

Z TEORII  
I PRAKTYKI  
DYDAKTYCZNEJ  
JĘZYKA  
POLSKIEGO  
Tom 25



NR 3565

Z TEORII  
I PRAKTYKI  
DYDAKTYCZNEJ  
JĘZYKA  
POLSKIEGO  
Tom 25

pod redakcją  
Danuty KRZYŻYK

Redaktor serii: Dydaktyka Języka i Literatury Polskiej  
Ewa JASKÓŁOWA

Recenzenci

Alicja JAKUBOWSKA-OŻÓG  
Anna JANUS-SITARZ  
Urszula KOPEĆ  
Agnieszka RYPEL

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelna: Danuta Krzyżyk  
Sekretarz i redaktor językowy: Aleksandra Zok-Smoła  
Redaktor statystyczny: Anna Guzy

Rada naukowa

Ewa Jaskółowa  
Marian Kisiel  
Helena Synowiec  
Bernadeta Niesporek-Szamburska  
Urszula Żydek-Bednarczuk

Rada programowa

Barbara Bogołębska (Łódź), Zofia Budrewicz (Kraków), Krystyna Heska-Kwaśniewicz (Katowice), Jadwiga Kowalikowa (Kraków), Maria Kwiatkowska-Ratajczak (Poznań), Jan Miodek (Wrocław), Barbara Myrdzik (Lublin), Jan Ożdżyński (Kraków), Marta Pančiková (Bratysława), Regina Pawłowska (Gdańsk), Danuta Pluta-Wojciechowska (Katowice), Jerzy Podracki (Warszawa), Danuta Rytel-Schwarz (Lipsk), Bogusław Skowronek (Kraków), Aldona Skudrzyk (Katowice), Zenon Uryga (Kraków), Halina Wiśniewska (Lublin), Bożena Witosz (Katowice), Małgorzata Wójcik-Dudek (Katowice), Maria Wtorkowska (Lublana), Tadeusz Zgółka (Poznań)



Uznanie autorstwa — Użycie niekomercyjne — Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe  
Attribution — NonCommercial — NoDerivatives 4.0 International

# Spis treści

## EDUKACJA LITERACKA I KULTUROWA

Małgorzata WÓJCIK-DUDEK: Szkoły szczęśliwe — architektura edukacji . . . . .	11
Sylwia KURAŚ: Szkoła otwarta (?) na dialog kultur . . . . .	23
Magdalena OCHWAT: Katedra — synagoga — meczet. O odczytywaniu symboli religijnych na lekcji polskiego . . . . .	39
Diana JAGODZIŃSKA, Monika PAKURA: Dziecko romskie — członek społeczeństwa, uczeń, obywatel. Mniejszości etniczne w prawie i badaniach ankietowych . . . . .	61
Lucyna SADZIKOWSKA: <i>Siedem zegarków kopidola Joachima Rybki</i> — pisarski rachunek sumienia na lekcjach języka polskiego w liceum . . . . .	79
Anna SIKORA: Serial w szkole (nie)obecny? O różnych sposobach wykorzystania serialu na lekcjach języka polskiego . . . . .	101

## EDUKACJA JĘZYKOWA

Jolanta NOCÓN: Kształcenie świadomości językowej w gimnazjum — rozwijanie kompetencji leksykalnej i leksykologicznej . . . . .	115
Emilia CZARNOTA: Problemy poprawnościowe z zakresu frazeologii we współczesnych szkolnych słownikach poprawnej polszczyzny (na przykładzie związku frazeologicznego <i>twardy orzech do zgryzienia</i> ). Refleksja krytyczna . . . . .	127
Maria WACŁAWEK: Kategoria wyglądu w językowo-kulturowym (auto)stereotypie <i>DZIEWCZYNY</i> . . . . .	139
Karina AKOPOVA-KRZACZYŃSKA: Obraz rodziny w podręcznikach do nauki języka i literatury gruzińskiej . . . . .	155
Anna GUZY: Techniki behawioralne, czyli o tym, jak można usprawniać proces dydaktyczny . . . . .	171

## RECENZJE

<i>Edukacja przez słowo — obraz — dźwięk</i> . Red. Justyna Hanna Budzik, Ilona Copik. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015 ( <i>Diana Jagodzińska</i> ) . . . . .	185
Justyna Hanna Budzik: <i>Filmowe cuda i sztuczki magiczne. Szkice z archeologii kina</i> . Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015 ( <i>Karolina Jędrych</i> ) . . . . .	193
Noty o Autorach . . . . .	199
Indeks osobowy . . . . .	201

# Table of Contents

## LITERARY AND CULTURAL EDUCATION

Małgorzata WÓJCIK-DUDEK: Happy Schools — the Architecture of Education . . . . .	11
Sylvia KURAŚ: School Amenable (?) to a Dialogue of Cultures . . . . .	23
Magdalena OCHWAT: A Cathedral — A Synagogue — A Mosque. On Interpreting Religious Symbols during Polish Language Classes . . . . .	39
Diana JAGODZIŃSKA, Monika PAKURA: A Romani Child — a Member of the Society, a Student, a Citizen. Ethnic Minorities in Law and Surveys . . . . .	61
Lucyna SADZIKOWSKA: <i>Siedem zegarków kopidola Joachima Rybki</i> — Writer's Examination of Conscience during Polish Language Classes in Secondary School . . . . .	79
Anna SIKORA: A TV Series At School — Absent/Present?. On Different Ways of Using TV Series during Polish Language Classes . . . . .	101

## LANGUAGE EDUCATION

Jolanta NOCOŃ: Teaching Language Awareness in Middle School — Developing Lexical and Lexicological Competence . . . . .	115
Emilia CZARNOTA: Issues of Phraseological Correctness in Contemporary Learner's Dictionaries of the Correct Polish Language (Based on the Example of an Idiomatic Expression <i>twardy orzech do zgryzienia</i> [ <i>a tough nut to crack</i> ]). A Critical Reflection . . . . .	127
Maria WACŁAWEK: The Category of Appearance in a Linguistic-Cultural (Auto)Stereotype of a GIRL . . . . .	139
Karina AKOPOVA-KRZACZYŃSKA: The Image of Family in Handbooks of the Georgian Language and Literature . . . . .	155
Anna GUZY: Behavioural Techniques, or, How to Improve a Didactic Process . . . . .	171

## REVIEWS

<i>Education through Word — Picture — Sound</i> . Eds. Justyna Hanna Budzik, Ilona Copik. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015 ( <i>Diana Jagodzińska</i> ) . . . . .	185
Justyna Hanna Budzik: <i>Film Miracles and Magic. Sketches on the Archeology of Cinema</i> . Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015 ( <i>Karolina Jędrych</i> ) . . . . .	193
Notes on Authors . . . . .	199
Name Index . . . . .	201



EDUKACJA LITERACKA  
I KULTUROWA





Małgorzata WÓJCIK-DUDEK

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## Szkoły szczęśliwe — architektura edukacji

### Happy Schools — the Architecture of Education

**Abstract:** The article is an attempt at presenting school space as the site of *agon* of sorts, where not only a duel for a student, but equally frequently, a fight with the student is taking place. Based on realisations of a school theme in children’s and youth literature, the author argues that a school spatial project is correlated with educational ideas being currently in operation in the institution. Democratisation of space, as seen in *Akademia pana Kleksa* or stories about Pippi, created by original and unconventional actions of teachers and students helps pupils achieve the freedom of thought — the superior aim of education.

**Key words:** education, school architecture, school topography

— Zmarnuje mi się dzieciak bez szkoły — mówi jedna, odbierając książkę.

— Zmarnuje mi się dziecko w szkole — mówi druga, kupując nowych pół puda podręczników<sup>1</sup>.

Tadeusz Sławek w eseju *Miasto miejsc szczęśliwych* przekonuje, że

Miasto jako przestrzeń życia, podkreślmy życia, a nie jedynie zabiegów administracyjno-zarządczych, musi być adogmatyczne, to znaczy wciąż budujące się na nowo i odmieniające swój kształt. Ożywiający je nurtem jest swoista *towarzyskość*, bowiem obywatelski żywioł miasta polega na tym, że dostarcza ono miejsc, w których ludzie mogą w sposób dobrowolny stowarzyszać się, gromadzić i organizować. [...]

---

<sup>1</sup> J. Korczak: *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*. Warszawa 2012, s. 76.

Mieszkańcy jako współgospodarze miejskiej przestrzeni będą w znacznie większym stopniu gospodarzami własnego życia, to zaś przełoży się na poczucie sensu i życiowej satysfakcji. [...] Aby ocalić miasto, musimy przede wszystkim *chcieć* w nim mieszkać. Ale ta *chęć* winna być po stronie obywatela spleciona z wrażliwością na przestrzeń, w której zamieszkuje, i odpowiedzialnością za jej kształt<sup>2</sup>.

Wydaje się, że pojęcie miasta można zastąpić pojęciem szkoły, wszak główną jej cechą powinna być towarzyskość rozumiana jako przestrzeń spotkania oraz wymiany myśli. Ten aspekt miejsca zwanego szkołą jest kluczowy zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela, wpływa bowiem na decyzję, jaką odnośnie do przynależności do miejsca nauki i pracy podejmują obie strony edukacyjnego dialogu. Z kolei wolny wybór przestrzeni uczenia się i nauczania sprawia, że zwiększa się prawdopodobieństwo przejścia odpowiedzialności za jej kształt, jaką biorą na siebie zarówno nauczyciel, jak i uczeń. Swoiste porozumienie dotyczące odpowiedzialności za przestrzeń szkoły często wykracza poza formalność zawieranych między nauczycielami a uczniami umów stanowiących o konieczności dbania o ład i porządek w szkole. Wówczas takie porozumienie jest czymś więcej niż tylko zachętą dla uczniów do zdobywania punktów z zachowania za szacunek do szkolnego mienia. Można zaryzykować twierdzenie, że odpowiedzialność gospodarzy, uczniów oraz nauczycieli, za przestrzeń szkoły oznacza coś więcej niż tylko zwykłą dbałość o jej poprawne funkcjonowanie. Wszak myślenie o przestrzeni szkoły jest jednoznaczne z troską o wartości, które ona reprezentuje. Inaczej — troskę o szkoły należy rozumieć szerzej, a mianowicie jako podjęcie trudu związanego z wyzwaniem uczynienia ze świata miejsca gościnnego.

Zadanie wydaje się podejrzanie utopijnie. Z jednej strony niesie z sobą obietnicę raj, a z drugiej — przestrożę przed opresyjnością systemu wykraczającego poza szkolne mury i przymuszającego do nieustannego podporządkowania się, zajmowania wyznaczonego miejsca czy przyjęcia generalizujących etykiet.

Weźmy jednak pod uwagę pierwszą ze wskazanych możliwości. Każde ona dostrzegać w instytucji, jaką jest szkoła, szansę na budowanie, a czasem i odbudowanie osobowości młodych ludzi. Taka szkoła wspiera, wskazuje, przebacza oraz przygotowuje do podejmowania w przyszłości suwerennych decyzji. Warto więc uczniom taką szkołę pokazać, choćby tylko po to, aby zaprezentować „w teorii” jej działanie. Z pomocą przychodzi literatura i klasyczna już pozycja na liście szkolnych lektur — *Akademia pana Kleksa* Jana Brzechwy.

Szkoła pana Kleksa zajmuje się przede wszystkim „naprawianiem” dzieci. Taki program wychowawczy nie oznacza jednak opresji związanej z przymusem doskonalenia oraz dostosowywania do obowiązującego wzoru, lecz raczej

<sup>2</sup> T. Sławek: *Miasto miejsc szczęśliwych*. „Fabryka Silesia” 2016, nr 1 (11), s. 6.

sugeruje odbudowywanie utraconej pewności siebie. Akademia jest arką, na której znaleźli schronienie rozbitkowie — życiowi nieudacznicy. W tym sensie szkoła na ulicy Czekoladowej stanowi obietnicę nie tyle przywrócenia „nieudaczników” do społeczeństwa, ile zmiany, jaka dokona się w jego „zdrowym” ciele za sprawą absolwentów niezwyklej akademii. Profesor Kleks przywraca nadzieję niezauważonym i pogardzanym, gdyż to oni wzniesą Weberowską „rewolucję niewolników”.

Pan Kleks i Pippi należą do tej samej kadry pedagogicznej. Właścicielka willi Śmiesznotki chodzi do szkoły, aby jak wszystkie dzieci mieć wakacje, ale jednocześnie wywraca jej ustalony porządek. Przede wszystkim podaje w wątpliwość relacje dzieci i dorosłych, które w kontekście szkoły wydają się szczególne opresyjne. Warto przypomnieć scenę hospitowania lekcji przez bogatą i znaną ze swej dobroczynności pannę Rosenblom. Jej wizyty wiązały się zawsze z przeorganizowaniem szkolnej przestrzeni: lekcje kończyły się wcześniej, dzieci gromadziły się na dziedzińcu i ustawione w szeregach podchodziły w ustalonym porządku do stolika, przy którym zasiadała kobieta. Otoczona przez sekretarki, które skrupulatnie prowadziły dokumentację spotkania, dokonywała podziału nieszczęsnych uczniów na pilnych i słabych. Szkoła za jej sprawą została przekształcona w doskonale działającą instytucję, dokonującą „selekcji” uczniów, których ocenia się w zależności od rzędu, jaki zajmują. Podczas wizyt starszej pani szkolny system oceny uczniów działa jeszcze bardziej opresyjnie niż zwykle, dzieli wszak ona dzieci na dwie grupy: umiejące i nieumiejące odpowiedzieć na zadawane przez nią pytania. Opresja ta znajduje swe odzwierciedlenie w przestrzeni: szkolny dziedziniec — dotąd zarezerwowany dla uczniowskich zabaw podczas przerw — zostaje zmieniony na plac apelowy kojarzony bardziej z wojskiem niż ze szkołą. Dokonuje się na nim demonstracja siły instytucji, która posługując się swoistego rodzaju ankietą, czyli kilkoma pytaniami, ocenia, wyrokuje oraz kategoryzuje<sup>3</sup>. Zatem szkoła upodabnia się do przestrzeni opresyjnych, które opisał Michel Foucault:

---

<sup>3</sup> Interesujący może wydać się fakt, że szkoła wyczytana z lektur szkolnych najczęściej ma opresyjny charakter. Pobyt w takiej instytucji ma status próby, z której bohater zazwyczaj wychodzi zwycięsko. Współczesne dziecko nie musi pokonać złej czarownicy, ale „przeżyć” w szkole. Ta nieprzyjazna przestrzeń musi zostać spacyfikowana, choćby po to, aby uwolnić od niej świat. Tak więc pozbycie się poniżającego uczniów nauczyciela czy podważenie autorytetu szkoły przywracają światu utracony ład. Na takim schemacie opiera się *Matylda*, opowieść Roalda Dahla. Autorytarna osobowość dyrektorki szkoły o znaczącym nazwisku Agata Pałka sprawia, że przestrzeń szkoły zamienia się w wojskowe koszary: „Kiedy maszerowała — bo pani Pałka nigdy nie szła, ale maszerowała jak żołnierz, wymachując przy tym ramionami — więc kiedy maszerowała korytarzem i kiedy na jej drodze trafiła się grupa dzieci, przebiegała się przez nią jak czołg”. R. Dahl: *Matylda*. Tłum. M.A. Jaworowski. Warszawa 1996, s. 40.

Groteskę w portretowaniu szkoły można przypisać realizowanej przez pisarza formule, sprowadzonej do hasła konspirowania z dziećmi. Zob. M. Zając: *Konspirując z dziećmi przeciwko dorosłym — Roald Dahl i jego twórczość*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu*

Zakład psychiatryczny, kolonia karna, dom poprawczy, instytucja dozoru wychowawczego i po części szpital, a mówiąc ogólniej, wszystkie instancje kontroli indywidualnej funkcjonują w dwojaki sposób: na zasadzie podziału binarnego i piętnowania (szaleniec — nie szaleniec, niebezpieczny — nieszkodliwy, normalny — anormalny) oraz według przymusowego określania i różnicującej repartycji [...]. Z jednej strony „zadzumia się” trędownych i narzuca się wykluczonym taktykę dyscyplin indywidualizujących, z drugiej zaś uniwersalny charakter kontroli dyscyplinarnych pozwala wyłonić „trędownego” i użyć przeciwko niemu dualistycznego mechanizmu wykluczenia<sup>4</sup>.

Zasada podziału na dobrych i złych uczniów nakazuje, aby Pippi skierować do drugiej z wymienionych grup. Dziewczynce jednak nie udziela się przygnębienie wykluczonych, mimo że wraz z nimi zajmuje ką, który wskazuje panna Rosenblom. Słabość napiętnowana jest przez przestrzeń peryferyjną, nieważną, poza centrum, dodatkowo wypełnioną wstydem tych, którzy nie potrafią odpowiedzieć na pytanie. Pippi właśnie w tym kącie, na peryferiach klasy, zaczyna głosić dobrą nowinę, podnosząc jednocześnie wykluczonych na duchu:

I Pippi poszła ustawić się wśród dzieci, które miały się wstydzić. Humory były tam kiepskie. Dużo dzieci pochlipywało i płakało, myśląc o tym, co powiedzą rodzice i rodzeństwo, kiedy wrócą do domu bez pieniędzy i bez cukierków.

Pippi rozejrzała się po płaczących i kilka razy przełknęła ślinę. A potem powiedziała:

— Urządzimy sobie naszą całkiem własną zgaduj-zgadule!

Dzieci trochę się ożywiły, ale nie bardzo rozumiały, co Pippi ma na myśli.

— Ustawcie się w dwa rzędy — rozkazała Pippi. — Wszyscy, którzy wiedzą, że Karol XII nie żyje, w jednym rzędzie, a ci, którzy jeszcze nie słyszeli, że zmarł — w drugim.

Ponieważ jednak wszystkie dzieci wiedziały, że Karol XII nie żyje, powstał tylko jeden rząd.

---

*XXI stulecie*. Red. J. Papuzińska, G. Leszczyński. Warszawa 2002, s. 135—148. Konflikt między dorosłymi a dziećmi w książkach Dahla najczęściej jednak sprowadza się do walki o terytorium, które oznacza posiadanie władzy. Tytułowa bohaterka omawianej książki Dahla jest poniżana nie tylko przez dyrektorkę szkoły, ale również przez własnych rodziców. Podejmuje decyzję porzucenia rodziców i tym samym uwalnia się od konfliktu o terytorium, jakie zajmowała w rodzinnym domu.

<sup>4</sup> M. Foucault: *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Tłum. T. Komendant. Warszawa 2009, s. 195.

— Tak nie jest dobrze — powiedziała Pippi. — Muszą być co najmniej dwa rzędy, inaczej się nie uda. [...]

Zastanawiała się przez chwilę.

— Wykształcone łobuzy ustawią się w jednym rzędzie. [...] W drugim rzędzie ustawimy jeszcze nie całkiem wykształconych łobuzów.

[...] 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 widział. Wtedy Pippi złożyła dłonie w trąbkę przy ustach i szepnęła głośno:

— Przecież Karol XII!

[...]

— Nigdzie chyba nie ma tak zdolnych dzieci jak wy — powiedziała Pippi. — Dostaniecie za to nagrodę<sup>5</sup>.

Po stronie nieudaczników opowiada się również pan Kleks. W odróżnieniu od Pippi nie zakłada na obrzeżach szkoły wspólnoty wykluczonych, ale tworzy dla nich zupełnie inną przestrzeń. Jego akademia jest przecież firmowana przez starożytną tradycję greckiej szkoły filozoficznej. Pan Kleks tworzy więc miejsce, będące nie tylko niedościgłym wzorem szkoły, lecz także porządku świata<sup>6</sup>. Kosmos uczonego ma szansę stać się ideą, która znalazłaby swe odbicie w rzeczywistym świecie. Imię profesora — Ambroży — pochodzi od mitologicznej ambrozji, napoju bogów, i po grecku oznacza nieśmiertelność. Zatem pan Kleks równy boskiemu demiurgowi stwarza szkołę będącą modelem arkadyjskiego świata. Akademia jest strukturą pozwalającą wierzyć, że istotę świata stanowi zasada ładu i porządku:

Akademia mieści się w samym końcu ulicy Czekoladowej i zajmuje duży trzypiętrowy gmach, zbudowany z kolorowych cegiełek. Na trzecim pię-

<sup>5</sup> A. Lindgren: *Wielka Księga Pippi*. Ilustr. I. Vang-Nyman. Tłum. I. Such-Wyszomirska, T. Chłapowska. Warszawa 2010, s. 189—190.

<sup>6</sup> Pan Kleks jako uczyony/nauczyciel reprezentuje model wyzwalający. Sam, będąc oswobodzicielem umysłu, przygotowuje swych podopiecznych do krytycyzmu oraz samodzielności. Marta Rusek, powołując się na ustalenia G.D. Fenstermachera i J.F. Soltisa, twierdzi, że styl wyzwalający ma swe korzenie w starożytnych koncepcjach filozoficznych: „Grecka *paideia* stoi u podstaw tego projektu nauczania, który — obecnie fundowany na liberalnych koncepcjach — ma przygotować do życia poprzez wychowanie ludzi krytycznych”. M. Rusek: *Kwestia stylu. Refleksje o tożsamości polonisty i stylach nauczania*. W: *Doskonalenie nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2005, s. 220. Zatem akademia Kleksa w jakiś sposób realizuje koncepcję greckiego wychowania ku odpowiedzialności i wolności.

trze przechowywane są tajemnicze i nikomu nieznane sekrety pana Kleksa. Nikt nie ma prawa tam wchodzić, a gdyby nawet komuś zachciało się wejść, nie miałby którejdy, bo schody doprowadzone są tylko do drugiego piętra i sam pan Kleks dostaje się do swoich sekretów przez komin. Na parterze mieszczą się sale szkolne, w których odbywają się lekcje, na pierwszym piętrze są sypialnie i wspólna jadalnia, wreszcie na drugim piętrze mieszka pan Kleks z Mateuszem, ale tylko w jednym pokoju, a wszystkie pozostałe są pozamykane na klucz<sup>7</sup>.

Budynek ma więc układ wertykalny, którego założenie jest niezwykle czytelne. Im wyżej, tym przestrzeń staje się bardziej tajemnicza, a czytelnik ma wrażenie, że obcuje ze sferą *sacrum*. Ten niezbyt wysoki, ale niesłychanie istotny budynek stanowi symboliczną oś świata, wokół której kręci się baśniowy świat. Akademia znajduje się przecież w ogromnym parku, otoczona jest murem, którego liczne furtki prowadzą do poszczególnych baśni. Przypomina nieco średniowieczne przedstawienia Matki Boskiej w ogrodzie chronionym murem, symbolizującym jej dziewictwo. Akademia jest również chroniona przed zewnętrznym światem, i to do tego stopnia, że kontakty chłopców ze swymi rodzinami zostają zniesione.

Akademia jest przestrzenią, którą rządzi powtarzalność oraz zamknięcie w kolejnych koncentrycznych kręgach tworzonych przez baśnie, ogród i budynek. Wydaje się więc, że zamknięcie przestrzeni szkoły przeczy postulatowi towarzyskości. Nic bardziej mylnego. Szkoła, choć zamknięta i odgradzona od świata, realizuje swój oryginalny program przywracania nieudaczników społeczeństwu. Edukacja musi więc odbywać się na uboczu, daleko od codziennych spraw, mogących rozpraszać uczniów, wszak przygotowujący się do inicjacji, która niebawem nastąpi.

Chłopcy dzielą obszerną sypialnię i mimo że są skazani na swe nieustanne towarzystwo, to jednak ich nauczyciel zapewnił im minimum prywatności. Każdy z wychowanków ma własny prysznic, którego chętnie używa, gdyż tryśka z niego woda sodowa z sokiem.

Choć plan dnia akademii jest z góry ustalony, to obowiązek jego przestrzegania nie kojarzy się z przymusem i rutyną. Być może dlatego, że formuła dydaktyczno-wychowawcza pana Kleksa pozostawia spory margines swobody zarówno jemu, jak i jego podopiecznym:

Pamiętajcie, chłopcy — rzekł do nas na samym początku pan Kleks — że nie będę was uczył ani tabliczki mnożenia, ani gramatyki, ani kaligrafii, ani tych wszystkich nauk, które są zazwyczaj wykładane w szkołach. Ja wam po prostu pootwieram głowy i naleję do nich oleju<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> J. Brzechwa: *Akademia pana Kleksa*. Ilustr. J.M. Szancer. Wrocław 1995, s. 5—6.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 37.



Właśnie temu mają służyć niecodzienne lekcje kleksografii czy geografii. Pan Kleks, podobnie jak Pippi, wywraca dydaktyczny porządek, wszak to, co subiektywne, staje się obowiązujące i pretenduje do rangi prawa. Literę zastępuje plama, a znajomość abecadła zostaje wymieniona na nieograniczoną niczym wyobraźnię. Dlatego czytanie jest sprawdzianem nie z mimetycznego odtwarzania, lecz z kreowania rzeczywistości. Takiej umiejętności wymaga przecież rozszyfrowywanie plam atramentu przypominających figury z testów Rorschacha.

Większą uwagę należałoby jednak zwrócić na lekcje geografii, gdyż to właśnie one odsłaniają stosunek Kleksa do przestrzeni. Odbywają się w ogrodzie i polegają na zabawie piłką, której kopnięciu powinna towarzyszyć nazwa wskazanego podczas gry obszaru geograficznego. Pomińmy ludyczny aspekt tej lekcji, a zastanówmy się nad rewolucją, jaką wywołuje zabawa gigantycznym globusem. Yi-Fu Tuan przekonuje, że

Mapy w atlasach szkolnych i podręcznikach historii ukazują państwa narodowe jako wyraźnie wyodrębnione jednostki. Mapy w małej skali zachęcają do myślenia o swoich krajach jako samowystarczalnych, odosobnionych całościach. Widoczne granice naturalne, takie jak pasmo wzgórz albo rzeka, wzmacniają poczucie kraju jako miejsca. Widziane jednak z powietrza — góry i rzeki są po prostu elementem geografii fizycznej, a ślady działalności człowieka, jak ogrodzenia i budki straży granicznej, są niewidoczne. [...] Kartografię można, oczywiście, uprawiać tak, żeby służyła celom politycznym. W atlasie szkolnym narody świata wyglądają jak mozaika kontrastowych kolorów. Różowa, wielka Kanada ponad maślanego koloru Stanami Zjednoczonymi — nie ma wątpliwości, gdzie kończy się jedno, a zaczyna drugie państwo, wyrazista jest też ich ostro skontrastowana tożsamość<sup>9</sup>.

Choć obraz bawiących się globusem chłopców przypomina nieco słynną scenę z *Dyktatora*, w którym Charlie Chaplin wcielił się w postać Hitlera, to podobieństwo wydaje się bardzo powierzchowne. O ile dyktator upaja się władzą, o tyle podopieczni Kleksa z władzy nad światem rezygnują i przyjmują zupełnie inną perspektywę. Zabawa globusem uczy czegoś więcej niż tylko orientacji geograficznej. Gra pomniejszoną kulą ziemską każe zdystansować się od rzeczywistości, ma przekonać chłopców, że ich problemy mają zupełnie inny wymiar. Wystarczy przecież zaburzyć proporcje, aby zobaczyć świat oraz siebie w zupełnie nowej odsłonie. W szkole pana Kleksa obowiązuje wszak zupełnie inny model człowieka, już chyba nie witruwiański. Mimo że dalej pozostaje

---

<sup>9</sup> Yi-Fu Tuan: *Przestrzeń i miejsce*. Tłum. A. Morawińska. Wstęp K. Wojciechowski. Warszawa 1987, s. 222—223.

miarą wszystkiego, jednocześnie wyzwała się z ograniczeń, jakie nakładają na niego obowiązujące reguły.

Trudno uniknąć porównań, jakie nasuwają się podczas lektury *Akademii...* Mariusz Urbanek w najnowszej biografii Jana Brzechwy przekonuje, że podobieństwo pana Kleksa do Janusza Korczaka nie jest przypadkowe:

Ktoś, kto chciałby doszukać się w *Akademii* aluzji do przedwojennej rzeczywistości i żądań wysuwanych wobec Polski przez Hitlera, nie musi się bardzo wysilać. Po ukazaniu się książki pisano, że Brzechwa chciał stworzyć za murem akademii taki sam azyl, jaki zbudował w swoim sierocińcu Janusz Korczak<sup>10</sup>.

Najłatwiej w wyrazistej architekturze akademii dostrzec estetyczne powinowactwo z budynkiem Domu Sierot stworzonym przez autora Króla Maciusia Pierwszego. Przestrzeń sierocińca, choć nie mogła konkurować z domem rodzinnym dziecka, była przemyślana w taki sposób, aby zaspokajać potrzeby wychowanków. Zalmen Wassertzug, wychowawca zatrudniony w placówce, którą kierował Korczak, wspomina, że jego przełożony w szczególny sposób dbał o otoczenie dzieci. Nadawał przestrzeniom zajmowanym przez dzieci sensy, które dziś są oczywiste, lecz sformułowane przed wojną, i to w odniesieniu do sierot, wydawały się jeśli nie pedagogiczną ekstrawagancją, to już z pewnością zbytecznym luksusem. Wiemy, że Korczak nosił się z zamiarem zbudowania specjalnego pawilonu dostosowanego do wzrostu najmłodszych dzieci. Chciał, aby małe dziecko czuło się bezpiecznie w przestrzeni przystosowanej do jego potrzeb i wzrostu. Potrafił też przyznać się do błędu, powtarzał bowiem, że gdyby mógł coś zmienić w architekturze Domu Sierot, byłyby to z pewnością sypialnie. Zamiast wielkich, koszarowych sal urządziłyby małe dwu- i czteroosobowe pokoiki po obu stronach długiego korytarza<sup>11</sup>. Taki układ z pewnością pozwoliłby na łatwiejsze zarządzanie przestrzenią, w której on sam zajmował poszczególne miejsca, takie jak w kolonijnym pawilonie w Gocławku. Doktor wraz z chorymi dziećmi spał w izolatce:

Wstawał pierwszy, wylewał siuśki, przynosił ciepłą wodę do mycia chorych, dbał o ich posiłki, sprzątał i porządkował pokój po jedzeniu, bawił się z dziećmi. [...] Jak dobry duch krążył wszędzie, czuwał, zaglądał do sypialń starszych dzieci, zamykał okiennice i drzwi, spuszczał psy na noc, zapalał latarnię i dopiero potem siadał i pisał do późnej nocy<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> M. Urbanek: *Brzechwa nie dla dzieci*. Warszawa 2013, s. 120.

<sup>11</sup> Z. Wassertzug: „Jak najmniej bujać w obłokach”. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*. T. 1. Wybór i oprac. L. Barszczewska, B. Milewicz. Warszawa 1981, s. 141—149.

<sup>12</sup> H. Lew-Lisner: *W Gocławku*. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku...*, s. 151.

Przestrzeń Domu Sierot pulsuje rytmem pracy wykonywanej wokół dziecka i dla dziecka. Jest miejscem gościnnym, otwartym i właśnie dlatego pozbawionym luksusu wygody tak bardzo oczekiwanej przez dorosłych. Korczak w liście do swego ucznia i przyjaciela Zylbertala zwierza się z podjętej przed laty decyzji, której konsekwencją jest samotność eremity oraz brak własnego domu: „Za syna obrałem ideę służenia dziecku i jego sprawie”<sup>13</sup>. W czasach pogardy służba ta oznacza ochronę dziecka przed tym, co zewnętrzne. Dlatego Dom Sierot zostaje otoczony symbolicznym murem, podobnie zresztą jak szkoła pana Kleksa. Odgródzenie w praktyce oznacza zamurowanie okien i drzwi, przez które dzieci mogłyby mieć kontakt ze światem zewnętrznym. Korczak dokonuje rzeczy niemożliwej: doprowadza do tego, że wykluczeni — żydowskie dzieci, zepchnięte przez oficjalną, opresyjną władzę na obrzeża „normalnego” świata, odgródzone „prawdziwym” murem getta, buntują się, ustanawiając własną politykę przestrzeni. Oddzielone od świata, powtórnie się od niego odgradzają, ale już na własnych zasadach. W tym sensie działania Korczaka wpisują się w topografię getta jako miejsca ciąglego ścierania się strategii i taktyk<sup>14</sup>. Stary Doktor jest oczywiście taktikiem, ponieważ działa wbrew obowiązującej strategii, a jego żywioł to detal w istotny sposób minimalizujący władzę narzuconą siłą. Prowadzona przez niego gra z przestrzeniami Domu Sierot oraz getta jest najlepszym przykładem przeorganizowania miejsca tak, aby stanowiło ono azyl dla porzuconych dzieci. I choć zamurowanie okien od strony ulicy, sadzenie w doniczkach pelargonii w miejscu, gdzie umiera się z głodu, wydaje się czymś absurdalnym, to jednak wszystkie te działania, a przede wszystkim ich nieustanna zmienność, stanowią taktyki wobec obowiązujących i opresyjnych strategii<sup>15</sup>, których depozytariuszami są naziści<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> A. Poznańska-Hagari: *Jego mistrzostwo pedagogiczne*. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku...*, s. 194.

<sup>14</sup> Chodzi o klasyfikację form działania i oddziaływania. Strategie należą do przestrzeni władzy i instytucji, mają charakter opresyjny, pozwalają na podporządkowanie jednostek. Taktyki zaś są tworem jednostek, a celem taktyk jest zmiana lub rozluźnienie reguł obowiązujących strategii. Por. M. de Certeau: *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. Przeł. K. Thiel-Jańczuk. Kraków 2008.

<sup>15</sup> Interesujące wydają się wspomnienia Heleny Karmon, mieszkanki przedwojennego Będzina, absolwentki Żydowskiego Gimnazjum Koedukacyjnego im. Szymonostwa Fürstenbergów, która po wojnie wyemigrowała do Izraela. Przypomina ona o wizycie Janusza Korczaka w będzińskim sierocińcu, której świadkami byli też zaproszeni na spotkanie z nim uczniowie Fürstenberga. Z jej relacji wynika, że dzieci z sierocińca ustawiono pod ścianami, a zaproszeni uczniowie renomowanej szkoły zasiedli na przygotowanych wcześniej krzesłach. Korczak po wejściu na salę przeorganizował przestrzeń — zaprosił wychowanków Domu Dziecka na podest, ci usiedli wokół niego, a Stary Doktor rozpoczął prelekcję. Rozmowa z H. Karmon odbyta w Nazarecie 10 listopada 2014 roku. Zob. M. Wójcik-Dudek: *Z westybulu do piwnic, czyli o poszukiwaniu „swojności” w szkole*. W: *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność)*. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Helenie Synowiec w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej. Red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2014, s. 171—182.

<sup>16</sup> Znamienny jest fakt, że Korczak, budując jeszcze przed wojną Dom Sierot, sam stał się strategiem. Jego rola polegała bowiem na ochronie zaprojektowanej przestrzeni, która w jego prze-

Korczak jest również taktikiem w „architekturze” pedagogiki. Choć do końca życia uważa się za pedologa<sup>17</sup>, to jednak odrzucając edukacyjną ortodoksję, mógłby przejść od bohatera Jana Brzechwy metodykę opartą na otwieraniu oraz wyzwaniu nie tylko wychowanka-ucznia, lecz także studenta i przyszłego nauczyciela. Wykłady Korczaka kierowane do nauczycieli-wychowawców zaskakują, inspirują, dają do myślenia<sup>18</sup>. On sam podczas ich wygłaszania jest ruchliwy, błyskotliwy i „taktycznie” nieprzewidywalny:

Następne nasze zajęcia z Korczakiem już nie były wykładami. Mówił do nas i jakby do siebie. Myślał na głos. Twierdził, a potem podawał w wątpliwość poprzednie słowa. Wielu z nas nie rozumiało całej głębi jego rozmyślań. Te jego rozważania trwały dwie godziny bez przerwy. Miał w rękę małe karteczki. Na każdej było kilka słów, często ze znakami zapytania lub z wykrzyknikami. [...] Zalecał stosowanie takiej właśnie formy przygotowania wykładu i pisanie prac<sup>19</sup>.

Ulotne zapiski Korczaka używane w różnych kontekstach są rodzajem pedagogicznych drobiazgów, na które składają się drobne obserwacje oraz fragmentaryczne komentarze. Zostają one przeciwstawione spójnym elaboratom oraz sążnistym traktatom pedagogicznym, roszcującym pretensje do tworzenia wiedzy absolutnej na temat dziecka, a przede wszystkim wiedzy przydatnej podczas kształcenia „kompetentnych nauczycieli”<sup>20</sup>.

Jednak według Korczaka, „kompetentny nauczyciel” jest tylko jednym z elementów układanki, którą nazywa wychowaniem. Nie należy zapominać, że celem pobytu w Brzechwowskiej akademii było naprawienie wychowanka oraz przywrócenie go — zupełnie odmienionego — tęskniącej za nim rodzinie.

---

konaniu była gwarantem szczęśliwego współżycia. Szybko jednak się przekonał, że przestrzeń narzucona dzieciom i przypisane do niej zasady określające codzienność Domu Sierot wzbudziły niechęć wychowanków: „Liczyłem, że wraz z nowym pomieszczeniem, nowymi warunkami i rozumną opieką dzieci od razu zaakceptują i nowy regulamin współżycia. A one wypowiedziały walkę, zanim zdążyłem zdać sobie sprawę z sytuacji. [...] Nowy dom, o którym marzyły rok cały, stawał się nienawistny. Znacznie później zrozumiałem sentyment dzieci dla dawnego ich życia”. J. Korczak: *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom Sierot*. Warszawa 2013, s. 151.

<sup>17</sup> Pedologia głosi, że rozwój dziecka jest uwarunkowany czynnikami biologicznymi i środowiskowymi. Korczak w „Kwestionariuszu dla pierwszego zgłoszenia zawodów leczniczych”, wypełnionym w kwietniu 1940 roku, w rubryce specjalność wpisuje: pedolog — pediatra.

<sup>18</sup> Model nauczania, który reprezentował Korczak, nawiązywał do stylu wyzwającego opisanego przez G.D. Fenstermachera i J.F. Soltisa. Zob. G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis: *Style nauczania*. Przeł. K. Kruszewski. Warszawa 2000.

<sup>19</sup> I. Merżan: *Podziw i kontrowersje*. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku...*, s. 117.

<sup>20</sup> Korczak był bardzo podejrzliwy wobec kompetencji w pedagogice. Według niego, kompetentny to dyplomowany, ospały, podczas gdy niekompetentny pozostaje w nieustannym ruchu, poszukuje, uczy się oraz doskonali.

Nawet grupa wykluczonych dzieci pod wodzą Pippi, która przywróciła im wiarę w siebie, wraca do domu. Zarówno model edukacji proponowany przez pana Kleksa, jak i rewolucja w myśleniu dokonana przez Pippi prowadzą do przekonania, że mądre wychowanie przygotowuje dziecko do myślenia o sobie jako o „nieograniczonej niczym możliwości”. Najlepiej ujmują to słowa Korczaka:

Jeśli teren dogmatyczny sprzyja wychowaniu dziecka biernego, teren ideowy nadaje się pod zasiew dzieci czynnych. Sądzę, że wiele bolesnych niespodzianek tu ma swe źródło: jednemu dają dziesięcioro przykazań, wyrytych na kamieniu, gdy ono chce je wypalić własnym ogniem we własnej piersi, drugie niewolą do poszukiwania prawd, które musi gotowe otrzymać. Nie widzieć tego można, gdy się zbliża do dziecka z „Ja z ciebie zrobię człowieka”, a nie z badawczym: „Czym być możesz, człowiecze”<sup>21</sup>.

To ostatnie pytanie powinno się znajdować w centrum zainteresowań pedagogów, innymi słowy — powinno organizować całą przestrzeń edukacji. Jest ono kluczowe nie tylko dla refleksji pedagogicznej, otwiera bowiem szkołę na pytania egzystencjalne. I choć daleko im do precyzji pytań stawianych przez profesjonalistów edukacji, to właśnie obecność pytania zaświadcza o szkole jako miejscu szczęśliwym. A w takiej szkole, w takim świecie, jak twierdzi Sławek, chce się żyć.

## Bibliografia

- Brzechwa J.: *Akademia pana Kleksa*. Ilustr. J.M. Szancer. Wrocław 1995.
- Certeau M. de: *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. Przeł. K. Thiel-Jańczuk. Kraków 2008.
- Dahl R.: *Matylda*. Tłum. M.A. Jaworowski. Warszawa 1996.
- Fenstermacher G.D., Soltis J.F.: *Style nauczania*. Przeł. K. Kruszewski. Warszawa 2000.
- Foucault M.: *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Tłum. T. Komendant. Warszawa 2009.
- Korczak J.: *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*. Warszawa 2012.
- Korczak J.: *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom Sierot*. Warszawa 2013.
- Lew-Lisner H.: *W Gocławku. W: Wspomnienia o Januszu Korczaku*. T. 1. Wybór i oprac. L. Barszczewska, B. Milewicz. Warszawa 1981.
- Lindgren A.: *Wielka Księga Pippi*. Ilustr. I. Vang-Nyman. Tłum. I. Such-Wyszomirska, T. Chłapowska. Warszawa 2010.
- Merżan I.: *Podziw i kontrowersje. W: Wspomnienia o Januszu Korczaku*. T. 1. Wybór i oprac. L. Barszczewska, B. Milewicz. Warszawa 1981.

<sup>21</sup> J. Korczak: *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie...*, s. 80.

- Poznańska-Hagari A.: *Jego mistrzostwo pedagogiczne*. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*. T. 1. Wybór i oprac. L. Barszczewska, B. Milewicz. Warszawa 1981.
- Rusek M.: *Kwestia stylu. Refleksje o tożsamości polonisty i stylach nauczania*. W: *Doskonalenie nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2005.
- Sławek T.: *Miasto miejsc szczęśliwych*. „Fabryka Silesia” 2016, nr 1 (11).
- Tuan Yi-Fu: *Przestrzeń i miejsce*. Tłum. A. Morawińska. Wstęp K. Wojciechowski. Warszawa 1987.
- Urbanek M.: *Brzechwa nie dla dzieci*. Warszawa 2013.
- Wassertzug Z.: „*Jak najmniej bujać w obłokach*”. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*. T. 1. Wybór i oprac. L. Barszczewska, B. Milewicz. Warszawa 1981.
- Wójcik-Dudek M.: *Z westybulu do piwnic, czyli o poszukiwaniu „swojości” w szkole*. W: *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność). Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Helenie Synowicz w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*. Red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2014.
- Zajac M.: *Konspirując z dziećmi przeciwko dorosłym — Roald Dahl i jego twórczość*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Red. J. Papuzińska, G. Leszczyński. Warszawa 2002.



Sylwia KURAŚ  
Gimnazjum nr 9 w Rudzie Śląskiej

## Szkoła otwarta (?) na dialog kultur

### School Amenable (?) to a Dialogue of Cultures

**Abstract:** The author addresses an important subject matter of raising the young generation in a spirit of tolerance, respect for the other person's right to being other. She indicates how a Polish language class can teach dialogue and open young people to other cultures, and prepare them to live an active and effective life in multicultural reality. In her view, Polish-Jewish relations, reflected in literary works of Polish, Polish-Jewish and Jewish writers, can provide a valuable teaching material. She notices that Polish literature is not a source of exclusively negative stereotypes. On the contrary, Jewish people are portrayed in a warm, sympathetic and oftentimes friendly manner. Yet, as the author emphasizes, the Polish literary tradition will not help familiarize the Jewish culture. Therefore, she suggests including in Polish language and literature classes texts of such authors as for instance Isaac Bashevis Singer and proposes specific didactic solutions (working on Singer's texts by *flipped classroom* method).

**Key words:** multiculturalism, dialogue of cultures, Polish-Jewish dialogue, Polish studies education, education for tolerance, Singer, *flipped classroom* method.

Wrocław. Europejska Stolica Kultury. Listopad, 2015 roku.

Płoną pochodnie podczas manifestacji antyislamskiej. Wśród biało-czerwonych flag, młodych ludzi skandujących patriotyczne hasła, płonie kukła Żyda...

\* \* \*

Edukacja w czasie pluralizmu kultur stoi przed poważnym wyzwaniem: wdrażaniem młodego człowieka do funkcjonowania w świecie różnic, w kulturowym tyglu. Budowanie własnej tożsamości nie może zatem opierać się na tradycji własnej jako nośniku jedynej i bezdyskusyjnej słuszności. Uczniowskiej

perspektywy nie należy zawężać do dokonań rodzimej cywilizacji, choćby były to dokonania przełomowe i jedyne w swoim rodzaju. Otwarcie się na inne kultury w ramach zadań współczesnej szkoły powinno być zatem nie tylko możliwe, lecz wręcz niezbędne.

Widzenie świata determinują język i kultura. Wypracowane w danej kulturze wartości w sposób arbitralny narzucają sposób widzenia, myślenia i wartościowania rzeczywistości. Społeczeństwo przyzwyczajone do swoich ideałów, wsłuchane w monolog i bezwzględny dyktat swojej kultury, patrzy na świat przez pryzmat własnych kryteriów i pozbawia się czegoś istotnego — doświadczenia różnorodności w dialogu i przez dialog.

Tymczasem u progu nowego tysiąclecia „odmienność i różnorodność są poszukiwane nie jako »materiał ludzki« do przekształcania w nowy, lepszy gatunek, lecz w poczuciu, że nie ma jednej miary, według której należy wszystkich oceniać i urabiać”<sup>1</sup>. Każda kultura oferuje innym niepowtarzalne wartości i dopiero dzięki współistnieniu niezwyklej różnorodności kulturowej realizuje się w pełni ludzki potencjał.

Inne nieznanne kultury, różne od rodzimej, funkcjonować mogą na zasadzie zwierciadła, w którym odbija się nasza własna cywilizacja. Jest to, jak pisał ksiądz Józef Tischner, „nie tylko możliwość, ale i potrzeba”<sup>2</sup>. Różnice kulturowe nie muszą generować konfliktów. Pluralizm kulturowy jest możliwy i w żadnym razie nie jest zagrożeniem państwa. Szczególnie dziś, w dobie globalizacji, gdy wielokulturowość<sup>3</sup> stała się faktem, idea państwa narodowego, „czystego” pod względem rasowym i kulturowym, zdaje się przeżytkiem. Jeden z najbardziej trafnych opisów idei wielokulturowości zawarł Władimir Bibler w książce *Myślenie jako dialog*:

[...] żebym był rzeczywistym uczestnikiem świata kultury, potrzebna mi jest kultura drugiego człowieka. Nie mogę się ograniczyć do tego, że pozwalam mu być odmiennym, ale muszę w jakiś sposób wprowadzić jego kulturę, jego wartości i prawdę w sferę mojego własnego myślenia. Podjąć wewnętrzny dialog z tą drugą kulturą i z tym odmiennym sposobem my-

<sup>1</sup> E. Podrez: *Tolerancja — problemy i dylematy nie tylko moralnej natury*. W: *Tolerancja i wielokulturowość. Wyzwania XXI wieku*. Red. A. Borowiak, P. Szarota. Warszawa 2004, s. 166.

<sup>2</sup> J. Tischner: *Tolerancja czy wzajemność?*. W: *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*. Red. A. Mirga, L. Mróz. Warszawa 1994, s. 17.

<sup>3</sup> Pod pojęciem „wielokulturowe społeczeństwo” rozumiemy taką społeczność, którą cechują zależność, zrozumienie, poszanowanie oraz równowaga pomiędzy tymi wartościami, które są wspólne dla całego kraju, i tymi, które mają naczelne znaczenie dla poszczególnych grup etnicznych. Celem polityki wielokulturowości jest umożliwienie współżycia różnych grup etnicznych w ramach danego społeczeństwa. Por. M. Ratajczak: *Oblicza wielokulturowości*. W: *Wkraczając w XXI wiek. Między globalizacją a zróżnicowaniem*. Red. E. Stadtmüller. Wrocław 2003, s. 76.



ślenia. To nie tylko tolerowanie czegoś odmiennego, ale także zrozumienie, że bez tego „innego” ja nie mogę być sobą<sup>4</sup>.

Wielokulturowość opiera się więc na założeniu harmonijnego współżycia wielu kultur w obrębie danego państwa. Integracja społeczna, z poszanowaniem prawa do różnicy, zdaje się szczególnie dziś pożądana zarówno dla ładu wewnętrznego, jak i międzynarodowego<sup>5</sup>.

Tymczasem kultura jest siłą, która może nie tylko łączyć, ale i dzielić. Teoria relatywizmu kulturowego zakłada, że żadna kultura nie dysponuje kryterium absolutnym, które uprawniałoby ją do hierarchizowania wytworów innej cywilizacji. Niestety, rzeczywistość daleka jest od tej teorii. Kultura bowiem staje się źródłem konfliktów w komunikacji międzykulturowej. Etnocentryzm, stereotypy, uprzedzenia, intelektualna ignorancja rodzą społeczne bariery. Nieznajomość innych ludzi, ich tradycji i kultury, zakłóca rzeczywisty i szczerzy dialog. Dialog, którego powodzenie zależy od stopnia otwartości człowieka wobec tego, co różne i odmiennie. Bez wysiłku poznawczego skierowanego na inne, obce nam kultury, pozostaną one dla nas jedynie „kalejdoskopem dziwności”<sup>6</sup>.

Rzeczywistość wielokulturowa doby globalnej wioski<sup>7</sup> stawia więc edukacji zupełnie nowe wyzwania. Kształcenie w duchu poszanowania ludzi różnych kultur, w duchu dialogu i „pozytywnej tolerancji”<sup>8</sup>, stać się powinno priorytetem współczesnej edukacji wielokulturowej. Edukacja międzykulturowa, w której wszyscy uczą się o kulturze własnej i innych grup, budować będzie podstawy późniejszych, nieuniknionych we wspólnym świecie kontaktów między grupami odmiennymi kulturowo.

Jeśli przyjąć, że wielokulturowość jest faktem, a międzykulturowość wyzwaniem i zadaniem edukacyjnym, ważnym problemem kształcenia staje się

<sup>4</sup> Por. W. Bibler: *Myślenie jako dialog*. Tłum. J. Dobieszewski. Warszawa 1982, s. 187.

<sup>5</sup> Książd Tischner we wstępie do pracy *Cyganie. Odmiennosc i nietolerancja* pisał: „System danej kultury umożliwia jej uczestnikom realizowanie siebie w sposób, który jest może dla nas obcy, odmienny, czy nie do przyjęcia, lecz jest to sposób jedynie różny, nie gorszy. Uznanie tej prawdy jest KONIECZNE”. J. Tischner: *Tolerancja...*, s. 17.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 16.

<sup>7</sup> Twórcą terminu jest kanadyjski teoretyk komunikacji Herbert Marshall McLuhan. Por. M. McLuhan: *Galaktyka Gutenberga*. W: *Wybór pism*. Wybór J. Fuksiewicz. Tłum. K. Jakubowicz. Warszawa 1975, s. 209—300; M. McLuhan: *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*. Tłum. N. Szczucka. Warszawa 2004.

<sup>8</sup> Tolerancja definiowana jako afirmacja lub popieranie cudzej odmiennosci, szacunek dla autonomii i wolności, nie zaś jedynie przyzwolenie na inność, pobłażliwość czy szlachetna wyrozumiałość. Ewa Podrez dodatkowo dokonuje klasyfikacji na tolerancję pozytywną i negatywną. Tolerancja pozytywna polega na świadomej akceptacji odmiennosci, która jest aktem afirmacji ludzkiej wolności i autonomii. Por. E. Nowicka: *Wprowadzenie. Poznanie swojskości i obcości*. W: *Inny — Obcy — Wróg. Swoi i obcy w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej*. Red. E. Nowicka, J. Nawrocki. Warszawa 1996; E. Podrez: *Tolerancja — problemy i dylematy nie tylko moralnej natury...*, s. 15—25.

wdrażanie jednostki do bycia — jak pisał Jerzy Nikitorowicz — między, szczególnie wobec ożywienia i nasilenia się tłumionych nacjonalizmów, fanatyzmów, ksenofobii, megalomanii, ujawniającej się agresji, dyskryminacji i rosnącego terroryzmu<sup>9</sup>. Otwarcie na inne kultury powinno stać się nie tylko możliwe, ale wręcz konieczne. Ograniczanie się jedynie do własnej, choćby największej, kultury nie jest pożądane. Należy również stanowczo podkreślić, że dzisiejsza edukacja powinna być nastawiona nie tylko na tolerowanie odmienności, lecz przede wszystkim na odnajdywanie własnej tożsamości dzięki kontaktom z Innym.

Tradycyjna szkoła, oparta głównie na „odtworzeniu” arbitralnej słuszności zawartej w tradycji, musi uwzględnić, w stopniu większym niż dotychczas, dynamizm zmieniającego się świata. Dziś niezbędna jest szkoła otwarta na zrozumienie tego, co inne, szkoła zdolna do dokonania niezbędnych przewartościowań w obrębie tradycji własnej kultury, wreszcie — szkoła gotowa do międzykulturowego dialogu. Wysiłek włożony w zrozumienie kultury innych pozwoli jednocześnie lepiej zrozumieć siebie, swoją kulturę i własne w niej usytuowanie. Niezwykle ważne jest, aby młody człowiek nauczył się pozytywnych postaw wobec odmienności, co stanowi podstawę właściwego współlistnienia odmiennych jednostek czy grup będących nośnikami owej odmienności oraz mających pozytywny wpływ na relacje wewnątrzgrupowe, a także identyfikację jednostek<sup>10</sup>. Dostrzeganie bowiem tego, co wartościowe u innych, wiąże się z wysiłkiem pozytywnej waloryzacji kultury własnej. Kategoryzacja my — oni przestanie wówczas nosić charakter etykiety, a stanie się pogłębionym obrazem różnic kulturowych, bez kontekstów oceniających czy porównawczo-wartościujących.

Konieczne jest też zaakcentowanie wyjątkowej roli szkoły w procesie kształtowania społeczeństwa otwartego na wielokulturowość. Szkoła ciągle pozostaje niezastąpioną instytucją socjalizacyjną. W szkole można bowiem zainicjować działania, które doprowadziłyby do zmian świadomości w zakresie tolerancji wszystkiego, co inne. Ważne jest jednak to, by ten szkolny potencjał odpowiednio wykorzystać.

Kwestią priorytetową w tak pojętej edukacji jest dialog zmierzający do przełamywania barier, irracjonalnych fobii, uprzedzeń czy stereotypów w duchu twórczego spotkania, a nie wrogości. Kultura danego narodu nie może bronić się przez negowanie innych kultur. Jednocześnie wychowanie w duchu rzeczywistej tolerancji dla tego, co inne, winno iść w parze z zabieganiem o zakorzenienie we własnej tradycji kulturowej, uświadamianiem jej znaczenia i w efekcie zmierzać do pozytywnej waloryzacji. Zależność między postawą otwartą na inność i tożsamością ma jednak znaczenie kluczowe w pracy pedagogicznej.

---

<sup>9</sup> J. Nikitorowicz: *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokratyzacji i integracji europejskiej*. W: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki. Białystok 1999, s. 25.

<sup>10</sup> M. Sobecki: *Kształtowanie postaw wobec odmienności jako nowe zadania wychowania*. W: *Edukacja międzykulturowa...*, s. 94.

Edukacja międzykulturowa w szkole polskiej nabiera szczególnego znaczenia. Polska była przecież kiedyś jednym z najbardziej kosmopolitycznych krajów w Europie. Mieszkali w niej nie tylko Polacy, lecz także Litwini, Białorusini, Ukraińcy, Tatarzy i Niemcy. Polska stała się też azylem prześladowanych mniejszości — szczególnie zaś Żydów — z całego kontynentu. Przeszość Polski to przeszłość wielokulturowego państwa<sup>11</sup>. Przygotowując młodzież do aktywnego i efektywnego życia w wielokulturowej rzeczywistości, warto sięgnąć do własnej, bogatej historii. Szczególnym „materiałem pogładowym” stać się mogą stosunki polsko-żydowskie w literackim obrazie, stworzonym nie tylko przez pisarzy polskich, lecz także polsko-żydowskich i żydowskich<sup>12</sup>.

Można zatem wskazać trzy podstawowe powody, dla których polonista szkolny powinien zająć się problemem Żydów i kulturą żydowską: pamięć Holocaustu i moralny obowiązek przekazania jej kolejnym pokoleniom, jawny lub utajony polski antysemityzm oraz konieczność wychowywania w duchu tolerancji, pluralizmu kultur i postaw. W szkole należy też przywołać wielowiekowe wzajemne polsko-żydowskie relacje, wszak Żydzi żyli obok Polaków przez prawie 800 lat, współtworząc polską kulturę<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Por. M. Bałaban: *Historia i literatura żydowska ze szczególnym uwzględnieniem historii Żydów w Polsce*. T. 1—3. Warszawa 1988; Z. Borzymińska: *Studia z dziejów Żydów w Polsce. Materiały edukacyjne dla szkół średnich i wyższych*. Warszawa 1995; A. Eisenbach: *Z dziejów ludności żydowskiej w Polsce w XVII i XIX wieku. Studia i szkice*. Warszawa 1983; H. Graetz: *Historia Żydów*. T. 7—9. Tłum. S. Szenhak. [Reprint]. Kraków 1990; H. Haumann: *Historia Żydów w Europie Środkowej i Wschodniej*. Tłum. C. Jenne. Warszawa 2000; P. Johnson: *Historia Żydów*. Tłum. M. Godyń, M. Wójcik, A. Nelicki. Kraków 1988; P. Kunczewicz: *Goj patrzy na Żyda. Dzieje braterstwa i nienawiści od Abrahama po współczesność*. Warszawa 2000; L. Poliakov: *Historia antysemityzmu*. T. 1—2. Tłum. A. Rasińska-Bóbr. Kraków 2008.

<sup>12</sup> Por. M. Adamczyk-Garbowska: *Odcienie tożsamości. Literatura żydowska jako zjawisko wielojęzyczne*. Lublin 2004; J. Błoński: *Biedni Polacy patrzą na getto*. Kraków 1994; M. Inglot: *Postać Żyda w literaturze polskiej lat 1822—1864*. Wrocław 1999; M. Janion: *Do Europy tak, ale razem z naszymi umarłymi*. Warszawa 2000; *Literackie portrety Żydów*. Red. E. Łoch. Lublin 1996; W. Panas: *Pismo i rana. Szkice o problematyce żydowskiej w literaturze polskiej*. Lublin 1996; E. Prokop-Janiec: *Międzywojenna literatura polsko-żydowska jako zjawisko kulturowe i artystyczne*. Kraków 1992; Eeadem: *Udział Żydów w literaturze polskiej*. „Kontury” 1999, nr 10, s. 128—155; Eeadem: *Żydowscy twórcy w literaturze polskiej*. „Kultura i Społeczeństwo” 1999, nr 1, s. 19—41; *Po żydowsku... Tradycje judaistyczne w kulturze i literaturze*. Red. D. Kalinowski. Słupsk 2005; A. Sandauer: *O sytuacji pisarza polskiego pochodzenia żydowskiego w XX wieku. (Rzecz, którą nie ja powinienem był napisać...)*. Warszawa 1982; B. Umińska: *Postać z cieniem. Portrety Żydówek w Polskiej literaturze od końca XIX wieku do 1939 roku*. Warszawa 2001; S.J. Żurek: *Z pogranicza. Szkice o literaturze polsko-żydowskiej*. Lublin 2008; Idem: „...lotny trud półlistnienia”. *O motywach judaistycznych w poezji Arnolda Śluckiego*. Kraków 1999; Idem: *Synowie księżycy. Zapisy poetyckie Aleksandra Wata i Henryka Grynberga w świetle tradycji i teologii żydowskiej*. Lublin 2004.

<sup>13</sup> O potrzebie podejmowania problematyki żydowskiej w szkole pisała Bożena Chrzęstowska w: B. Chrzęstowska: *Żydzi w Polsce — swoi czy obcy?*. W: *Kompetencje szkolnego polonisty*. Red. B. Chrzęstowska. Warszawa 1995, s. 222—224.

Młode pokolenie zwykle nie zna Żydów ani ich kultury<sup>14</sup>. W swoich ocenach najczęściej bezmyślnie powtarza sądy rodziców, dziadków czy rówieśników<sup>15</sup>. Uczniowska nieznamość żydowskiego obyczaju, uprzedzenia i stereotypy odziedziczone po przodkach lub zasłyszane w mediach — oto czym dysponuje nauczyciel języka polskiego, przystępując do pracy na lekcjach podejmujących problematykę złożonych relacji polsko-żydowskich.

Taka sytuacja otwiera jednak przed szkołą wiele możliwości. Współczesna szkoła, spełniająca wymogi edukacji międzykulturowej, winna przecież wyposażać ucznia w niezbędną do poznania i zrozumienia Innego wiedzę. Wymaga to starannego i przemyślanego programu nauczania, w którym reakcją na odmienność nie będzie koncentrowanie się na różnicach. Tą pierwszą reakcją przy spotkaniu z Innym powinno być zdziwienie połączone z gotowością do akceptacji<sup>16</sup>. Poznawanie Innego winno być nieustannym odkrywaniem, nie zaś jednorazowym, epizodycznym aktem. Winno być dialogiem. „Kształtowanie takiej postawy — pisze Zbigniew Benedyktowicz — oznaczałoby uchylenie podejścia »My i oni« na rzecz nastawienia »Ja — TY«”<sup>17</sup>. Zrozumienie kultury In-

---

<sup>14</sup> Współcześnie wśród młodzieży, dzieci, nawet wśród ich rodziców i dziadków słowo *Żyd* funkcjonuje nadal jako stały element wyzwisk i obelg. Nasycony negatywnymi emocjami, staje się — jak pisze Joanna Tokarska-Bakir — „abstrakcyjnym symbolem ujemnym”. Badaczka w swej obszernej pracy poświęconej legendzie o krwi przywołuje długą listę wyzwisk, w których słowo *Żyd* zajmuje centralne miejsce. Ten antysemityzm bez Żydów Joanna Tokarska-Bakir nazywa antysemityzmem ekspletycznym lub rytualnym. W Polsce początku XXI wieku antysemityzm przybiera również formę zawołanych, dwuznacznych sygnałów, co badaczka nazywa antysemityzmem strukturalnym. W badaniach nad współczesnym antysemityzmem Tokarska-Bakir przywołuje też kategorię antysemityzmu poprawionego, odżegnującego się od teorii rasistowskich, opierającego się na hasłach rodem z endeckiej argumentacji, przedstawiającego się jako jedyne skuteczne narzędzie w walce o „prawdziwą, czystą polskość”. Por. J. Tokarska-Bakir: *Legenda o krwi. Antropologia przesądu*. Warszawa 2008, s. 43—53.

<sup>15</sup> Przeprowadzone w 1992 roku badania nad antysemityzmem wykazały, że podstawowym źródłem wiedzy na temat Żydów jest dla Polaków telewizja, film, radio (58,5%). 48,3% respondentów informacje na ten temat czerpie z rozmów z rodziną. W dalszej kolejności wymieniane są książki, rozmowy ze znajomymi i jedynie 13,9% ankietowanych wymienia szkołę jako podstawowe źródło wiedzy na ten temat. Por. A. Żbikowski: *Źródła wiedzy Polaków o Żydach. Socjalizacja postaw*. W: *Czy Polacy są antysemitami? Wyniki badania sondażowego*. Red. I. Krzemiński. Warszawa 1996, s. 65. Obecnie fundamentalny wpływ na kształtowanie stosunku do Innego mają elity polityczne, które sięgając po repertuar polsko-żydowskich resentymentów, kształtują obowiązujący model patriotyzmu. Zob.: <http://www.newsweek.pl/polska/minister-anna-zalewska-nie-wie-kto-mordowal-zydow-w-kielcach-i-jedwabnem-,artykuly,391895,1.html> [data dostępu: 17.09.2016].

<sup>16</sup> Jednym z głównych celów edukacyjnych, jakie wyznacza obowiązująca podstawa programowa z języka polskiego, jest „kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania innych kultur i tradycji”. Por. *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa 2009, s. 16.

<sup>17</sup> Por. Z. Benedyktowicz, D. Markowska: *O niektórych problemach identyfikacji kulturowej w procesach porozumiewania się*. „Etnografia Polska” 1979, t. 23, z. 2, s. 218.

nych jest fundamentalnym elementem poczucia własnej tożsamości. Poznajemy siebie w konfrontacji z Innym. Jest on bowiem dla nas niezbędnym kontekstem, polem odniesienia. Głęboka identyfikacja z własną kulturą, świadomy stosunek do własnej historii są zatem niemożliwe bez rozumowego i pełnego tolerancji doświadczenia kultury innej niż nasza własna<sup>18</sup>.

Nauczanie o Żydach to przede wszystkim nauczanie tolerancji, otwartości na to, co inne, obce, nieznanne. To kształtowanie pewnego typu wrażliwości, która pozwala uznać Innego za równoprawnego partnera dialogu. Szeroki kontekst historyczny, kulturowy i religijny jest w tej rozmowie niezbędny. Zadaniem szkoły jest zaś w ten kontekst ucznia wprowadzić, co więcej, to właśnie szkoła, a w niej świadomy nauczyciel, powinna umiejętnie wyznaczyć pola możliwego dialogu i do jego prowadzenia prowokować. Im wcześniej tematyka żydowska znajdzie się w kręgu zainteresowań młodzieży, tym lepiej. Być może uodporni ją to na bezrefleksyjne przejmowanie stereotypów, na antysemityzm, który w znacznej części jest efektem rozległej niewiedzy i maskowanej obawy, że nawet najbardziej banalne pytanie zdoła odsłonić płytkość sformułowanych poglądów<sup>19</sup>.

Obowiązkiem nauczania jest więc przerzucanie pomostów pomiędzy nowymi pokoleniami Polaków a zaginionym światem żydowskich sztetł. Szczególnie cennym narzędziem w procesie budowania pomostów stać się może literatura, która zwłaszcza na lekcjach języka polskiego jest niezastąpioną „pomocą naukową”<sup>20</sup>. Nasuwa się tu jednak pytanie, czy literatura polska — poezja i proza — może pomóc w przewyciężaniu uprzedzeń oraz w poznawaniu środowiska kultury żydowskiej i zachodzących w niej zmian.

Literatura polska nie jest źródłem jedynie negatywnych stereotypów<sup>21</sup>. Przeciwnie, Żydzi traktowani są ciepło, z życzliwością, często nawet po przyjacielsku, ale polska tradycja literacka nie może pomóc w poznawaniu kultury żydowskiej. Stąd też konieczność czytania oryginalnych twórców żydowskich, takich jak Isaac Bashevis Singer — pisarz, który piórem stworzył dla nas ten tak nie-

<sup>18</sup> Zbigniew Benedyktowicz proces poznawania Innego wyjaśnia przez nawiązanie do etymologii angielskiego słowa *understanding*. *Understanding* to stawianie siebie poniżej tego, co chcemy poznać i zrozumieć. Por. *ibidem*, s. 218.

<sup>19</sup> Por.: B. Chrzęstowska: *Żydzi w Polsce...*, s. 224.

<sup>20</sup> Istotne ustalenia dotyczące poruszanej problematyki polsko-żydowskiej na lekcjach języka polskiego zawiera podpisany w 1995 roku przez Andrzeja Garlickiego i Szewacha Edena dokument *Zalecenia dotyczące podręczników historii i literatury w Polsce i w Izraelu*. W rozdziale zatytułowanym *Tematy żydowskie w programach nauczania literatury w szkołach polskich* zawarte zostały sugestie co do realizacji tematyki żydowskiej na lekcjach języka polskiego. Dokument skierowany jest raczej do nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych, o czym świadczy proponowana przez twórców *Zaleceń...* lista lektur. Por. *Zalecenia dotyczące podręczników historii i literatury w Polsce i Izraelu*. Warszawa — Jerusalem 1995. „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego” 1997, nr 3—4.

<sup>21</sup> M. Ingot: *Postać Żyda...*, s. 185.

dawny, a tak odległy i obcy świat. Świat żydowsko-polskich miasteczek, pachnących migdałami, dźwięczących muzyką bożnic, w którym Polak i Żyd żyli wspólnie pod jednym niebem i na tej samej ziemi. Lektura powieści Singera stać się może nieocenionym źródłem informacji na temat żydowskiej obyczajowości, religii czy nawet stroju. Bashevis jest przecież pisarzem mocno wrośniętym w szeroko rozumianą tradycję żydowską — zarówno pisemną, jak i ustną: od *Tory*, *Talmudu* i mistyki począwszy, na bardzo gruntownej znajomości obyczajów i tradycji Żydów polskich skończywszy. Droga twórcza Singera była drogą wierności żydowskiej tradycji. Pisarz „wybrał siebie jako Żyda”, nigdy nie kwestionował swego pochodzenia, nie kamuflował go, uczynił z niego bezwzględna wartość. Wybrał język jidysz i choć inni pogardliwie nazywali go „żargonem”, pozostał mu wierny na zawsze. Nowoczesny i inteligentny twórca na stałe już wpisał się w świadomość czytelnicy jako piewca małych żydowskich wiosek i miasteczek. Jego literatura wyrosła przede wszystkim z tego, co go otaczało, co ukształtowało go jako pisarza: z kultury, tradycji, literatury i religii żydowskiej. A choć wartość literatury jako dokumentu historycznego jest ograniczona, proza Singera pozwala odtworzyć wiele zbiorowych odczuć i przeświadczeń, które przemilczane przez twórców rodzimej literatury, uzupełniają obraz stosunków polsko-żydowskich, wzbogacają go o nieznaną dotąd w szkole autentycznie żydowską perspektywę<sup>22</sup>. Bohaterowie jego powieści z powodzeniem mogą się stać przewodnikami po nieistniejącym już żydowskim świecie.

Powieści Singera dają nauczycielowi poloniście nieograniczone spektrum możliwości dydaktycznych. Mogą stać się doskonałym narzędziem kształtowania uczniowskiej wrażliwości, empatii i otwartości na to, co „nieznane”. Oprócz tego pełnią jeszcze inną, nie mniej istotną funkcję. Wyposażają ucznia w wiedzę, w niezbędny historyczny kontekst. Co więcej, w to historyczne tło wkomponowany jest obraz polsko-żydowskich stosunków. Powieści Singera pokazują diagnozę konfliktów polsko-żydowskich, ujawniają mechanizm powstawania i funkcjonowania antysemityzmu. Jednocześnie Singer nie opowiada się za żadną ze stron. Nie moralizuje, nie feruje wyroków, po prostu pozwala cieszyć się odkrywaniem „nowego ładu”.

Polonista zdecydowany na „pracę z Singerem” będzie musiał stanąć w obliczu trudnego wyboru, gdyż pisarska spuścizna Singera jest ogromna. Jako podstawę niniejszego opracowania wybrałam jedynie te powieści, które z punktu widzenia polonisty wydają się najciekawszym, najbarwniejszym i najbogatszym zbiorem możliwych do podjęcia na lekcji tematów żydowskich. Ten wybór podyktowany był względami czysto pragmatycznymi.

*Dwór*, *Spuścizna*, *Rodzina Muszkatów* to utwory, które mogą zostać potraktowane podczas lekcji jako wyjątkowo bogate źródło wiedzy. Stanowią arty-

<sup>22</sup> Heiko Haumann, autor *Historii Żydów w Europie Środkowej i Wschodniej*, wiele wydażeń z pogranicza historii i kultury ilustruje fragmentami powieści Isaaka Bashevisa Singera. Por. H. Haumann: *Historia Żydów...*, s. 54, 55, 127, 147, 163, 168.

styczny zapis problemów polsko-żydowskich, których zasygnalizowanie i omówienie jest niezbędne do właściwego zrozumienia jakości wzajemnych relacji Polaków i Żydów na polskiej ziemi.

Nauczyciel polonista podejmujący problematykę żydowską na lekcjach może, a nawet powinien posłużyć się również polskim dorobkiem literackim jako niezbędnym kontekstem. Warto zderzyć z sobą dwa sposoby oglądania polsko-żydowskiej rzeczywistości<sup>23</sup>. To pozwoliłoby przezwyciężyć jednostronne ujęcia postaci żydowskich, wprowadziłoby szeroki kulturowy kontekst i dałoby uczniowi możliwość spojrzenia na ten sam problem z dwóch perspektyw, usłyszenia dwóch różnych głosów w tej samej sprawie.

Nadrzędnym celem lekcji poświęconych omawianiu powieści Singera jest, oprócz kształtowania „tożsamości osobowej, narodowej i kulturowej”<sup>24</sup>, kształtowanie człowieka wrażliwego na cierpienie, otwartego na dialog i tolerancyjnego. Człowieka, dla którego godność istoty ludzkiej będzie wartością nadrzędną, który o tę godność będzie walczył bez względu na narodowość i wiarę poniżanego.

Szkoła powinna w tym procesie aktywnie uczestniczyć, odkrywać przed uczniem świat moralnych wartości, uczyć go podejmowania świadomych i dojrzałych decyzji. Szczególnie dziś, w dobie globalnej wioski, gdy przeraża nas myśl, że jesteśmy zróżnicowani, że ktoś może myśleć, wyglądać inaczej niż my, warto podjąć trud wychowania ludzi szanujących każdą odrębność drugiego człowieka. Nie można udawać, że antypolonizm i antysemityzm nie istnieją. Trzeba odważnie podjąć ten ważki, choć bolesny dla obu stron temat, choćby w imię wspólnych korzeni religijnych lub podobnych losów<sup>25</sup>. Bogactwo metod i środków, jakimi dysponuje nauczyciel, może jedynie ten proces ułatwić

<sup>23</sup> Zderzenie dwóch perspektyw to jeden z podstawowych postulatów przywołanego wcześniej dokumentu: *Zalecenia dotyczące podręczników historii i literatury w Polsce i w Izraelu*.

<sup>24</sup> Cyt. za: *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski...*, s. 16.

<sup>25</sup> Współcześnie żywy jest jeszcze pochodzący z tradycji chrześcijańskiej obraz Żyda bogobójcy. Wiara w żydowską odpowiedzialność za śmierć Boga bywa dziś powodem wielu zajęć antysemickich. Zadaniem szkoły jest „odczarować” to „magiczne” myślenie. Kościół polski podjął się trudnej pracy katechizacji w imię dialogu chrześcijańsko-żydowskiego. Na polskim rynku wydawniczym ukazało się wiele wartościowych prac poświęconych trudnym chrześcijańsko-żydowskim relacjom. Por. W. Chrostowski: *Jan Paweł II o Żydach i judaizmie 1990—1995*. „Znak” 1996, nr 3; *Żydzi i judaizm w dokumentach Kościoła i nauczaniu Jana Pawła II*. Oprac. W. Chrostowski, R. Rubinkiewicz. Warszawa 1990; M. Czajkowski: *Co nas łączy? ABC relacji chrześcijańsko-żydowskich*. Warszawa 2004; G. Ignatowski: *Kościół i synagoga. O dialogu chrześcijańsko-żydowskim z nadzieją*. Warszawa 2000; *Dialog chrześcijańsko-żydowski w Polsce*. Red. G. Ignatowski. Katowice 2008; Brat Johannan: *Chrześcijaństwo i antysemityzm. Między bolesną przeszłością a nadzieją jutra*. Tłum. M. Tarnowska. Kraków 2000; *Kościół polski wobec antysemityzmu 1989—1999. Rachunek sumienia*. Oprac. B.W. Oppenheim. Kraków 1999; S.J. Żurek: *Zbawienie pochodzi od Żydów. O książce „Błogosławiony Bóg Izraela” Romualda Jakuba Wekslera-Waszkina*. W: Idem: *Z pogranicza. Szkice o literaturze polsko-żydowskiej*. Lublin 2008, s. 246—250.

i uatrakcyjnić. Szkoła, by sprostać wymaganiom dzisiejszego wielokulturowego świata, musi w końcu przerwać milczenie i zabrać głos<sup>26</sup>.

W pracy z Singerem proponuję nadrzędnym elementem porządkującym interpretację powieści uczynić świat przedstawiony i składające się nań: czas i miejsce akcji, bohaterów oraz zdarzenia. Szczególną uwagę należy zwrócić na naczelną kategorię, organizującą większość literackich wypowiedzi Singera: kategorię pamięci. Zestawienie: pamięć i proza, można wykorzystać do kontekstualnego omówienia wybranych przez nauczyciela problemów: typu konwencji literackiej, konstrukcji narratora i narracji, konstrukcji bohaterów i fabuły.

Czas i miejsce akcji, dwie podstawowe kategorie interpretacyjne, mogą stać się doskonałym przyczynkiem do wyodrębnienia dwóch rodzajów czasu: czasu *sacrum* i czasu *profanum*. Przywołany przez Singera dualizm czasu ma fundamentalne znaczenie dla uświadomienia sobie żydowskiego rozumienia historii. Analizę miejsca akcji ograniczyć można do żydowskich dzielnic Warszawy, kładąc jednocześnie nacisk na egzotykę literackiego opisu.

Wątki biograficzne poszczególnych bohaterów, tak indywidualne dla każdego z nich, przynoszą zarazem ogólny obraz zbiorowego żydowskiego losu. W dziejach jednostkowych bowiem kryje się drugie, narodowe dno. Bohaterowie w tej perspektywie stają się hasłami wywoławczymi pewnych procesów o charakterze bardziej ogólnym. Kalman Jakobi, Azriel, Cadok oraz Asza Heschel, bohaterowie *Dworu*, *Spuścizny Rodziny Muszkatów*, przywołują pojęcie asymilacji. Losy czterech pokoleń mężczyzn składają się na literacką wizję procesu asymilacji.

W procesie interpretacyjnym warto przyrzeć się kobiecym protagonistkom powieści Singera. Ich losy bowiem składają się na problem rewolucji i udziału

---

<sup>26</sup> Nie można mówić o zupełnej nieobecności tematu żydowskiego w polskiej dydaktyce. Temat ten jest podejmowany w coraz liczniejszych publikacjach dydaktycznych. Polska szkoła powoli odzyskuje głos w tej sprawie. Por. *Dlaczego należy uczyć o Holokauście?*. Red. J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo. Kraków 2005; *Dziedzictwo kulturowe Żydów na Lubelszczyźnie. Materiały dla nauczycieli*. Red. merytoryczna M. Kubiszyn, G. Żuk, M. Adamczyk-Garbowska. Red. metodyczna S.J. Żurek. Lublin 2003; *Holokaust — lekcja historii. Zagłada Żydów w edukacji szkolnej*. Red. J. Chrobaczyński, P. Trojański. Kraków 2004; *Tematy żydowskie. Historia. Literatura. Edukacja*. Red. E. Traba, R. Traba. Olsztyn 1999; S. Buryła: *Trudne tematy z przeszłości*. „Zeszyty Szkolne” 2005, nr 3, s. 36—38; Idem: *Holocaust jako temat lekcji języka polskiego*. „Polonistyka” 2004, nr 4, s. 22—25; P. Drobnik: *Wiedza o judaizmie i Żydach polskich na lekcjach literatury*. „Polonistyka” 2009, nr 9, s. 559—562; M. Sobczyk: *Pamięć i empatia*. „Polonistyka” 2004, nr 4, s. 56—57; M. Sporek-Czyżewska, W. Szroeder: *Na pograniczu sztuk kultur i narodów*. „Zeszyty Szkolne” 2003, nr 4, s. 26—30; R. Szuchta, P. Trojański: *Holokaust — zrozumieć dlaczego*. Warszawa 2003; S.J. Żurek: *Co czytają maturzyści?*. „Zeszyty Szkolne” 2004, nr 3, s. 128—140; Idem: *O Holokauście z perspektywy emigracji (na przykładzie wypowiedzi publicystycznych zamieszczonych w paryskiej „Kulturze” w latach 1948—2000)*. W: *Literatura emigracyjna w szkole*. Red. Z. Kudelski, S.J. Żurek. Lublin 2008, s. 95—121.



w niej żydowskich kobiet. Proces emancypacji kobiet analizować można przez pryzmat żydowskich tradycji religijnych. Naczelną kategorią jest tu „patriarchat”, który w świetle krytyki feministycznej stanowi uzasadnienie często dramatycznych wyborów Singerowskich rewolucjonistek.

Konwersja, którą za Elżbietą Hałas nazwać można świecką, jako wariant asymilacji omówiona zostaje przez pryzmat losów trzech bohaterów: Wallenberga, Olgi Bielikowej i Miriam Liby. Warto zatem zwrócić uwagę uczniów na problem różnych motywacji i różnych konsekwencji zmiany religii. Historie wybranych bohaterów obudować można kontekstami z zakresu socjologii religii i religioznawstwa. W toku analizy przywołać należy pojęcie antysemityzmu żydowskiego, kluczowe dla właściwego zrozumienia psychologicznych konsekwencji apostazji.

W toku pracy nad powieściami Singera warto również zwrócić uwagę na dwa podstawowe dla tradycji i kultury żydowskiej pojęcia: syjonizmu i chasydyzmu. Wyinterpretowane z losów dwu bohaterów: Józka i Cadoka, powinny być rozumiane jako alternatywna droga do asymilacji. Dla podbudowy psychologicznej syjonizmu warto przywołać prace Zygmunta Baumana i Artura Sandauera. Podkreślić należy również problem syjonizmu w kontekście pomysłów na rozwiązanie tzw. kwestii żydowskiej w okresie między dwiema wojnami, podejmowane często przez liczne polskie ugrupowania polityczne.

Pojęcie chasydyzmu zaś rozważyć można przez pryzmat żydowskiej kultury tradycyjnej, chroniącej przed wieloma problemami, którym zasymilowani musieli stawić czoła. W tej perspektywie przywołać wypada pojęcie żydowskiego miasteczka, sztetl, azylu pobożnych Żydów, obszaru zadomowienia i swojskości. „Miasteczko” umiejscowić można również w szerszym kontekście literaturoznawczym jako motyw literacki.

Bohaterów, Polaków, bardzo znikomą reprezentację, na tle żydowskich protagonistów Singera nie sposób pominąć w toku działań interpretacyjnych. Charakterystykę wybranych bohaterów oprzeć można na analizie zjawiska antysemityzmu w wymiarze bardzo intymnym, bo małżeńskim. Ogląd tego problemu zawęzić można do małego kręgu polsko-żydowskich partnerów i pokazać antysemityzm jako bezinteresowną nienawiść wymierzoną w konkretnego człowieka. W toku analiz warto odwołać się do Artura Sandauera pojęcia „allosemityzm”, który rzuca nieco światła na pochodzenie antysemityzmu polskich bohaterów. Konieczne wydaje się również zwrócenie uwagi na stereotyp jako podstawowy element składający się na kreację sylwetek bohaterów Polaków.

Ostatnim ważnym elementem analizy uczynić warto zjawisko antysemityzmu, które zyskuje w omawianych powieściach Singera charakter powszechnego w relacjach polsko-żydowskich uczucia. Antysemityzm pojawia się w dwu wariantach: jako zbrodnia na społeczności żydowskiej i jako kara za odstępstwo od wiary. Analizując fakty składające się na wspólną polsko-żydowską historię, można zwrócić szczególną uwagę uczniów na mechanizm powstawania antyse-

mickich odczuć, pokusić się o wspólną próbę rekonstrukcji procesu transformacji antyjudajizmu w antysemityzm.

Lekcje z Singerem należy zacząć od wprowadzenia ucznia w świat kultury żydowskiej. Świat obcy, niezwykły, inny niż ten, do którego przywykliśmy.

Spotkanie z kulturą żydowską proponuję przeprowadzić metodą *flipped classroom* (odwróconej klasy)<sup>27</sup>. Zespół klasowy otrzymuje od nauczyciela materiały do opracowania na portalu ed.ted.com<sup>28</sup>. Wiedza teoretyczna, z którą uczniowie przychodzą na lekcje, zostanie teraz poddana „obróbce” praktycznej. Klasa podzielona na zespoły zajmie się wyznaczonymi przez nauczyciela zadaniami związanymi z kulturą żydowską. Praca na lekcji wymagać będzie zastosowania nowoczesnych technologii.

### **Grupa 1**

Zaloguj się na stronie thinglink.com. Na podstawie dostępnych Ci materiałów przygotuj plakat dotyczący tradycyjnego ubioru żydowskiego. Oznacz i nazwij wszystkie jego elementy. Udostępnij plakat reszcie klasy.

Do swojej prezentacji opracuj kwiz w aplikacji Learningapps.org.

### **Grupa 2**

Zaloguj się na stronie pinterest.com. Na podstawie dostępnych Ci materiałów utwórz wirtualną tablicę dotyczącą tradycyjnych świąt żydowskich. Do każdego z pinów dołącz krótki komentarz. Tablicę udostępnij reszcie klasy. Do swojej prezentacji stwórz kwiz w aplikacji Learningapps.org.

### **Grupa 3**

Zaloguj się na stronie thematic.co. Na podstawie dostępnych Ci materiałów przygotuj prezentację zdjęć związanych z obyczajami żydowskimi (narodziny dziecka, bar micwa, ślub, śmierć). Do każdego ze zdjęć dołącz krótki ko-

---

<sup>27</sup> Odwrócona lekcja polega na odwróceniu form nauczania. Uczeń otrzymuje do opracowania materiały przed lekcją, podczas zajęć zaś powtarza i utrwala przyswojoną wiedzę.

<sup>28</sup> Witryna umożliwia przesyłanie filmów, kwizów oraz dodatkowych linków uczniowi. Dzięki witrynie uczniowie mają dostęp do niezbędnych materiałów edukacyjnych, które podczas rzeczywistej lekcji w sali szkolnej zostaną przełożone na aktywność ucznia i ćwiczenia utrwalające. Podstawą do powstania TedEd dotyczącego kultury żydowskiej mogą stać się materiały (filmy) opublikowane na stronie Muzeum Historii Żydów Polskich — POLIN: <https://www.youtube.com/watch?v=KOYI2en3j9o>; <https://www.youtube.com/watch?v=iSHCW4Gy2MI>. Do każdego z filmów nauczyciel opracowuje zestaw pytań, kwizów. Pozwolą one uczniowi sprawdzić swoją wiedzę, a także otrzymać natychmiastową informację zwrotną. Witryna zezwala również na zamieszczenie dodatkowych linków, odsyłaczy do stron, które zawierają niezbędne do przeprowadzenia zajęć informacje. Proponuję zamieścić następujące linki: [http://www.sztetl.org.pl/template/gfx/prezentacje/zwyczajje\\_tekst.pdf](http://www.sztetl.org.pl/template/gfx/prezentacje/zwyczajje_tekst.pdf); <http://www.judaizm.edu.pl/>; [http://teatrnn.pl/leksykon/node/2403/s%C5%82owniczek\\_termin%C3%B3w\\_religii\\_i\\_kultury\\_%C5%BCydowskiej](http://teatrnn.pl/leksykon/node/2403/s%C5%82owniczek_termin%C3%B3w_religii_i_kultury_%C5%BCydowskiej).

mentarz. Tablicę udostępnił reszcie klasy. Do swojej prezentacji opracuj kwiz w aplikacji Learningapps.org.

#### Grupa 4

Zaloguj się na stronie padlet.com Na podstawie dostępnych Ci materiałów utwórz tablicę dotyczącą religijności żydowskiej (Talmud, Tora, rabin, synagoga). Do każdego ze zdjęć umieszczonego na tablicy dołącz krótki komentarz. Tablicę udostępnił reszcie klasy. Do swojej prezentacji przygotuj kwiz w aplikacji Learningapps.org.

Materiały wypracowane przez grupy, udostępnione całej klasie, staną się podstawą do stworzenia wspólnej, klasowej mapy myśli na stronie mindmup.com. Gotowa mapa myśli zostanie wyświetlona na tablicy multimedialnej i omówiona przez przedstawicieli grup.

W podsumowaniu zajęć uczniowie sprawdzą swoją wiedzę, grając w kwizy (Learningapps.org) stworzone przez poszczególne grupy<sup>29</sup>.

„Tabletowa” lekcja z kulturą żydowską stanowić może ciekawy, z punktu widzenia cyfrowego tubylca<sup>30</sup>, początek przygody z Singerem i ze światem żydowskich sztetl.

Przystępując do pracy z powieściami Singera, nauczyciel będzie jednak zmuszony do dokonania pewnej selekcji materiału i co za tym idzie — problematyki. Stosunki polsko-żydowskie obrosły w naszej świadomości wieloma mitami i stereotypami. By „odczarować” myślenie uczniów o typach polsko-żydowskich relacji, nauczyciel winien skoncentrować ich uwagę zwłaszcza na tych zagadnieniach, które pozwolą spojrzeć na te relacje z nowej perspektywy, rzucającej światło na często wstydliwie przemilczane powody polskiej megalomanii i antysemityzmu oraz żydowskiego antypolonizmu. Odpowiednio dobrana tematyka umożliwi uczniom zrozumienie powstawania i funkcjonowania antysemityzmu z jednej strony i antypolonizmu — z drugiej.

Praca z powieściami Singera jest propozycją wychodzącą naprzeciw potrzebom edukacji międzykulturowej, edukacji nastawionej na dialog. Jednocześnie jest to propozycja dla świadomego, pozbawionego kompleksów nauczyciela, który zechce oprowadzić ucznia po świecie stanowiącym jeszcze dziś źródło tylu negatywnych emocji.

---

<sup>29</sup> Każdy kwiz stworzony na stronie learningapps.org może zostać udostępniony przez link lub kod QR. Kody do gier można wydrukować i rozwiesić na szkolnych korytarzach. W ten sposób wszyscy uczniowie będą mieli okazję sprawdzić swoją wiedzę dotyczącą kultury żydowskiej. Podobnie postąpić można z linkami do prezentacji, wykonanych przez uczniów. Każdy link uczniowie mogą zakodować, a następnie kody QR wydrukować i rozwiesić.

<sup>30</sup> Termin wprowadzony przez Marca Prensky’ego. Por. M. Prensky: *Digital Natives, Digital Immigrants*. „On the Horizon” 2001, vol. 9, no. 5, s. 1—6.

## Bibliografia

- Adamczyk-Garbowska M.: *Odcienie tożsamości. Literatura żydowska jako zjawisko wielojęzyczne*. Lublin 2004.
- Bałaban M.: *Historia i literatura żydowska ze szczególnym uwzględnieniem historii Żydów w Polsce*. T. 1—3. Warszawa 1988.
- Benedyktowicz Z., Markowska D.: *O niektórych problemach identyfikacji kulturowej w procesach porozumiewania się*. „Etnografia Polska” 1979, t. 23, z. 2.
- Bibler W.: *Myślenie jako dialog*. Tłum. J. Dobieszewski. Warszawa 1982.
- Błoński J.: *Biedni Polacy patrzą na getto*. Kraków 1994.
- Borzymińska Z.: *Studia z dziejów Żydów w Polsce. Materiały edukacyjne dla szkół średnich i wyższych*. Warszawa 1995.
- Brat Johannan: *Chrześcijananie i antysemityzm. Między bolesną przeszłością a nadzieją jutra*. Tłum. M. Tarnowska. Kraków 2000.
- Buryła S.: *Holocaust jako temat lekcji języka polskiego*. „Polonistyka” 2004, nr 4.
- Buryła S.: *Trudne tematy z przeszłości*. „Zeszyty Szkolne” 2005, nr 3.
- Chrostowski W.: *Jan Paweł II o Żydach i judaizmie 1990—1995*. „Znak” 1996, nr 3.
- Chrzęstowska B.: *Żydzi w Polsce — swoi czy obcy?*. W: *Kompetencje szkolnego polonisty*. Red. B. Chrzęstowska. Warszawa 1995.
- Czajkowski M.: *Co nas łączy? ABC relacji chrześcijańsko-żydowskich*. Warszawa 2004.
- Dialog chrześcijańsko-żydowski w Polsce*. Red. G. Ignatowski. Katowice 2008.
- Dlaczego należy uczyć o Holokauście?*. Red. J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo. Kraków 2005.
- Drobniak P.: *Wiedza o judaizmie i Żydach polskich na lekcjach literatury*. „Polonistyka” 2009, nr 9.
- Dziedzictwo kulturowe Żydów na Lubelszczyźnie. Materiały dla nauczycieli*. Red. merytoryczna M. Kubiszyn, G. Żuk, M. Adamczyk-Garbowska. Red. metodyczna S.J. Żurek. Lublin 2003.
- Eisenbach A.: *Z dziejów ludności żydowskiej w Polsce w XVII i XIX wieku. Studia i szkice*. Warszawa 1983.
- Graetz H.: *Historia Żydów*. T. 7—9. Tłum. S. Szenhak. [Reprint]. Kraków 1990.
- Haumann H.: *Historia Żydów w Europie Środkowej i Wschodniej*. Tłum. C. Jenne. Warszawa 2000.
- Holokaust — lekcja historii. Zagłada Żydów w edukacji szkolnej*. Red. J. Chrobaczyński, P. Trojański. Kraków 2004.
- Ignatowski G.: *Kościół i synagoga. O dialogu chrześcijańsko-żydowskim z nadzieją*. Warszawa 2000.
- Inglot M.: *Postać Żyda w literaturze polskiej lat 1922—1864*. Wrocław 1999.
- Janion M.: *Do Europy tak, ale razem z naszymi umarłymi*. Warszawa 2000.
- Johnson P.: *Historia Żydów*. Tłum. M. Godyń, M. Wójcik, A. Nelicki. Kraków 1988.
- Kościół polski wobec antysemityzmu 1989—1999. Rachunek sumienia*. Oprac. B.W. Oppenheim. Kraków 1999.
- Kunczewicz P.: *Goj patrzy na Żyda. Dzieje braterstwa i nienawiści od Abrahama po współczesność*. Warszawa 2000.
- Literackie portrety Żydów*. Red. E. Łoch. Lublin 1996.
- McLuhan M.: *Galaktyka Gutenberga*. W: *Idem: Wybór pism*. Wybór J. Fuksiewicz. Wstęp J. Toeplitz. Tłum. K. Jakubowicz. Warszawa 1975.

- McLuhan M.: *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*. Tłum. N. Szczucka. Warszawa 2004.
- Nikitorowicz J.: *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokratyzacji i integracji europejskiej*. W: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki. Białystok 1999.
- Nowicka E.: *Wprowadzenie. Poznanie swojskości i obcości*. W: *Inny — Obcy — Wróg. Swoi i obcy w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej*. Red. E. Nowicka, J. Nawrocki. Warszawa 1996.
- Panas W.: *Pismo i rana. Szkice o problematyce żydowskiej w literaturze polskiej*. Lublin 1996.
- Podrez E.: *Tolerancja — problemy i dylematy nie tylko moralnej natury*. W: *Tolerancja i wielokulturowość. Wyzwania XXI wieku*. Red. A. Borowiak, P. Szarota. Warszawa 2004.
- Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa 2009.
- Poliaikov L.: *Historia antysemityzmu*. T. 1—2. Tłum. A. Rasińska-Bóbr. Kraków 2008.
- Po żydowsku... Tradycje judaistyczne w kulturze i literaturze*. Red. D. Kalinowski. Słupsk 2005.
- Prensky M.: *Digital Natives, Digital Immigrants*. „On the Horizon” 2001, vol. 9, no. 5.
- Prokop-Janiec E.: *Międzywojenna literatura polsko-żydowska jako zjawisko kulturowe i artystyczne*. Kraków 1992.
- Prokop-Janiec E.: *Udział Żydów w literaturze polskiej*. „Kontury” 1999, nr 10.
- Prokop-Janiec E.: *Żydowscy twórcy w literaturze polskiej*. „Kultura i Społeczeństwo” 1999, nr 1.
- Ratajczak M.: *Oblicza wielokulturowości*. W: *Wkraczając w XXI wiek. Między globalizacją a różnicowaniem*. Red. E. Stadtmüller. Wrocław 2003.
- Sandauer A.: *O sytuacji pisarza polskiego pochodzenia żydowskiego w XX wieku. (Rzecz, którą nie ja powinienem był napisać...)*. Warszawa 1982.
- Sobczyk M.: *Pamięć i empatia*. „Polonistyka” 2004, nr 4.
- Sobecki M.: *Kształtowanie postaw wobec odmienności jako nowe zadania wychowania*. W: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki. Białystok 1999.
- Sporek-Czyżewska M., Szroeder W.: *Na pograniczu sztuk kultur i narodów*. „Zeszyty Szkolne” 2003, nr 4.
- Szuchta R., Trojański P.: *Holokaust — zrozumieć dlaczego*. Warszawa 2003.
- Tematy żydowskie. Historia. Literatura. Edukacja*. Red. E. Traba, R. Traba. Olsztyn 1999.
- Tischner J.: *Tolerancja czy wzajemność?*. W: *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*. Red. A. Mirga, L. Mróz. Warszawa 1994.
- Tokarska-Bakir J.: *Legends o krwi. Antropologia przesądu*. Warszawa 2008.
- Umińska B.: *Postać z cieniem. Portrety Żydówek w polskiej literaturze od końca XIX wieku do 1939 roku*. Warszawa 2001.
- Zalecenia dotyczące podręczników historii i literatury w Polsce i Izraelu*. Warszawa—Jerusalem 1995. „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego” 1997, nr 3—4.
- Żbikowski A.: *Źródła wiedzy Polaków o Żydach. Socjalizacja postaw*. W: *Czy Polacy są antysemitami? Wyniki badania sondażowego*. Red. I. Krzemiński. Warszawa 1996.
- Żurek S.J.: *Co czytają maturzyści?*. „Zeszyty Szkolne” 2004, nr 3.
- Żurek S.J.: „... lotny trud półistnienia”. *O motywach judaistycznych w poezji Arnolda Śluckiego*. Kraków 1999.
- Żurek S.J.: *O Holokaucie z perspektywy emigracji (na przykładzie wypowiedzi publicystycznych zamieszczonych w paryskiej „Kulturze” w latach 1948—2000)*. W: *Literatura emigracyjna w szkole*. Red. Z. Kudelski, S.J. Żurek. Lublin 2008.

Żurek S.J.: *Synowie księżycy. Zapisy poetyckie Aleksandra Wata i Henryka Grynberga w świetle tradycji i teologii żydowskiej*. Lublin 2004.

Żurek S.J.: *Z pogranicza. Szkice o literaturze polsko-żydowskiej*. Lublin 2008.

Żurek S.J.: *Zbawienie pochodzi od Żydów. O książce „Błogosławiony Bóg Izraela” Romualda Jakuba Wekslera-Waszkineła*. W: Idem: *Z pogranicza. Szkice o literaturze polsko-żydowskiej*. Lublin 2008.

*Żydzi i judaizm w dokumentach Kościoła i nauczaniu Jana Pawła II*. Oprac. W. Chrostowski, R. Rubinkiewicz. Warszawa 1990.



Magdalena OCHWAT

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## Katedra — synagoga — meczet O odczytywaniu symboli religijnych na lekcji polskiego

### A Cathedral — A Synagogue — A Mosque On Interpreting Religious Symbols during Polish Language Classes

**Abstract:** The article concerns objects of sacred architecture, which, when brought up during Polish language classes, can become a starting point for reflection on other cultures, and, most importantly, on tolerance, respect for otherness and the *Other*, thereby preparing students for civic life in multicultural and multireligious Europe.

**Key words:** multicultural competence, tolerance, sacred architecture, Polish studies education

Problem leży w tym, że podczas nadchodzącego tysiąclecia Europa stanie się kontynentem wielorasowym lub — jeśli kto woli — „bardzo kolorowym”. Stanie się tak bez względu na to, czy wam się to podoba, czy nie<sup>1</sup>.

Umberto Eco

Żyjemy w czasach masowych migracji, których efektem są widoczne przemiany społeczne, kulturowe, a także polityczne i gospodarcze. Bez wątpienia, wśród najważniejszych tendencji określających współczesność lokuje się wielokulturowość wynikająca z procesu globalizacji i otwartości granic. Dziś bar-

---

<sup>1</sup> Cytat pochodzi z: J. Ambrosewicz-Jacobs: *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*. Kraków 2004, s. 19.

dziej niż kiedykolwiek definiują nas różnorodność, wielość, pluralizm, nieokreśloność, eklektyzm, przemieszanie i różnice<sup>2</sup>. Czerpanie z inności, wzajemne ubogacanie się i uzupełnianie — to tylko niektóre pozytywne postawy wobec wielokulturowości. Jako negatywne konsekwencje tego zjawiska można wskazać takie zachowania, jak: uprzedzenia, rasizm, ksenofobia, dyskryminacja, a także fundamentalizm religijny. Na co dzień przecież, nie tylko w naszym kraju, doświadczamy aktów nacjonalizmu i dyskryminacji na tle zarówno etnicznym, jak i religijnym.

Pomimo zjednoczenia Europy i przyjętej naczelnej zasady „jedność w różnorodności” jesteśmy świadkami nowych podziałów, a w niektórych państwach żywe są tendencje separatystyczne i dążenia do wydzielania się z tej w miarę jednorodnej całości. Obserwujemy ciągle walki o wyższość jednych nad drugimi, o dominację polityczną, ale co gorsza — religijną. Borykamy się również z wielkim dramatem naszych czasów, jakim są działania ekstremistów na tle religijnym. Koszty, jakie ponosimy z powodu tych zachowań, są bardzo wysokie. Strach i poczucie zagrożenia stają się naszą codziennością, również w kontekście przyjmowania przez nasz kraj uchodźców — przybyszów z innych stron świata.

W tych trudnych warunkach znajduje się także uczeń zawieszony „pomiędzy” — pomiędzy postawą nacjonalizmu a otwartością wobec tego, co inne. Owo bycie „pomiędzy” kształtuje jego tożsamość. Wzrasta on, dojrzewa także wśród innych wyrazistych antynomii, takich jak: globalność — lokalność, wielość — indywidualność, *sacrum* — *profanum*, sekularyzacja — religijność, w tym fundamentalizm religijny, otwartość — stwarzanie granic, tolerancja — brak tolerancji, tradycja — nowoczesność, staje w końcu wobec kategorii najważniejszej: ja — obcy.

W czasach, w których przyszło nam żyć — gdy przeżywamy powtórkę tragicznych wydarzeń z 11 września 2001 roku w niedawnych zamachach terrorystycznych we Francji i w Brukseli — musimy uczyć tolerancji, szczególnie my, Europejczycy — Polacy, którzy nosimy w sobie doświadczenie dwóch wojen światowych i Holocaustu. Tolerancja musi być podstawową wartością naszego złożonego świata. Wymaga ona otwartych na inność umysłów i serc, nieskażonych uprzedzeniami, także wiedzy o nas i o odrębności Innych, o tym, co nas łączy i co nas różni. Olbrzymie znaczenie odgrywa właśnie wiedza na temat historii narodów, ich systemów politycznych, ale także różnic kulturowych. Nauczyliśmy się bowiem przekraczać granice geograficzne, możemy podróżować wszędzie tam, gdzie chcemy — czeka nas za to ciągle nieodrobiona lekcja z przekraczania granic kulturowych. Powinniśmy zatem uczyć w szkołach porozumiewania się z Innym w myśl filozofii Emmanuela Lévinasa. Nie chodzi więc tylko

<sup>2</sup> I. Hassan: *Innovation/Renovation. New Perspectives in the Humanities*. Wisconsin 1983, s. 28. Za: *Od Awangardy do postmodernizmu. Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. Red. G. Dziamski. Warszawa 1996, s. 395.



o znajomość języków obcych, idzie o coś więcej — o nabywanie kompetencji międzykulturowych: *global competencies*<sup>3</sup>, jak określa się je w amerykańskiej literaturze. Kompetencje te staną się zresztą kluczowe w wymiarze zarówno jednostkowym, jak i społecznym oraz przyczynią się do głębszego zrozumienia choćby zjawiska migracji i uchodźstwa. Będą również istotne z powodu umiędzynarodawiania środowisk akademickich większości państw Azji, Europy, Ameryki, a później ze względu na podejmowanie pracy w wielokulturowym miejscu, takim jak międzynarodowa korporacja.

Celem mojego artykułu jest refleksja na temat różnych kultur, religii i domów modlitwy przy okazji omawiania architektury gotyku i roli średniowiecznych europejskich katedr. Proponowany cykl lekcji mógłby się zacząć od omówienia symbolu Europy — katedry, następnie warto by przybliżyć uczniom informacje o synagodze i meczecie, najbardziej, wydaje się, obcej nam kulturowo przestrzeni. Zaprojektowane przeze mnie zajęcia są również próbą odpowiedzi na pytanie: jak uwrażliwić ucznia na przejawy wielokulturowości w otaczającym nas świecie, zwłaszcza że Polska staje się krajem coraz bardziej otwartym na przybyszów z zewnątrz, a jej granice co roku przekracza wielu cudzoziemców. Podsumowaniem tego cyklu edukacyjnego będzie przywołanie aktualnych przykładów niszczenia domów modlitwy: wysadzenie zabytków starożytnych, w tym świątyni Bela w Palmyrze w Syrii, a także literackie i filmowe ilustracje dewastacji symboli religijno-kulturowych — profanacji synagogi i cerkwi oraz spalenie Biblioteki Aleksandryjskiej, największej ksiąźnicy świata starożytnego. Egzemplifikacje te stają się ponadczasowym przykładem fundamentalizmu religijnego i braku tolerancji.

W obowiązującej *Podstawie programowej...* nie ma wielu pozycji lekturowych pozwalających na nawiązanie do kultury islamu. Taka możliwość pojawia się najczęściej przy okazji omawiania *Pieśni o Rolandzie*, *Pieśni o spustoszeniu Podola* Jana Kochanowskiego, *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza. Jest to dość ograniczony i w miarę jednorodny zestaw obrazów przedstawiający świat arabski. Nauczyciel nie ma więc zbyt wielu narzędzi lekturowych, aby oswajać uczniów z tą kulturą. Religia Mojżeszowa na lekcji polskiego dużo częściej pojawia się jako kontekst czy przykład dialogu z tradycją, nasze korzenie bowiem

---

<sup>3</sup> Na globalne kompetencje (*global competencies*) składają się 4 podstawowe elementy: 1) świadomość międzynarodowych współzależności (*international awareness*); 2) uznanie dla różnorodności kulturowej (*appreciation of cultural diversity*); 3) biegła znajomość języków obcych (*proficiency in foreign languages*); 4) gotowość do współzawodnictwa (*competitive skills*). Oprócz elastyczności i otwartości, niezwykle istotnych elementów, olbrzymie znaczenie ma postawa empatii. Zob. więcej: *Global Competence Is a 21st Century Imperative*, NEA Education and Practice Department. Wshington 2010, s. 1. [http://www.nea.org/assets/docs/HE/PB28A\\_Global\\_Competence11.pdf](http://www.nea.org/assets/docs/HE/PB28A_Global_Competence11.pdf) [data dostępu: 18.04.2016]; E. Strawa: *Świat pełen ruchu. Kształcenie kompetencji międzykulturowych w edukacji polonistycznej*. W: *Edukacja polonistyczna wobec Innego*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2014, s. 31—32.

wywodzą się z judaizmu, znamy Pięcioksiąg Mojżesza, mamy wspólną, bolesną historię, a przed wojną w Polsce było największe skupisko Żydów na świecie.

Wbrew sugestii zawartej w temacie artykułu nie jest to tylko tekst o architekturze sakralnej. Staje się ona jedynie motywem, tłem dla ukazania styku kulturowych odmienności. Edukacja, szczególnie polonistyczna, ma stawiać sobie za cel wychowywanie ludzi świadomych istnienia w wielokulturowym paradygmacie, obywateli świata — empatycznych, otwartych i odpowiedzialnych. Warto więc przedstawić uczniom pojęcia związane z architekturą meczetów i synagog, między innymi po to, by ułatwić im zrozumienie innych kultur, a także przygotować do życia obywatelskiego w multikulturowej i multireligijnej Europie oraz różnorodnym świecie; zwrócić ich uwagę również na to, że żadna religia nie ma monopolu na prawdę, nie jest lepsza czy gorsza, nie uprawnia bardziej lub mniej do jej głoszenia. Odwoływanie się w szkole do różnych systemów religijnych, ich symboliki, kluczowych pojęć jest już zresztą wartością samą w sobie. Jak pokazuje historia i teraźniejszość, to często właśnie dominacja jednej religii nad drugą kryje w sobie zarzewie wojen i konfliktów, a nasza etnocentryczna perspektywa<sup>4</sup> nie pomaga nam w pokojowym, polifonicznym trwaniu. Dzisiejsze czasy domagają się bowiem dostrzeżenia problemów innych bez poczucia wyższości czy niższości, uczenia o własnym dziedzictwie, o religiach i zwyczajach różnych grup. Nie bez powodu Ryszard Kapuściński pisał: „świat jest w ruchu”, a Zygmunt Bauman, że „minęły czasy pustelni i fortec” i „świat jest pełen” — nie można tego nie zauważać, szczególnie w szkole, w przeciwnym razie czeka nas okrutne przebudzenie<sup>5</sup>.

## Katedra

Myślę, że samochód jest dzisiaj wystarczająco dokładnym odpowiednikiem wielkich gotyckich katedr: chce powiedzieć — wielkim tworem epoki powstałym w namiętnej wyobraźni nieznanymi artystami, prowadzonym w marzeniach, jeśli nie na jawie, przez cały naród, który przywłaszcza sobie pod jego postacią przedmiot całkowicie magiczny<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Termin (*ethnos* — „naród”, oraz *kentron* — „środek”) wprowadził w 1906 roku William Graham Sumner w *Falkways*. To postawa, w której wartości własnej grupy stają się podstawą opisu wszelkich innych grup. Według Sumnera, to widzenie świata, w którym „własna grupa staje się środkiem wszechrzeczy”. J. Ambrosewicz-Jacobs: *Tolerancja...*, s. 55.

<sup>5</sup> Zob. E. Strawa: *Świat pełen ruchu. Kształcenie kompetencji międzykulturowych...*, s. 30—31.

<sup>6</sup> R. Barthes: *Mitologie*. Tłum. A. Dziadek. Warszawa 2000, s. 190—192.

Spotkania z kulturą, do których często dochodzi na lekcji języka polskiego, sprzyjają rozmowom na temat heterogeniczności kultury i budowaniu otwartych postaw. Wspólne przeżywanie inności religijnej, daje możliwości różnorodnych interpretacji, dyskusji, krytycznego spojrzenia na rzeczywistość i uwrażliwienia uczniów na ewentualną manipulację w tym obszarze. Może także wpłynąć na postawy młodych oraz na formułowanie przez nich mniej kategoriycznych i dogmatycznych sądów w przeszłości.

Spotkania z kulturą średniowiecza i wizją świata jako dzieła Boga dają podstawy do mówienia o różnych religiach. W podręcznikach szkolnych pojawiają się interesujące opisy stylu gotyckiego, romańskiego również w odniesieniu do kościołów i katedr, które przypominają o związkach naszego kraju z chrześcijańską Europą. Propozycje realizacji tematów o katedrach, zamieszczone w dwóch podręcznikach do języka polskiego na poziomie ponadgimnazjalnym: *Świat do przeczytania* oraz *Lustra świata*<sup>7</sup>, proponowałabym wzbogacić o jeszcze jedną lekcję na temat domów modlitwy w innych wyznaniach — ich stylów, funkcji, także porównania ich współczesnych ról w świecie, choćby w kontekście procesu sekularyzacji. W *Lustrach świata* znajdują się nawet ilustracje przedstawiające kościoły różnych wyznań (meczet, cerkiew, synagogę, archikolegiatę), co stanowi dodatkową motywację do przeprowadzenia takiej lekcji.

Lekcje o świątyniach warto rozpocząć przywołaniem wiadomości o katedrze<sup>8</sup> w trzech aspektach jej funkcjonowania. Pierwszy aspekt wiąże się z wyglądem katedr, ich architekturą zewnętrzną i wewnętrzną oraz historią powstania. Drugi aspekt to katedra jako symbol Europy, zaakcentowanie jej związków ze Starym Kontynentem. Trzecia płaszczyzna oglądu odnosi się natomiast do osób zwiedzających ją — do współczesnych turystów, i nowego paradygmatu osobowościowego, o którym pisał Zygmunt Bauman<sup>9</sup>. Lekcja mogłaby zakończyć się porównaniem architektury katedry z bazyliką mniejszą — Sagradą Familią w Barcelonie, i obejrzeniem krótkometrażowego filmu animowanego Tomasza Bagińskiego *Katedra*<sup>10</sup>, który czerpie inspiracje z hiszpańskiej budowli Antonia Gaudiego.

Na początku uczniowie powinni zastanowić się, czym jest katedra. Można do tego wybrać różne teksty: Zbigniewa Herberta *Kamień z katedry* ze zbioru esejów *Barbarzyńca w ogrodzie*<sup>11</sup> z 1962 roku, który jest owocem podróży

<sup>7</sup> Zob. K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak: *Świat do przeczytania*. Cz. 1. Warszawa 2012, s. 99—102; W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, M. Pabisek: *Lustra świata*. Cz. 1. Warszawa 2012, s. 152—157 i 203.

<sup>8</sup> Na temat katedr powstało wiele opracowań. Warto wymienić: *Tajemnicze katedry*. Red. H. Cieśla. Warszawa 2009; A. Biała: *Literatura i architektura. Korespondencja sztuk*. Warszawa—Bielsko-Biała 2011, s. 69—95; M. Czermińska: *Gotyki i pisarze. Topika opisu katedry*. Gdańsk 2005.

<sup>9</sup> Zob. Z. Bauman: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa 1994.

<sup>10</sup> *Katedra*. Reż. T. Bagiński. Polska 2002.

<sup>11</sup> Z. Herbert: *Barbarzyńca w ogrodzie*. Warszawa 1962.

poety do Włoch i Francji. Inną ciekawą propozycją jest powieść Hanny Malewskiej *Kamienie wolać będą...*<sup>12</sup>, przedstawiająca budowę katedry w Beauvais, czy fragment eseju *Katedra. Symbol Europy*, wybitnego, choć ciągle jeszcze za mało czytanego w szkole pisarza — Janusza Stanisława Pasierba:

Katedra. Słowo, którego obcości nie odczuwamy w żadnym języku europejskim, wiąże nas z Grecją. Oznaczało tam siedzibę. Legowisko, krzesło, siedzenie (także w anatomicznym sensie), bazę kolumny. O ile w starożytności pogańskiej mogło określać siedzenie bezczynne, w dobie Nowego Przymierza stało się nazwą siedziska dla nauczyciela. Krzesło tego, kto uczy, zaczęło oznaczać miejsce, gdzie się naucza: kościół biskupa [...]. W średniowieczu Europa była tam, pokąd sięgały katedry. Najdalej na wschód wysunięte prezbiterium katedralne ma Gniezno. Przez ten pierwszy, co do rangi, kościół kraju zaczęliśmy należeć do „głównego ładu”, bowiem gdzie katedra, tam była Europa [...]. Tak jak ongiś katedry wyrastały ponad miasta i orientowały wędrowców [...], tak dziś górują ponad historią. Wracamy do nich, szukając swoich korzeni [...]. W wieku XVIII katedra przestanie być znakiem wyłącznie religijnym i stanie się także świeckim symbolem kulturowym, związanym z historią Europy, poczynając od Wielkiej Rewolucji Francuskiej, aż po nasze dni. Wiek XIX, odkrywając gotyk, podniesie katedrę na wyżyny mitu [...]. Jeśli — jak pisze Eugeniusz Ollivier — katedry europejskie są dzisiaj miejscami przeżywania identyczności lokalnej i europejskiej, to w katedrach polskich, zwłaszcza takich jak wawelska, poznańska, gnieźnieńska czy warszawska, ciągle jeszcze świętujemy identyczność narodową. Trudno jest dziś odróżnić w wielu przypadkach turystów od pielgrzymów. Jeśli idzie o Polskę, nawet turyści są w dużej mierze pielgrzymami, podczas gdy na zachodzie Europy na ogół bywa odwrotnie. 1 maja 1987 roku odwiedziło katedrę, a raczej zwiedziło (choć jakie to zwiedzanie w takiej masie) 50 tysięcy osób — odnotowujący to publicyści podkreślają w imię prawdy, że tego dnia muzea były zamknięte, a za wstęp do katedry się nie płaci<sup>13</sup>.

Fragment uzmysłowi uczniom, czym była kiedyś katedra, a czym jest dzisiaj. Ona dała początek podstawowym instytucjom tworzącym Europę — szkołom katedralnym i uniwersytetom<sup>14</sup>. A więc przywołany tekst sytuuje katedrę również w kontekście naszych korzeni europejskich — jako metaforę Starego Kontynentu. Przekrojowy, erudycyjny esej opisuje przeobrażenia katedry w czasie Wielkiej Rewolucji Francuskiej i zmianę jej funkcji w świecki symbol

<sup>12</sup> H. Malewska: *Kamienie wolać będą. Powieść z XIII wieku*. Warszawa 1978.

<sup>13</sup> J.S. Pasierb: *Katedra. Symbol Europy*. Pelplin 2003, s. 7, 8, 27.

<sup>14</sup> Zob. R. Sobański: *Europa katedr i uniwersytetów*. Wykład wygłoszony na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach 23.01.2007 roku.

kulturowy w czasie oświeceniowego kultu rozumu. Następnie autor wskazuje jej rolę podczas II wojny światowej, kiedy to stała się katedrą męczennicą, aż do jej całkowitej z(a)miany w dobie kultury masowej w miejsce, które bardziej pełni funkcję muzeum, obiektu turystycznej konsumpcji niż miejsca modlitwy. Warto przypomnieć uczniom historię katedr i podkreślić, że właściwie nowe katedry budowane są już tylko w Afryce czy w Ameryce Łacińskiej.

Po takim wprowadzeniu przedstawiamy uczniom architekturę katedry. Można podzielić klasę na 4 grupy i poprosić każdą z nich o przygotowanie opisu poszczególnych pojęć dotyczących budownictwa tego obiektu<sup>15</sup>. Wyniki pracy grup prezentujemy ustnie na lekcji, a omawiane elementy zaznaczamy na dużym zdjęciu wybranej katedry. Mogą to być:

- kompozycja bryły katedry: plan krzyża łacińskiego, prezbiterium, nawa, transept, kruchta, absyda, hala;
- architektura zewnętrzna katedry: cegła, portale, wieże, przypora, podpora, łuk, przeszło, iglica, rzygacze;
- architektura wewnętrzna katedry: empora, tryforium, sklepienie krzyżowo-żebrowe, stalle, zwornik, głowice, wspornik, poliptyk, witraż, arkady przyścienne, filary, noski, łuki;
- detale katedry: rozety, maswerki, czołganki, kwiatony, tympanony, biforia, triforia, wimpergi, pinakle, wieloliście, reliefy.

Następnie nauczyciel przywołuje kilka faktów historycznych związanych z budowaniem katedr. Zwraca uwagę, że kościoły gotyckie powstawały w XII wieku również na miejscu dawnych kościołów romańskich (por. katedra Notre Dame, także styl romański i gotycki), a opisywany styl dominował do XV wieku. Gotyk przez ponad trzy stulecia był pogardzany, uznawano go za styl „barbarzyński”. Odkryli go dopiero romantycy. Nauczyciel wskazuje też, że katedra jest miejscem, w którym odbijał się średniowieczny porządek świata. Rosnąca strzelistość ścian, duże okna, smukłe filary, wertykalizm wszystkich elementów, liczne witraże, barwne refleksy, anonimowość katedr, kamienne płaskorzeźby i rzeźby, wszystkie postaci są tak ustawione, żeby służyły schołastyce. Ówczesni twórcy tych budowli wyrażali pragnienie ludzi, by wzbić się ku niebu. Pięknie opisuje to pragnienie Julian Przyboś w wierszach o katedrach, tworząc swoisty katedralny cykl<sup>16</sup>. Można przywołać na lekcji jeden z jego zna-

<sup>15</sup> Pomocna może być pozycja Wilfrieda Kocha. W. Koch: *Style w architekturze arcydzieła budownictwa europejskiego od antyku po czasy współczesne*. Warszawa 1996, s. 153—209.

<sup>16</sup> Na poetycki cykl o katedrach składają się następujące wiersze Juliana Przybosia: *Notre-Dame, Katedra w Lozannie, Przed Notre-Dame po latach, Widzenie katedry w Chartres, Światło w katedrze, Notre-Dame III, Widok z wieży Notre-Dame, Katedra jest biała*. Teksty te doczekały się wielu świetnych interpretacji i obszernych komentarzy, m.in. S. Barańczaka: *Wzlot w przepaść*. W: Idem: *Pomyślane przepaście. Osiem interpretacji*. Katowice 1995; B. Zelera: *Wiersze katedralne Juliana Przybosia*. W: *O Julianie Przybosiu. Wspomnienia, studia, szkice*. Red. T. Bujnicki, K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 1983.

nych wierszy. Najodpowiedniejszy wydaje się tekst *Notre-Dame* z poetyckiego tomiku *Równanie serca* z 1938 roku.

Przechodząc płynnie do ostatniego, trzeciego punktu opisu interesujących nas budowli sakralnych — od murów do środka kościoła — możemy pokusić się o zadanie uczniom pytania o osoby obecne kiedyś i współcześnie w katedrach. Kościoły wypełnione pielgrzymami są dziś przecież rzadkością. Jak uważa Zygmunt Bauman w książce *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*<sup>17</sup>, pielgrzymi zostają zastąpieni: spacerowiczami, turystami, włóczęgami czy gracjami. Bycie współcześnie w katedrze to raczej pomysł na wycieczkę czy zagraniczny wyjazd. Pątnictwo powoli i stopniowo wypierane jest przez tzw. turystykę kulturowo-religijną<sup>18</sup>, która podjęta z motywów poznawczych i religijnych — za cel główny obiera sobie zwiedzanie miejsc związanych z historią religii, tym samym stanowi specyficzny typ podróży turystycznych. Janusz Mariański w artykule *Religijność europejska między sekularyzacją a desekularyzacją* pisze, że współcześnie obserwujemy nie tylko osłabienie się religijności czy wręcz bezreligijność, lecz także rozluźnienie więzi z tradycją religijno-kościelną. Kościoły utraciły swój monopol w sprawach religijnych, a zarazem swój charakter instytucji pierwotnej<sup>19</sup>.

Na zakończenie proponowanej lekcji można opowiedzieć uczniom, także w kontekście bycia turystą, o kilku wyjątkowych europejskich katedrach. Jedną z nich jest Sagrada Familia<sup>20</sup>. Odwiedza ją każdego roku tysiące turystów. Jest uznawana za największe dzieło wspaniałego katalońskiego architekta — Antonia Gaudiego. Zakończenie jej budowy, rozpoczętej ponad 130 lat temu, planowane jest na rok 2026. Patrząc na wizualizację<sup>21</sup> katedry, możemy się przekonać, że efekt finalny będzie imponujący. Gdy zakończy się budowa 170-metrowej wieży, Sagrada Familia stanie się najwyższym kościołem świata.

Omawianie motywu katedry na lekcji języka polskiego warto zakończyć krótkometrażowym filmem animowanym Tomasza Bagińskiego<sup>22</sup>, nominowa-

<sup>17</sup> Z. Bauman: *Dwa szkice...*

<sup>18</sup> Należy odróżnić turystykę religijną od turystyki kulturowej. Turystyka religijna jest związana ściśle z motywami duchowymi. Turyści (pielgrzymi) przybywają z pobudek religijnych do miejsc uważanych za święte ze względu na szczególne działanie w nim bóstwa, aby tam spełnić określone akty pobożności i pokuty. Pod pojęciem „turystyka kulturowo-religijna” rozumiemy podróż turystyczną, w której na pierwszy plan wysuwają się aspekty religioznawcze lub wyłącznie poznawcze. W podróży tej miejsce święte nie stanowi zazwyczaj punktu docelowego, lecz znajduje się na trasie podróży. Na plan pierwszy wysuwa się zwiedzanie obiektów kultury religijnej. Zob. T. Jędrusiak: *Turystyka kulturowa*. Warszawa 2008, s. 85—89.

<sup>19</sup> J. Mariański: *Religijność europejska między sekularyzacją a desekularyzacją*. W: *Koniec sekularyzacji w Europie?*. Red. P. Kapłon, A. Rokicka, M. Warat. Kraków 2007, s. 26—27.

<sup>20</sup> R. Zerbst: *Gaudi 1852—1926. Antoni Gaudi i Cornet — życie dla architektury*. Tłum. M. Meyer. Warszawa 2010.

<sup>21</sup> <https://youtu.be/RcDmloG3tXU> [data dostępu: 10.04.2016].

<sup>22</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=msljWthwWwI> [data dostępu: 10.04.2016].

nym do Oskara, i fragmentem znakomitego opowiadania Jacka Dukaja *Katedra*<sup>23</sup>, które wydano w roku 2000:

Katedra oddycha, wyciąga ku mnie czarne pępowiny. Rozrasta się [...]. To nie oni weszli w mój czas, lecz ja w ich: Katedry. [...] Katedra nas otula, jesteście Katedrą, fragmentami bryły, jednego dzieła sztuki<sup>24</sup>.

## Synagoga, bożnica, tempel

Żydzi, Żydzi wstawajcie, płonie synagoga!  
Cała Wschodnia Ściana porośla już żarem!  
Powietrze drży, skacze po suchych belkach ognie!  
Wstawajcie, chrońcie święte księgi wiary!  
[...]<sup>25</sup>

Celem lekcji na temat architektury synagog będzie przede wszystkim kształtowanie uczniowskiej świadomości historycznej i kulturowej przez przypomnienie uczniom śladów obecności Żydów na ziemiach polskich. Temat ten można rozpocząć od przypomnienia historii przedwojennej obecności wyznawców judaizmu w Polsce, a także w regionie czy mieście. Można zapytać uczniów o trwałe ślady kultury żydowskiej — o kirkuty czy synagogi. W Katowicach, na przykład, znajduje się cmentarz żydowski przy ul. Kozielskiej. Powstał on w 1869 roku, a podczas II wojny światowej został zdewastowany przez Niemców. Obecnie na jego terenie zachowało się około 947 nagrobków oraz pomnik poświęcony ofiarom Holocaustu. Warto by się tam wybrać z uczniami, przypomnieć o szacunku, jaki należy się takim miejscom.

„Synagoga”, wyraz pochodzący z greki, oznacza miejsce zebrań; bożnica zaś to polski synonim synagogi. Oczywiście, sami Żydzi posługiwali się również innymi nazwami — po hebrajsku synagoga nazywa się *Bet Knesset* i *Bet Midrasz*. Synagogi nie są świątyniami w sensie obiektów sakralnych. Na górze Syjon (Morja) w Jerozolimie była jedyna świątynia, a od czasu jej zniszczenia są tylko domy modlitwy i nauki. W książce *Pamiętki i zabytki kultury żydowskiej w Polsce* czytamy, iż synagogi służyły zarówno zbiorowym modłom i odprawianiu nabożeństw, jak i nauce oraz czytaniu ksiąg. Głównym pomieszczeniem jest sala modlitw przeznaczona wyłącznie dla mężczyzn. Każda synagoga

<sup>23</sup> T. Bagiński, J. Dukaj: *Katedra*. Kraków 2008.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 93.

<sup>25</sup> J. Kaczmarski: *Ballada o spalonej synagodze*. <http://www.kaczmarski.art.pl/tworczosc/wiersze/ballada-o-spalonej-synagodze/> [data dostępu: 23.04.2016].

miała na wschodniej ścianie tablicę lub inny symbol wskazujący kierunek Jerozolimy (*mizrach*). Zazwyczaj także na tej ścianie znajdowała się szafa (*aron hakodesz*) do przechowywania Tory. Środek sali modlitwy wypełniała *bima*, czyli podwyższenie, na którym na pulpicie umieszczano pergaminowy zwój Pisma Świętego (z tego miejsca mógł też śpiewać kantor). O wadze miejsca, w którym znajduje się Tora, przypominają także chroniące zwoje zamykane drzwiczki, nad którymi pali się lampka (*tamid*). Pomieszczenie dla kobiet lokowano bądź w przedsionku, bądź na parterze z jednego lub obu boków sali modlitwy.

Synagoga, budowla z zewnątrz dość surowa, zwarta bryła, wewnątrz zachwyca bogatą dekoracją (stiuki, sztukaterie, polichromie). W małomiasteczkowych bożnicach można było podziwiać ludową snycerkę i barwne malowidła<sup>26</sup>. Ponadto w dobudówkach synagogałnych mieściły się często szkoły talmudyczne, biblioteka, łaźnia rytualna, mieszkanie rabina. Całość tych zabudowań tworzyła ośrodek synagogałny, stanowiący część dzielnicy żydowskiej.

Średniowieczna bożnica europejska była najczęściej halową budowlą dwunawową, a od XVI wieku formy przestrzenne kształtowały się pod wpływem gotycko-renańskiej, głównie świeckiej, architektury. W tym wieku w Polsce wytworzył się typ centralnej bożnicy o jednoprzestrzennej sali modlitw, na planie prostokąta zbliżonego do kwadratu<sup>27</sup>. Specyficznymi synagogami polskimi były synagogi drewniane. Niestety, żadna z nich nie przetrwała czasu wojny. Zewnętrzna forma tempel, ale również jej wnętrze, wykorzystywała elementy charakterystyczne dla epoki i stylu, w których powstawała.

Interesująca będzie dla uczniów informacja, że prawo żydowskie zabrania przedstawiania wizerunku Boga, a także jakichkolwiek postaci ludzkich. Podobnie dzieje się w islamie, o czym będzie mowa dalej, a inaczej — ze względu na dogmat wcielenia — wygląda to w chrześcijaństwie. Bóg powiedział do Mojżesza w *Księdze Wyjścia*: „Nie będziesz czynił żadnej rzeźby ani żadnego obrazu tego, co jest na niebie wysoko, ani tego, co jest na ziemi nisko, ani tego, co jest w wodach pod ziemią” (Wj 20,4), z tego też powodu rozpowszechniła się ornamentyka roślinna i zwierzęca oraz formy geometryczne.

Można poprosić uczniów o przygotowanie opisów następujących haseł dotyczących judaizmu: tora, talmud, jesziwa (szkoła religijna), chedery, mykwy (łaźnie rytualne), jatki (rzeźnie), domy kahalne, kirkut (cmentarz), menora, gwiazda sześcioramienna zwana gwiazdą Dawida, język jidysz, babiniec, lampki chanukowe. Warto też rozszyfrować symbolikę zwierząt malowanych w synagodze, takich jak: lew, jeleń, orzeł, byk, baranek, wąż, czy zwierząt odpowiadających znakom zodiaków. Zachęcam, by korzystać w poszukiwaniach odpowiedzi

<sup>26</sup> Zob. P. Burchard: *Pamiętki i zabytki kultury żydowskiej w Polsce*. Warszawa 1960, s. 21.

<sup>27</sup> Zob. *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*. Red. S. Kozakiewicz. Warszawa 1969, s. 49.



z informacji umieszczonych na portalu [www.sztetl.org.pl](http://www.sztetl.org.pl) (Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN). Na polecanej stronie znajdują się też propozycje lekcji na temat synagog i szczegółowa prezentacja w Power Poincie<sup>28</sup>. Tego typu stron internetowych jest coraz więcej, mogą z nich czerpać informacje nauczyciele, którzy chcą się lepiej przygotować do prowadzenia lekcji o Innym.

## Meczet

[...]

W ŚWIĘTYM MIESIĄCU OJCIEC ZABIERAŁ MNIE DO MECZETU  
CODZIENNIE PO KOLACJI MODLILIŚMY SIĘ, A POTEM

DAWAŁ MI COŁĘ I KITKATA

W MECZECIE OJCIEC STAWAŁ SIĘ KIMŚ INNYM  
PEŁNYM BOJAŻNI BOŻEJ I SERDECZNYM

[...] <sup>29</sup>

W podręczniku do języka polskiego *Lustra świata* podczas omawiania Biblii jako kontekst religijny przywołuje się również najważniejszą dla islamu księgę — Koran, a dokładniej: surę 82. na temat wizji sądu ostatecznego. Omawianie architektury domów modlitwy innego wyznania przy okazji lekcji o średnio-wiecznych katedrach nie będzie zatem pierwszym zetknięciem uczniów z religią Mahometa. Obecnie zresztą religia muzułmańska odnotowuje najszybszy przyrost wyznawców na świecie (według różnych źródeł od 2,9% do 6% rocznie) i obejmuje 1/5 światowej populacji. Obserwujemy więc nie tylko realną potrzebę, ale wręcz konieczność uczenia o tej kulturze. Są też inne uzasadnione przyczyny rozwoju tej religii<sup>30</sup>. Należy do nich między innymi migracja muzułmanów do Europy i na inne kontynenty.

Zanim omówimy na lekcji detale związane z architekturą meczetów, uczeń powinien uzyskać podstawowe informacje o islamie. W tym celu można sięgnąć po materiały przygotowane przez Centrum Edukacji Obywatelskiej w ramach programu „Cztery strony Warszawy. Młodzi przewodnicy po wielokulturowej Warszawie”<sup>31</sup>, dofinansowanego ze środków Urzędu Miasta Warszawy.

<sup>28</sup> *Synagogi na ziemiach polskich*: [http://www.sztetl.org.pl/template/gfx/prezentacje/synagogi\\_pelna.pdf](http://www.sztetl.org.pl/template/gfx/prezentacje/synagogi_pelna.pdf) [data dostępu: 10.04.2016].

<sup>29</sup> Y. Hassan: *Antena satelitarna*. W: Idem: *Wiersze*. Tłum. B. Sochańska. Gdańsk 2015, s. 21. (Oryginalny zapis wierszy Hassana wielkimi literami).

<sup>30</sup> *Koniec sekularyzacji...*, s. 97.

<sup>31</sup> [http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/symbolika\\_swiatyni\\_muzulmanskiej\\_-\\_poznajemy\\_meczet.pdf](http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/symbolika_swiatyni_muzulmanskiej_-_poznajemy_meczet.pdf) [data dostępu: 10.04.2016].

Po takiej lekcji uczeń będzie mógł nazwać elementy znajdujące się w meczecie, będzie znał ich funkcję i symbolikę, a także pozna rolę, jaką odgrywa meczet w islamie.

Fundamentem islamu jest święta księga Koran, objawiona Muhamadowi. Podstawowe zasady tej religii określa się mianem 5 filarów wiary. Są to: dawanie świadectwa („nie ma bóstwa prócz Boga, a Muhamad jest jego Prorokiem”), obowiązek odmawiania modlitwy pięć razy dziennie (wezwanie na modlitwę wypiewkuje *muezzin*), jałmużna, post (w ramadanie muzułmaninowi powyżej 10. roku życia przez miesiąc nie wolno, od świtu do zmierzchu, spożywać pokarmów, pić napojów, palić tytoniu, używać kosmetyków, uprawiać seksu) oraz pielgrzymka do Mekki.

„Meczet”, zgodnie z definicją zawartą w *Słowniku terminologicznym sztuk pięknych*, to muzułmańska budowla pełniąca funkcję domu modlitwy. Zasadniczą częścią każdego meczetu jest obszerna sala modlitwy (*haram*) z mihrabem, wskazującym wiernym kierunek (*kibla*), w którym leży Mekka. W większości meczetów w pobliżu mihrabu znajduje się kazalnica (*minibar*), konstrukcja ta zazwyczaj wykonana jest z drewna i zdobnie rzeźbiona. Dalej mamy wydzielone miejsce dla władcy — lożę kalifów (*maksura*), i podium dla czytającego Koran (*dakka*). Podłoga jest wysłana matami i kobiercami, głównie ze względu na zakaz wchodzenia do meczetu w butach. Salę modlitwy poprzedza zwykle dziedziniec (*sahan*) otoczony kolumnadą (*riwak*), pośrodku dziedzińca usytuowana jest studnia lub basen (*hauz, midha*), służące do rytualnych ablucji. Wieże dla muezzinów (*minaret*) wznoszą się przy meczetach, w których znajdują się grobowce<sup>32</sup>.

W języku arabskim są dwa pojęcia na określenie meczetu: *masdzid* i *dżami*. Pierwszy oznacza budowlę, w której oddaje się cześć Bogu. Drugi termin odnosi się również do budowli służącej przede wszystkim do zgromadzeń muzułmanów na piątkową modlitwę<sup>33</sup>. Meczet odgrywa w społeczności muzułmańskiej podobną rolę, jak kościół dla wspólnot chrześcijańskich, choć rola meczetu jest dużo bardziej kompleksowa. Oprócz modlitwy muzułmanie wysłuchują w nim piątkowych kazań, zbierają i rozdzielają obowiązkową jałmużnę (*zakat*), uczestniczą w lekcjach religii i wsłuchują się w komentarze do koranicznego przesłania. To również miejsce ogłaszania sądów (fatwy), czyli wydanej przez prawnika muzułmańskiego (muftęgo) formalnej wykładni. Meczet pełni zatem wiele funkcji pozareligijnych. Islamska świątynia, podobnie jak kościół, związana jest też z cyklem życia — jej odwiedzanie staje się powszechne przy dokonywaniu obrzezania, zawieraniu związków małżeńskich, modlitwach pogrzebowych.

Podobnie jak powstające przy katedrach szkoły, znane arabskie uniwersytety wyrosły właśnie z meczetów (Al-Azhar w Kairze czy Az-Zajtuna w Tunisie).

<sup>32</sup> *Słownik terminologiczny sztuk pięknych...*, s. 229.

<sup>33</sup> A. Wąs: *Meczet i jego funkcje*. Radio Watykańskie. <http://www.tolerancja.pl/?meczet-i-jego-funkcje,93> [data dostępu: 16.04.2016].

Żydzi i chrześcijanie mogli wstępować do meczetu bez większych problemów. W miarę upływu czasu praktykę tę zaczęto jednak ograniczać ze względu na podkreślanie rytualnej czystości. Generalnie, niemuzułmanom zezwala się na odwiedziny meczetu przy zachowaniu określonych zasad. Dotyczą one zdejmowania butów (zawsze jest na nich trochę brudu, dlatego zostają przed progiem) i właściwego stroju, obowiązującego zwłaszcza kobiety (nakrycie ramion i włosów).

Dobrze byłoby pokazać uczniom kilka zdjęć meczetów i porozmawiać o różnicach między naszymi kościołami. Powinni oni zwrócić uwagę na to, że brak tam figur i obrazów Allaha, że nie ma ołtarza. Dzieje się tak, ponieważ Koran zakazuje bałwochwalstwa. Ponadto, tak jak w synagodze, podczas modlitwy w meczecie kobiety nie mogą przebywać w części dla mężczyzn, podobnie jak mężczyźni w części przeznaczony dla kobiet. Wynika to z troski o wystrzeżenie się grzechu pożądania w czasie modlitwy. Kolejna różnica między naszymi kulturami wynika z braku rozdziału między religią i państwem — nie ma podziału na sferę boską i ziemską, świecką i religijną, stąd meczet pełni także inne pozareligijne funkcje.

Na lekcji poświęconej omawianiu islamskich świątyń warto odnotować także najważniejsze meczety. Jednym z nich jest Święty Meczec (Al-Masdzid al-Haram) w Mekce. Święty Meczec jest również centralnym miejscem pielgrzymki, której uczestnicy zobowiązani są odwiedzić i okrążyć Al-Kaabę. Przynajmniej raz w życiu każdy muzułmanin powinien odwiedzić Mekkę. Drugim — po Świętym Meczecie w Mekce — ważnym dla muzułmanów sanktuarium jest Meczec Proroka (Masdzid an-Nabawi) w Medynie. Kolejnym miejscem o szczególnym znaczeniu dla całego świata muzułmańskiego stał się — znajdujący się w Jerozolimie — „czcigodny dziedziniec” (Al-Haram asz-Szarif), gdzie stoją dwa słynne meczety: Al-Aksa (Najdalszy) i Kubbat as-Sahra (Kopuła na Skale). Oba związane są z cudownymi, nocnymi podróżami, które Mahomet miał odbyć — na podarowanym mu przez archanioła Gabriela wierzchołku o imieniu Al-Burak — najpierw z Mekki do Jerozolimy, a następnie ze wzgórza świątynnego do nieba. W Polsce muzułmanie dysponują trzema typowymi meczetami: w Bohonikach, Kruszynianach i w Gdańsku. W Warszawie oraz innych miastach gromadzą się w specjalnych domach modlitw<sup>34</sup>.

Rosnąca liczba muzułmanów na naszym kontynencie wywołuje liczne pytania o dalsze losy Europy, dlatego warto przeprowadzić wśród uczniów debatę: Czy możliwa jest harmonijna koegzystencja chrześcijan i muzułmanów z zachowaniem swoich odrębności?, Jaki jest stosunek Europejczyków do uchodźców i imigrantów?, Jaki jest obraz muzułmanów w świecie zachodnim?.

<sup>34</sup> Informacje o meczetach czerpię z tekstu A. Wąsa: *Ważne i wielkie meczety*. <http://religie.wiara.pl/doc/472176.Wazne-i-wielkie-meczety> [data dostępu: 16.04.2016].

Najlepszym podsumowaniem debaty i rozmów uczniowskich na temat islamu będą wiersze Yahya Hassana<sup>35</sup> (urodzonego w 1995 roku) w przekładzie Bogusławy Sochańskiej<sup>36</sup>. Hassan określa się mianem „bezpieństwowego Palestyńczyka z duńskim paszportem”. Jako poeta zadebiutował tomem *Wiersze*, który sprzedał się w liczbie blisko 100 tys. egzemplarzy w ciągu zaledwie dwóch miesięcy od dnia wydania. Jest laureatem nagrody za debiut roku, Nagrody Literackiej tygodnika „Weekendavisen” za 2013 rok i Nagrody Literackiej gazety „Politiken”. Został również nominowany do nagrody Europejski Poeta Wolności w 2016 roku w Gdańsku. Zgłaszająca jego kandydaturę do tej ważnej nagrody Bogusława Sochańska napisała w uzasadnieniu:

Bezkompromisowo i bezpardonowo podejmuje on tematy zniewolenia w rodzinie, przemocy domowej i hipokryzji dorosłych w kontekście religijnym, dając zarazem obraz życia w emigranckim getcie, którego mieszkańcy cynicznie wykorzystują dobrodziejstwa państwa opiekuńczego i nie zezwalają swoim dzieciom na pełną integrację z duńskim społeczeństwem, czego skutkiem jest ich marginalizacja i uwikłanie w świat przestępczy<sup>37</sup>.

Twórczość Hassana wzbudza liczne kontrowersje. W swoim debiutanckim tomie krytykuje on islam i pokolenie swoich rodziców, a także swoich rówieśników:

[...]  
 TY NIE CHCESZ JEŚĆ WIEPRZOWINA  
 NIECH ALLAH CIĘ WYNAGRODZI ZA TO CO TY JESZ  
 TY CHCESZ ŻYĆ OD PIĄTKOWA MODLITWA DO PIĄTKOWA  
 MODLITWA  
 TY CHCESZ ŻYĆ OD RAMADAN DO RAMADAN  
 A MIĘDZY MODLITWAMI I RAMADAN  
 TY CHCESZ MIEĆ NÓŻ W KIESZENI  
 TY CHCESZ ZASTĄPIĆ LUDZIOM DROGĘ  
 I PYTAĆ CZY MAJĄ ONI PROBLEM  
 CHOCIAŻ JEDYNY PROBLEM JESTEŚ TY  
 [...]

DLUGIWIERSZ<sup>38</sup>

<sup>35</sup> Życiorys Hassana opisuję na podstawie: <http://europejskipoetawolnosc.pl/book/yahya-hassan/>; <http://europejskipoetawolnosc.pl/polska-premiera-wierszy-yahya-hassana/> [data dostępu: 22.04.2016].

<sup>36</sup> Y. Hassan: *Wiersze*...

<sup>37</sup> <http://europejskipoetawolnosc.pl/znamy-poetow-nominowanych-do-nagrody-europejski-poeta-wolnosc-w-2016/> [data dostępu: 10.04.2016].

<sup>38</sup> Y. Hassan: *Wiersze*..., s. 233. Zapis tekstu oraz tytułu zgodny z oryginałem.

Wiersze Hassana, jeśli zważyć na pochodzenie autora, to głos Innego, buntownika (wszystkie utwory w zbiorze zapisane są dużymi drukowanymi literami, a to w języku internetowym oznacza podniesienie głosu czy też krzyk), który krytycznie ocenia środowisko muzułmańskie, łamie stereotypy związane z postrzeganiem muzułmanów przez swoich braci. W warstwie tekstowej mamy do czynienia z jasnym przekazem, wolnych od rozbudowanych metafor, który uderza czytelnika niezwykle realnym obrazem środowisk imigrantów. Wiersze te mogą zainteresować uczniów, a także ukazać im trud życia w innej kulturze i w innej religii. Sprzyjać też mogą pogłębionej, a zarazem bardziej dojrzałej dyskusji.

Uzupełnieniem wiadomości na temat kultury islamu i meczetów są materiały z Centrum Kultury Islamu (<http://islam-katowice.pl/>). Mieści się ono w Katowicach przy ulicy Warszawskiej, powstało z inicjatywy muzułmanów mieszkających na Śląsku, a jego główny cel to, oprócz umocnienia wiary i więzi wśród muzułmanów oraz organizacji obrządków kultu religijnego, także podnoszenie poziomu wiedzy o islamie.

## Wieża Babel

Przemoc jest niemoralna, bo karmi się nienawiścią, a nie miłością. Przemoc nie ma przyszłości — to schodząca w dół spirala kończąca się zniszczeniem wszystkich stron [...]. Przemoc kończy się samozniszczeniem. W tych, którzy przeżyli, rodzi zgorzknienie, a w tych, którzy niszczą — brutalność.

Martin Luther King<sup>39</sup>

Tak, jak pisałam na początku artykułu, architektura na lekcji języka polskiego to tylko pretekst do rozmów na temat szacunku dla inności, tolerancji i akceptacji, ale także o nacjonalizmie, szowinizmie i fundamentalizmie religijnym, zwłaszcza że synagoga, kościół, meczet wcale nie muszą pozostawać ze sobą w sprzeczności. Podkreślał to Jan Paweł II, który miał ogromny wkład w dzieło dialogu międzyreligijnego.

Niewątpliwie, architektura może stawać się symbolem potęgi lub upadku społeczności, która ją wzniosła. Zmienność losów kościołów, synagog, meczetów zależna jest od wydarzeń politycznych na danym terenie. Przez taki właśnie pryzmat chciałabym pokazać uczniom zniszczone zabytki w Palmyrze w Syrii, wpisane na listę Światowego Dziedzictwa UNESCO, zmienioną na basen syna-

<sup>39</sup> Cyt. za: J. Ambrosewicz-Jacobs: *Tolerancja...*, s. 48.

gogę w Poznaniu i sprofanowaną cerkiew oraz zniszczoną świątynię mądrości — Bibliotekę Aleksandryjską. To właśnie często najwspanialsze budowle narażone są na zniszczenie i degradację.

## Syria

Pierwsze wzmianki o Palmyrze pochodzą z początku drugiego tysiąclecia p.n.e. Miejsce to słynie, a raczej słynęło, z imponujących ruin starego miasta, będącego niegdyś jednym z ważniejszych centrów antycznego świata na starożytnym Wschodzie. W niepowtarzalną mozaikę kultur wpisywały się wpływy ze Wschodu i z Zachodu — perskie i grecko-rzymskie. Sławę Palmyrze przyniosły zwłaszcza rzymskie portyki kolumnowe i charakterystyczne wieże grobowe. W maju 2015 roku bojownicy ISIS zajęli Palmyrę, wysadzili w powietrze łuk triumfalny z czasów rzymskich, liczący ponad dwa tysiące lat. Już wcześniej dżihadysty zburzyli trzy grobowce wieżowe i dwie świątynie, również z powodów ideologicznych pozbawili stojące tam rzeźby głów i rąk, a w sierpniu wysadzili w powietrze świątynię Baal Shamin, później świątynię Bel, jedną z najlepiej zachowanych z czasów Imperium Rzymskiego. Zamordowali także 81-letniego Chaleda al-Asaada — zasłużonego archeologa<sup>40</sup>. Wciąż trwające działania wojenne w Syrii uniemożliwiają dokładną inwentaryzację zniszczeń. Badacze reprezentujący misję Centrum Archeologii Śródziemnomorskiej Uniwersytetu Warszawskiego jako pierwsi zagraniczni eksperci uzyskali dostęp do ruin Palmyry kilka dni po odbiciu miasta z rąk tzw. Państwa Islamskiego.

Cenne dla danej kultury miejsca, budowle czy przedmioty narażone są w czasie wojen, szczególnie na tle religijnym, na zagładę. Uczniowie powinni się zapoznać z zabytkami kultury, które zostały zburzone lub częściowo zniszczone w ostatnich latach wojny w Syrii. Palmyra bowiem nie będzie już nigdy taka jak wcześniej, trzeba natomiast pielęgnować pamięć o niej.

---

<sup>40</sup> Informacje pochodzą z: <http://swiat.newsweek.pl/syria-starozytny-luk-triumfalny-w-palmyrze-zniszczony-przez-dzihadystow,artykuly,371709,1.html>; <http://wiadomosci.onet.pl/swiat/syria-kolejny-zniszczony-zabytek-w-palmyrze/bbqb6m>; <http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/1524610,Palmyra-w-gruzach-Dzihadysty-zniszczyli-starozytny-luk-triumfalny>; <http://www.uw.edu.pl/relacja-z-palmyry/> [data dostępu: 10.04.2016].

## Poezja Waława Oszajcy

Kolejne wybrane przeze mnie przykłady niszczenia świątyń, które można wykorzystać na lekcji polskiego, opisane są w wierszach Waława Oszajcy — jezuita, znanego duszpasterza i eseisty. Pokazują one, co się stanie, jeśli zabraknie w świecie takich wartości, jak: wolność, tolerancja, akceptacja i otwartość na inność, stanowiących podstawę poszanowania praw człowieka. Zwracają również czytelniczą uwagę na zjawisko nienawiści, wrogości i pogardy, które w efekcie doprowadzają do krwawych konfliktów, prześladowań religijnych, śmierci niewinnych ludzi oraz do dewastacji symbolicznych miejsc związanych z daną kulturą i religią.

Proponowane przeze mnie dwa wiersze *\*\*\*zwały czarnych chmur, \*\*\*przed złotą purpurową* ukazują dewastację symboli religijnych i brak szacunku dla innego wyznania:

zwały czarnych chmur  
o rudych podbrzuszach  
nad synagogą  
zmienioną na pływalnię  
gdzie w szatni  
instruktorka gwałci praktykanta  
bardzo elegancko

a woda w oczach  
wciąż błękitnieje

\*\*\* zwały czarnych chmur, Zdnd 9<sup>41</sup>

Znieważenie sakralnego miejsca — synagogi, która została zmieniona na miejską pływalnię, staje się przykładem losów świątyń zależnych od wydarzeń politycznych. Fakt ten zostaje dosadnie zilustrowany w tekście sytuacją *eleganckiego gwałtu*, który dokonuje się w przestrzeni rzeczywistej na terenie Polski. W kwietniu 1940 roku po sprofanowaniu i usunięciu ostatniej gwiazdy Dawida przez okupanta niemieckiego w świątyni w Poznaniu<sup>42</sup> powstaje pły-

<sup>41</sup> Cytowane utwory W. Oszajcy podaje według wydania: W. Oszajca: *Z dnia na dzień*. Toruń 1994.

<sup>42</sup> O motywie poznańskiej synagogi dyskutowano na łamach czasopisma „Polonistyka”. Por. K. Kuczyńska-Koschany, J. Roszak: *Upominanie — odpominanie. Poznańska synagoga w tekstach literackich*. „Polonistyka” 2005, nr 6, s. 48—50. Autorki przywołują teksty literackie, w których pojawia się wątek poznańskiej bożnicy. Są to wiersze Waława Oszajcy (*\*\*\* zwały czarnych chmur*), Ryszarda Krynickiego (*Miasto*) oraz Agnieszki Kuciak (*Wroniecka*). Warto także zapoznać się z artykułem dotyczącym historii tej synagogi: E. Stęszewska-Leszczyńska: *Poznańskie synagogi*. „Kronika Miasta Poznania” 1992, nr 1—2.

walnia dla żołnierzy Wehrmachtu. Kilka lat później dzieła zbezczeszczenia dopełniają wojska sowieckie. Funkcję pływalni budynek przestał pełnić dopiero w 2012 roku. Trudno wyobrazić sobie równie dramatyczną sytuację, choć nie jest to jedyny sprofanowany dom modlitwy<sup>43</sup>.

Drugi tekst Wacława Oszajcy, ukazujący trudności współistnienia w pluralizmie religijnym i szerzej — kulturowym, to wiersz o incipicie *przed złotą purpurową*:

przed  
złotą  
purpurową błękitną ikoną  
*umilienie*  
lilie perłowośnieżne  
i po polsku  
wyskrobane na klęczniku  
judy raus  
\*\*\* przed złotą purpurową,  
Zdnd 13

Z łatwością możemy przedstawić przywoływane w tekście poetyckim obrazy za pomocą opozycji: kraj katolicki, Polska — nietolerancja, brak szacunku dla innego wyznania; kościół prawosławny, cerkiew — wrogi antysemicki slogan; symbol modlitwy, klęcznik — profanacja klęcznika; polski napis — niemieckie *judy raus*, wspólne doświadczenie Holocaustu — brak narodowej pamięci. A to wszystko w świątyniach, o których ksiądz Józef Tischner pisał, że jest „to miejsce spotkań — człowieka z Bogiem, człowieka z człowiekiem [...], po to by wydobyć z człowieka jego dobro i w ten sposób otworzyć horyzont spotkania”<sup>44</sup>. Przywołane przeze mnie świątynie uzewnętrzniają ludzką agresję, stają się miejscem potępienia innych, a wywyższenia siebie i swojej religii.

<sup>43</sup> Na terenie dawnego cmentarza żydowskiego w Poznaniu postawiono budynki Międzynarodowych Targów Poznańskich. We wsi Łukawiec dawną cerkiew greckokatolicką pw. św. Dymitra Męczennika zmieniono na magazyn. W gminie Sitno kościół katolicki pw. Podwyższenia Krzyża Świętego zamknięto w 1943 roku dla wiernych i zamieniono go na magazyn zbożowy. Synagoga w Radymnie podczas II wojny światowej została zdewastowana przez hitlerowców, następnie w latach pięćdziesiątych przebudowano ją na potrzeby rozlewni piwa, która mieści się tu do dziś razem ze sklepem i hurtownią. We Lwowie kościół pw. św. Marii Magdaleny przestał pełnić funkcję liturgiczną, a w 1962 roku w świątyni przekazanej Politechnice Lwowskiej urządzono klub młodzieżowy, następnie salę organową, która tę funkcję pełni do dziś. We Lwowie w kościele dominikanów pw. Bożego Ciała mieściło się Muzeum Religii i Ateizmu. Oczywiście, przykładów jest wiele nie tylko w Polsce, ale przede wszystkim na wschodzie Europy, również w zachodniej Europie odnajdujemy podobne przykłady, choćby w Anglii czy Holandii.

<sup>44</sup> J. Tischner: *Filozofia dramatu*. Kraków 1998, s. 232.



## *Agora*

Ostatni przykład walki o dominację religijną to film *Agora* reżysera Alejandra Amenábara. Nie jest to obraz nowy — premiera światowa odbyła się w 2009 roku, a w Polsce rok później. Akcja rozgrywa się w starożytnej kosmopolitycznej metropolii, tyglu kulturowym i religijnym, jakim przez długie wieki była Aleksandria (por. początek filmu, a głównie fragment 00:47 — 01:47). Jego bohaterką jest Hypatia, żyjąca na przełomie IV i V wieku, myślicielka, astronomka, wykładowczyni filozofii platońskiej, badaczka krzywych stożkowych, która udziela lekcji młodym mężczyznom: poganom, Żydom i chrześcijanom. Oprócz życia uczonej, pełnego pasji poznawania i odkrywania świata, istotne stają się relacje panujące w Aleksandrii. Owe relacje są polem walki o dominację jednej z trzech potężnych religii — pogańskiej, judaizmu i chrześcijaństwa.

Kulminacyjną sceną *Agory* jest zniszczenie słynnej Biblioteki Aleksandryjskiej o największej liczbie woluminów świata starożytnego. W filmie tłum chrześcijan, sterowany przez swoich przywódców, wdzierają się do budynku i niszczy bezcenne zbiory (por. scenę 25:50 — 52:50). Dla Amenábara zniszczenie owych zbiorów opóźniło o całe stulecia rozwój nauki: gdyby pozostała ona nienaruszona, dziś spacerowalibyśmy już po Marsie. Z tego też powodu — sceny niszczenia biblioteki oraz ukazania chrześcijańskiej przemocy — niektóre środowiska uznały film za antychrześcijański (por. również sceny „nauczania” przez chrześcijan 06:40 — 08:52 czy scenę ukamienowania Żydów przez chrześcijan 58:32 — 59:26).

Proponuję spojrzeć w szkole ponadgimnazjalnej na ten film jako przykład krytyki fundamentalizmu i fanatyzmu w ogóle. Tu źródłem zła i przemocy nie jest wiara, lecz jej wypaczenia i stojący za nimi ludzie (jak biskup, czarny charakter, inicjujący zamordowanie Hypatii i zniszczenie Biblioteki Aleksandryjskiej). Przemoc stosują przedstawiciele wszystkich religii: gdy parabolani, „żołnierze Chrystusa”, jak o sobie mówią, napadają na Żydów, ci w odwecie dokonują masakry chrześcijan (zob. sceny 58:32 — 59:26 i 67:12 — 71:20).

Film niesie ponadczasowe przesłanie: od śmierci Hypatii minęło blisko 17 stuleci, a świat nękają te same problemy: nierówność, brak tolerancji i agresywny fundamentalizm. Wyraźnie udało się to ukazać reżyserowi w scenie, w której Ziemia zostaje zaprezentowana jako mała planeta we wszechświecie. Z początku trudno określić, kiedy rozgrywa się akcja; może to być zarówno świat starożytny, jak i nasz — dzisiejszy (zob. 74:19 — 74:40).

Wielu recenzentów interpretuje<sup>45</sup> ten film jako ponadczasową opowieść o fundamentalizmie. Sam reżyser stwierdził, że chciał stworzyć metaforę zda-

<sup>45</sup> Korzystam z ustaleń: <http://film.onet.pl/recenzje/agora-antychrzescijanski-film/7qwhh>; <http://www.blogpowszechny.pl/2010/03/26/agora-zachwy-i-przerazenie> [data dostępu: 10.04.2016].

rzeń współczesnych, naznaczonych religijną ortodoksyjnością. Dla niego tytułowa *Agora* to nasza planeta, na której wszyscy musimy rozmawiać, a nie zabijać się: „cokolwiek dzieje się na ulicy miasta, jesteśmy braćmi” — mówi Hypatia do swoich uczniów. Hypatia jest uosobieniem tolerancji, której już wkrótce w Aleksandrii zabrakło. Jej śmierć nabiera więc symbolicznego znaczenia. W aktualnym kontekście starć na tle religijnym, terroryzmu inspirowanego fundamentalizmem islamskim, prześladowań i mordu chrześcijan *Agora* jest filmową metaforą współczesności, którą uczniowie powinni bez większych problemów rozpoznać.

## Zakończenie, czyli o dialogu i relacji

Jak pokazują przywołane przeze mnie literackie i filmowe przykłady, pytania o Boga łączą ludzi, odpowiedzi zaś — dzielą. Boga przede wszystkim trzeba zobaczyć i usłyszeć w drugim człowieku. Interpretacja podążająca w kierunku filozofii spotkania i etycznego kontaktu z Drugim odsyła nas do myśli Emmanuela Lévinasa, w której „relacja z Innym” oraz „dialog” stają się podstawowymi kategoriami, mającymi charakter transcendentny. Podjęcie dialogu z Drugim w kontekście filozofii spotkania jest nawet obowiązkiem.

W przytoczonych trzech przykładach dotyczących działań wojennych w Syrii, w wierszach Oszej i w filmie *Agora* mamy do czynienia z „relacją”<sup>46</sup>, która nie pozwala na kontakt z tym, co odmienne. Brakuje w niej empatii, głębokiego wczucia i zrozumienia, pozwalającego przybliżyć się do Drugiego. Kwestie tę często podejmował Emmanuel Lévinas w książce *Całość i nieskończoność*:

Sam status człowieczeństwa zakłada braterstwo i ideę rodzaju ludzkiego. [...] Ludzkie braterstwo ma dwa aspekty: z jednej strony zakłada indywidualności, których status logiczny nie sprowadza się do statusu ostatecznych różnic w ramach jednego rodzaju; ich szczególność polega na tym, że każda z nich odnosi się do siebie samej [...]; z drugiej strony — zakłada wspólnotę ojca, jakby wspólnota rodzaju zbliżała w stopniu niewystarczającym<sup>47</sup>.

<sup>46</sup> Posługuję się podstawowymi terminami filozofii E. Lévinasa, między innymi: „relacja”, „tożsamość”, „transcendencja”, kategoria „Innego”, „granica”. J. Hańderek: *Czas i spotkanie. Wokół koncepcji czasu Emmanuela Lévinasa*. Kraków 2006, s. 177–183.

<sup>47</sup> E. Lévinas: *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*. Tłum. M. Kowalska. Warszawa 2002, s. 255.

Dodatkowo Lévinas twierdził, że obcowanie z Drugim ma wartość w takiej mierze, w jakiej „Ty” zawiera Boga, a „my” staje się wyrazem jedności z Bogiem<sup>48</sup>. Oznacza to, że Drugi człowiek jest drogą dojścia do Najwyższego i taki sposób myślenia warto pielęgnować w szkole. Anna Janus-Sitarz w tekście *Edukacja literacka wobec dylematów wielokulturowości i inności* pisze, że przeniesienie filozofii dialogu, jako postawy, na teren praktyki szkolnej może być trudne. W szkole bowiem mówi się głównie o przekazywaniu wartości, podczas gdy Lévinas domaga się ich praktykowania<sup>49</sup> — a więc postawy otwartości, życzliwości i odpowiedzialności, prawdziwego dialogu i umiejętności porozumiewania się z innymi. Potrzeba takiego podejścia ma niezmierną wagę, albowiem przykłady konfliktów na tle narodowościowym i religijnym wymownie świadczą o powtarzalności historii.

Warto wyjaśniać przyczyny konfliktów narodowościowych, korzystając w tym celu z bogatych przykładów zarówno literackich, filmowych, jak i tych z otaczającej nas rzeczywistości. Gdzie, jeśli nie na języku polskim, najbardziej kształtuje się tożsamość uczniowska? Klasa to przecież wspinała przestrzeń dla praktykowania szacunku, ale też pielęgnowania wiedzy o różnych kulturach, wyznaniach i światopoglądach. Odpowiedzialny nauczyciel polonista musi uczyć właśnie takiego funkcjonowania w świecie, szczególnie dziś, kiedy do szkół mogą trafić dzieci uchodźców, po to żeby nie popaść w różnego rodzaju fobie i animozje, uproszczone myślenie o patriotyzmie, ale też po to, żeby móc lepiej zrozumieć Innego i siebie.

## Bibliografia

- Ambrosewicz-Jacobs J.: *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*. Kraków 2004.
- Bagiński T., Dukaj J.: *Katedra*. Kraków 2008.
- Barańczak S.: *Wzlot w przepaść*. W: Idem: *Pomyślane przepaście. Osiem interpretacji*. Katowice 1995.
- Barthes R.: *Mitologie*. Tłum. A. Dziadek. Warszawa 2000.
- Bauman Z.: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa 1994.
- Biała A.: *Literatura i architektura. Korespondencja sztuk*. Warszawa — Bielsko-Biała 2011.
- Biedrzycki K., Jaskółowa E., Nowak E.: *Świat do przeczytania*. Cz. 1. Warszawa 2012.
- Bobiński W., Janus-Sitarz A., Pabisek M.: *Lustra świata*. Cz. 1. Warszawa 2012.
- Burchard P.: *Pamiętki i zabytki kultury żydowskiej w Polsce*. Warszawa 1960.
- Czerwińska M.: *Gotyki i pisarze. Topika opisu katedry*. Gdańsk 2005.

<sup>48</sup> B. Häring, V. Salvoldi: *Tolerancja. Rozważania nad etyką solidarności i pokoju*. Tłum. A. Dudzińska-Facca. Warszawa 2000, s. 38.

<sup>49</sup> A. Janus-Sitarz: *Edukacja polonistyczna wobec dylematów wielokulturowości i inności*. W: *Edukacja polonistyczna...*, s. 28—29.

- Global Competence Is a 21st Century Imperative*, NEA Education and Practice Department. Wshington 2010.
- Hańderek J.: *Czas i spotkanie. Wokół koncepcji czasu Emmanuela Lévinasa*. Kraków 2006.
- Häring B., Salvoldi V.: *Tolerancja. Rozważania nad etyką solidarności i pokoju*. Tłum. A. Dudzińska-Facca. Warszawa 2000.
- Hassan I.: *Innovation/Renovation. New Perspectives in the Humanities*. Wisconsin 1983.
- Hassan Y.: *Antena satelitarna*. W: Idem: *Wiersze*. Tłum. B. Sochańska. Gdańsk 2015.
- Herbert Z.: *Barbarzyńca w ogrodzie*. Warszawa 1962.
- Janus-Sitarz A.: *Edukacja polonistyczna wobec dylematów wielokulturowości i inności*. W: Eadem: *Edukacja polonistyczna wobec Innego*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2014.
- Jędrysiak T.: *Turystyka kulturowa*. Warszawa 2008.
- Kaczmarek J.: *Ballada o spalonej synagodze*. <http://www.kaczmarek.art.pl/tworczosc/wiersze/ballada-o-spalonej-synagodze/>.
- Koch W.: *Styl w architekturze arcydzieła budownictwa europejskiego od antyku po czasy współczesne*. Warszawa 1996.
- Katedra*. Reż. T. Bagiński. Polska 2002.
- Koniec sekularyzacji w Europie?*. Red. P. Kapłon, A. Rokicka, M. Warat. Kraków 2007.
- Kuczyńska-Koschany K., Roszak J.: *Upominanie — odpominanie. Poznańska synagoga w tekstach literackich*. „Polonistyka” 2005, nr 6.
- Lévinas E.: *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*. Tłum. M. Kowalska. Warszawa 2002.
- Malewska H.: *Kamienie wolać będą. Powieść z XIII wieku*. Warszawa 1978.
- Mariański J.: *Religijność europejska między sekularyzacją a desekularyzacją. W: Koniec sekularyzacji w Europie?*. Red. P. Kapłon, A. Rokicka, M. Warat. Kraków 2007.
- Od Awangardy do postmodernizmu. Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. Red. G. Dziamski. Warszawa 1996.
- Oszajca W.: *Z dnia na dzień*. Toruń 1994.
- Pasierb J.S.: *Katedra. Symbol Europy*. Pelplin 2003.
- Słownik terminologiczny sztuk pięknych*. Red. S. Kozakiewicz. Warszawa 1969.
- Sobański R.: *Europa Katedr i uniwersytetów*. Wykład wygłoszony na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach 23.01.2007 r.
- Stęszewska-Leszczyńska E.: *Poznańskie synagogi*. „Kronika Miasta Poznania” 1992, nr 1—2.
- Strawa E.: *Świat pełen ruchu. Kształcenie kompetencji międzykulturowych w edukacji polonistycznej*. W: *Edukacja polonistyczna wobec Innego*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2014.
- Synagogi na ziemiach polskich*. [http://www.sztetl.org.pl/template/gfx/prezentacje/synagogi\\_pelna.pdf](http://www.sztetl.org.pl/template/gfx/prezentacje/synagogi_pelna.pdf).
- Tajemnicze katedry*. Red. H. Cieśla. Warszawa 2009.
- Tischner J.: *Filozofia dramatu*. Kraków 1998.
- Wąs A.: *Meczety i jego funkcje*. Radio Watykańskie <http://www.tolerancja.pl/?meczety-i-jego-funkcje,93>.
- Wąs A.: *Ważne i wielkie meczety*. <http://religie.wiara.pl/doc/472176.Wazne-i-wielkie-meczety>.
- Zeler B.: *Wiersze katedralne Juliana Przybosa*. W: *O Julianie Przybosiu. Wspomnienia, studia, szkice*. Red. T. Bujnicki, K. Heska-Kawaśniewicz. Katowice 1983.
- Zerbst R.: *Gaudi 1852—1926. Antoni Gaudi i Cornet — życie dla architektury*. Tłum. M. Meyer. Warszawa 2010.



Diana JAGODZIŃSKA, Monika PAKURA

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## Dziecko romskie — członek społeczeństwa, uczeń, obywatel Mniejszości etniczne w prawie i badaniach ankietowych

A Romani Child — a Member of the Society, a Student, a Citizen  
Ethnic Minorities in Law and Surveys

**Abstract:** The article deals with the normative basis and social stereotypes concerning multicultural education. The authors give an analysis of legal acts pertaining to the Romani minority and confront the assumed postulated state of affairs with the actual conduct of students at school studied by means of surveys. The results lead to the presentation of the educational determinants in a bicultural school and provide an answer to the question if a complete tolerance toward ethnic minorities is possible on the part of Polish children. The final part offers proposals to be implemented at school and aimed at bettering Romanis' conditions in school practice and their image in the society.

**Key words:** ethnic minorities, Romani child, multicultural education, Polish school, tolerance

Romowie są jedną z czterech grup uznawanych w polskim prawie za mniejszości etniczne. Choć zamieszkują Polskę od stuleci, wciąż postrzegani są jako zbiorowość egzotyczna i tajemnicza, w wyniku czego wielokrotnie stają się obiektem uprzedzeń oraz społecznych mitów<sup>1</sup>. Niedostępność tradycji i kultury Romów dla osób spoza ich społeczności sprawia, że wiele codziennych zachowań dzieci romskich w domu i w szkole pozostaje niezrozumianych. Odmienny kodeks zasad, zwany *Romanipen*, a także zwyczaj podporządkowywania się

---

<sup>1</sup> A. Kupczyk: *Status prawny Romów w Polsce a regulacje prawne w państwach członkowskich Unii Europejskiej*. W: *Varia doctrinalia*. Red. Ł. Machaj. Wrocław 2012, s. 147.

rodzicom i starszym rodu mogą w wielu sytuacjach narzucać uczniom rozwiązania odbiegające od reguł obowiązujących w polskim prawie i społeczeństwie. Nawarstwianie się nieporozumień z tym związanych nierzadko powoduje otwarte konflikty i przyczynia się do powstawania stereotypów<sup>2</sup> rozumianych jako „umysłowy obraz rzeczywistości społecznej — uproszczony, niedokładny, wytworzony raczej nie w efekcie własnego doświadczenia, ale dzięki przekazowi społecznemu, oporny na zmiany”<sup>3</sup>. Definicja ta adekwatnie oddaje relacje Polaków i Romów. Mimo nieustannych prób ukazania mniejszości romskiej jako grupy zasymilowanej ze społeczeństwem większościowym, nadal jej przedstawiciele postrzegani są przez pryzmat utartych opinii. To zaś nie sprzyja atmosferze zrozumienia i akceptacji.

Istotnym problemem społecznym polskich Romów jest niski poziom ich wykształcenia. Wielu bowiem dorosłych członków romskiej społeczności nie ma zaufania do instytucji publicznych. Prawny obowiązek nauki w polskiej szkole nierzadko budzi w nich obawy przed akulturacją i niezrozumieniem, z którymi mogą się zetknąć ich dzieci, i stanowi przyczynę nieangażowania się w życie szkoły<sup>4</sup>. Romscy rodzice często nie wiedzą, jak funkcjonuje w Polsce system szkolny oraz z jakiej pomocy może skorzystać ich dziecko. Dlatego też część romskich dzieci nie wypełnia obowiązku szkolnego (według badań przeprowadzonych dekadę temu — aż 30% populacji dzieci romskich nie uczęszczało do szkoły)<sup>5</sup>. Dyskryminacja oraz poczucie braku akceptacji są nie tylko barierą w wypełnianiu nakazu kształcenia instytucjonalnego, lecz także powodem trudności w nauce<sup>6</sup>. Szkoła powinna być natomiast miejscem, które odgrywa szczególną rolę w budowaniu tożsamości jednostki oraz w kształtowaniu postaw wobec odmiennej kultury. Dzięki swojemu oczywistemu ukierunkowaniu edukacyjnemu i wychowawczemu może ona znacząco wpływać na eliminowanie uprzedzeń oraz na modelowanie przebiegu spotkania z Innym<sup>7</sup>.

---

<sup>2</sup> A. Świętek, S. Kurek, W. Osuch, T. Rachwał: *Jak edukować dzieci romskie? Propozycje dla nauczycieli w zakresie kształcenia romskiej mniejszości etnicznej*. Kraków 2014, s. 7.

<sup>3</sup> Z. Chlewiński: *Stereotypy: struktura, funkcje, geneza. Analiza interdyscyplinarna*. W: *Stereotypy i uprzedzenia*. Red. Z. Chlewiński, I. Kurcz. Warszawa 1992, s. 7—29.

<sup>4</sup> K. Gawlicz, M. Starnawski: *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*. Wrocław 2014, s. 84—89.

<sup>5</sup> A. Paszko: *Romowie w małopolskich szkołach. Uwagi na marginesie „Pilotażowego programu rządowego na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001—2003”*. „Studia Romologica” 2009, nr 2, s. 35.

<sup>6</sup> K. Gawlicz, P. Rudnicki, K. Starnawski: *Dyskryminacja w edukacji — przegląd wybranych polskich badań*. W: *Dyskryminacja w szkole — obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*. Red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski. Warszawa 2015, s. 10.

<sup>7</sup> J. Horyń: *Spotkanie z Innym w szkolnej ławie. Romska tożsamość. Pogranicze*. „Studia Społeczne” 2011, t. 17, s. 99—114.

Dostępne szkole działania wspomagające prawidłowe interakcje uczniów zostały przewidziane w obowiązujących aktach prawnych. Z różnych przyczyn nie są one jednak wdrażane. Prezentowany artykuł odnosi się do wzajemnych zależności między stanem normatywnym i rzeczywistym w zakresie sytuacji szkolnej Romów — ich trudności, stosunku do nauczania szkolnego, sposobów angażowania się w życie placówki oraz kontaktu z rówieśnikami. W badaniach wykorzystane zostały metody: kognitywistyczna oraz statystyczna na poziomie opisowym. Za równoległe i uzupełniające się źródła informacji posłużyły wybrane dokumenty prawne oraz ankiety audytoryjne. Ich zestawienie pozwoliło na częściowe zgłębienie problemu nierówności szans dzieci ze społeczności romskiej, a także na uwzględnienie wpływu systemu edukacji oraz konkretnych praktyk szkolnych na utrzymujące się w społeczeństwie polskim uprzedzenia i praktyki dyskryminacyjne.

## Uczeń romski jako członek mniejszości etnicznej

Odpowiedzią na wyzwania stojące przed społecznością romską mają być regulacje normatywne, które ustanawiają ramy ich prawnego funkcjonowania w polskiej rzeczywistości. Treści aktów wyznaczają podstawowe obowiązki Romów związane z przebywaniem w odmiennym od rodzimego systemie polityczno-społecznym oraz uprawnienia przysługujące im w zakresie utrzymania odrębności kulturowej. Normy z gałęzi prawa oświatowego wskazują zaś pożądaną sytuację romskich uczniów w szkole, organizację szkolnictwa romskich dzieci, a także możliwe usprawnienia procesu ich kształcenia.

Akty te przedstawiają wyłącznie postulowany system edukacyjno-społeczny, do którego powinni zmierzać wszyscy współtworzący go obywatele, i dostarczają jedynie potencjalnych dróg ochrony wartości zagwarantowanych przez władzę państwową. Stanowią jednak istotny element składowy rzeczywistych postaw przyjmowanych wobec Romów w społeczności szkolnej, lokalnej i krajowej. Nawet jeżeli zakodowane w prawie możliwości i uprawnienia nie są znane, zawsze muszą być podstawą działań, które jako funkcjonariusze publiczni podejmują organy i jednostki oświatowe oraz nauczyciele w celu dwustronnej integracji Romów z polską kulturą edukacyjną<sup>8</sup>.

Materiał badawczy na użytek artykułu stanowiły wybrane artykuły *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku*<sup>9</sup>, *Ustawy o systemie oświa-*

<sup>8</sup> M. Tracz: *Rozwój szkolnictwa dla mniejszości narodowych i grup etnicznych w Polsce. W: Wybrane problemy edukacyjne i kulturowe niektórych mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce i Europie*. Red. W. Osuch. Kraków 2007, s. 41—49.

<sup>9</sup> Dz.U. RP 1997, nr 78, poz. 483.

ty z dnia 7 września 1991 roku<sup>10</sup>, *Ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z 6 stycznia 2005 roku*<sup>11</sup> oraz podporządkowane im akty wykonawcze dotyczące mniejszości narodowych i grup etnicznych<sup>12</sup>. W charakterze uzupełniającym został wzięty pod uwagę ministerialny *Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce na lata 2004—2013*<sup>13</sup>, który nie ma wprawdzie mocy wiążącej powszechnie obowiązujących unormowań, jednak w istotny sposób wpływa na politykę organów samorządowych i władz szkoły oraz wyznacza kierunki podejmowanych przez nich działań.

Zgodnie z brzmieniem art. 3 *Ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych*, mniejszością etniczną w rozumieniu polskiego prawa jest grupa obywateli polskich, mniej liczna od pozostałej części ludności Rzeczypospolitej Polskiej, w sposób istotny odróżniająca się od pozostałych obywateli językiem, kulturą lub tradycją i dążąca do ich zachowania, mająca świadomość własnej historycznej wspólnoty etnicznej oraz ukierunkowana na jej wyrażanie i ochronę, a ponadto zamieszkująca obecne terytorium Rzeczypospolitej Polskiej od co najmniej 100 lat. Wieloaspektowa odrębność stanowi więc definicyjną cechę mniejszości narodowej, a formułowanie z niej zarzutu jest nie tylko niezrozumiałe i bezzasadne, ale również niezgodne z obowiązującym stanem prawnym. Zapewniające pluralizm podejście do Inności konsekwentnie rozwijają kolejne przepisy prawne, w których zakodowano szeroko zakrojony system ochrony tożsamości grup pozanarodowych.

Podstawowe prawa mniejszości etnicznych uregulowano w artykule 35. *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*. Gwarantuje on wolność zachowania i rozwoju własnego języka, obyczajów, tradycji oraz kultury, a także prawo do tworzenia własnych instytucji edukacyjnych, kulturalnych i służących ochronie tożsamości religijnej. O wartościach tych czytamy także w *Ustawie o mniejszościach narodowych i etnicznych*, która doprecyzowała zasadę równego traktowania osób bez względu na ich pochodzenie etniczne przez wskazanie służących

<sup>10</sup> Dz.U. RP 2004, nr 256, poz. 2572 ze zm.

<sup>11</sup> Dz.U. RP 2015, poz. 573 t.j.

<sup>12</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia*. Dz.U. RP 2015, poz. 1202; *Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 30 maja 2005 r. w sprawie sposobu transliteracji imion i nazwisk osób należących do mniejszości narodowych i etnicznych zapisanych w alfabecie innym niż alfabet łaciński*. Dz.U. RP 2005, nr 102, poz. 855; *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*. Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej. Dz.U. RP 2014, poz. 803.

<sup>13</sup> Dostępny na stronie internetowej Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji. <http://mniejszosci.narodowe.mac.gov.pl/mne/romowie/> [data dostępu: 20.02.2016].



temu celowi zadań i kompetencji organów administracji rządowej i samorządu terytorialnego. W omawianym akcie prawnym wprowadzony został również zakaz stosowania środków, które zmierzają do asymilacji osób należących do mniejszości wbrew ich własnemu, swobodnemu wyborowi. Ujawnienie swej przynależności etnicznej pozostawiono do dobrowolnej decyzji każdego członka mniejszości, jednak stanowi ono warunek korzystania z przyznanych uprawnień.

Zbieżny z normami aktów prawnych obowiązujących powszechnie jest *Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce* ustanowiony i realizowany przez Departament Wyznań Religijnych oraz Mniejszości Narodowych i Etnicznych ówczesnego Ministerstwa Cyfryzacji i Administracji. Zakłada on włączenie Romów w nurt życia społeczeństwa obywatelskiego w wyniku działań w obszarze edukacji, aktywizacji zawodowej, ochrony zdrowia oraz poprawy sytuacji mieszkaniowej. Zwiększenie uczestnictwa uczniów romskich w edukacji miało stanowić najważniejszy efekt planowanych przedsięwzięć. Twórcy programu postulowali w nim wspólne wypracowanie i uzgodnienie niezbędnych zmian, które prowadziłyby do nabycia umiejętności korzystania przez społeczność romską z dostępu do przysługujących im praw i usług, co w konsekwencji usprawniłoby funkcjonowanie we współczesnym społeczeństwie. Zaznaczano jednak, iż miałyby to być wyłącznie działania dotyczące sfery społeczno-ekonomicznej, niezwiązane z romską tożsamością kulturową.

Sytuację prawną dzieci romskich w szkole określają normy konstytucyjne, doprecyzowane następnie w ustawie o systemie oświaty. Wprowadzają one powszechne prawo do nauki, zapewniają równy dostęp do wykształcenia<sup>14</sup> oraz ujednolicają uprawnienia przysługujące uczniom polskim i pochodzącym z mniejszości w zakresie wychowania i opieki od okresu przedszkolnego aż do osiągnięcia 18 lat lub ukończenia szkoły gimnazjalnej<sup>15</sup>. Uczniom z odmiennych grup etnicznych umożliwia się również podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, w szczególności dzięki nauce języka oraz własnej historii i kultury<sup>16</sup>. Za organizację dodatkowych zajęć we wskazanym zakresie odpowiedzialny jest dyrektor placówki, jeżeli rodzice bądź prawni opiekunowie ucznia złożą pisemny wniosek o ich prowadzenie<sup>17</sup>.

Wskazane przepisy należy rozważać w odniesieniu do treści zawartych w preambule do ustawy oświatowej, zgodnie z którymi kształcenie i wychowanie mają służyć rozwijaniu poczucia odpowiedzialności młodzieży, miłości

<sup>14</sup> Art. 70 *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*.

<sup>15</sup> Art. 94 a ust. 1 i 1a *Ustawy o systemie oświaty*...

<sup>16</sup> Art. 13 *Ustawy o systemie oświaty*...

<sup>17</sup> § 2 ust. 1 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym*. Dz.U. RP 2007, nr 214, poz. 1579.

o jczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Podobne wartości uznano za kluczowe w obowiązującej podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, której autorzy dodatkowo wprost zobowiązują szkołę do podejmowania odpowiednich kroków w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji.

Z treści przytoczonych aktów prawnych wyłania się szeroki zakres uprawnień dodatkowych, które przysługują wszystkim mniejszościom narodowym i etnicznym w Polsce. Romowie jednak z nich nie korzystają. Jako specyficzna grupa o własnych zasadach, akceptują jedynie część instytucjonalnych form wsparcia, zwłaszcza tych, które poprawiają ich sytuację ekonomiczną. Podobnie jak przedstawiciele każdej grupy etnicznej, Romowie dążą do zachowania swojego języka, kultury, tradycji, aby zapewnić sobie poczucie bezpieczeństwa w kraju większościowym i — jak wynika z obowiązujących uregulowań normatywnych — mają do tego prawo.

Najwyższą wartością dla Romów jest ich tożsamość etniczna. Kultywując własne obrzędy i rytuały, starają się podtrzymać swą romskość, choć często wiąże się to z niezrozumieniem społecznym i wykluczeniem. W krajowym systemie oświaty nie ma szkół, w których dzieci romskie uczyłyby się w swoim ojczystym języku — nawet w ramach zajęć dodatkowych, choć do organizacji takich uprawnia ich polski system normatywny. Uczniowie pochodzenia romskiego uczęszczają do szkół publicznych w systemie zintegrowanym, razem z uczniami polskimi, mimo iż niejednokrotnie oznacza to dla nich konieczność częściowej asymilacji i odejścia od własnych obyczajów. Edukacja stoi bowiem w sprzeczności z kodeksem *Romanipen* i jest traktowana przez starszyznę jako zamach na autonomiczną kulturową tożsamość. To przekraczanie granic własnej tradycji świadczy o ich chęci harmonijnego funkcjonowania z odmienną od własnej społecznością narodową i dostosowania się do polskich warunków życia.

## Edukacja w wielokulturowej szkole — opinie uczniów

Sposobem na zweryfikowanie stosowania obowiązujących rozwiązań normatywnych były badania ankietowe, przeprowadzone w zabrzańskej publicznej szkole podstawowej, do której dzieci romskie uczęszczają od lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Do ich przeprowadzenia przyczyniły się powielane w mediach oraz przestrzeni publicznej opinie o tym, iż w hermetycznym świecie romskiej mniejszości etnicznej nie ma miejsca na edukację, aktywność środowiskową i pasje pozaszkolne. Celem bezpośrednim było do-

tarcie do stereotypów wyrażanych za pomocą języka przez uczniów szkoły, którzy spotykają się z osobami odmiennymi kulturowo na co dzień. Na użytek badania uprzedzenia te zostały uznane za najważniejszy czynnik warunkujący sytuację społeczną Romów w środowisku szkolnym. Przyjęto je także za wyznacznik zbieżności przepisów prawnych z oczekiwaniami zbiorowości lokalnej.

Obszary badawcze sformułowane zostały na podstawie kwestionariusza węgierskiego projektu *Common goals — common ways*<sup>18</sup> dotyczącego sposobów dostosowania szkoły do pracy ze zróżnicowaną społecznie i kulturowo młodzieżą oraz trudności edukacyjnych uczniów romskich. Badania ankietowe przeprowadzono wśród uczniów klas piątych i szóstych z racji zakładanego poziomu rozwoju społecznego i kulturowego badanych, a także ich doświadczeń wynikających z kontaktu z dziećmi mniejszości romskiej na poprzednim etapie edukacyjnym. Jako założenie badawcze przyjęto, że rzeczywiste kontakty dzieci polskich i romskich zapewniają względnie korzystne warunki wzajemnej integracji oraz poznawania kultur życia, co skutkuje osłabieniem stereotypów społecznych.

Kwestionariusze zostały skierowane do dzieci pochodzenia polskiego oraz romskiego — łącznie materiał badawczy stanowiły 23 ankiety (19 wypełnili uczniowie polscy i 4 — dzieci romskie). Dzięki temu możliwe było poznanie oceny sytuacji edukacyjnej oraz stopnia tolerancji w badanej szkole, jakiej dokonali wychowankowie polscy, a także odniesienie jej do opinii podopiecznych należących do romskiej mniejszości etnicznej. Liczba ankietowanych nie dała podstaw do traktowania uzyskanych wyników jako reprezentatywnych. Udzielone odpowiedzi posłużyły jednak do sformułowania ogólnych wniosków o doświadczeniu odmienności kulturowej Romów w szkole.

Formularz ankiety składał się z 21 pytań. Część z nich dotyczyła określenia postaw rodziców jako osób wpływających na sytuację szkolną dziecka i badała przede wszystkim warunki bytowe uczniów, aktywność opiekunów w kwestii edukacji dzieci oraz kształtowania w domu rodzinnym motywacji do nauki. Uwzględnienie domu rodzinnego w badaniach wynikało z przyjęcia klasycznej już teorii pedagogicznej, zgodnie z którą dom rodzinny ma bezpośredni wpływ na efekty wychowania dziecka, w tym na wypełnianie obowiązku szkolnego oraz przyjmowane postawy wobec preferowanych form spędzania czasu wolnego. W myśl tego podejścia rodzinę rozumie się jako

zarówno więzi biologiczne i stosunki pokrewieństwa, jak i czynności, które spełniają poszczególne osoby, oraz społeczną przynależność do

---

<sup>18</sup> Kwestionariusz ankiety sporządzony został na podstawie tłumaczenia zamieszczonego w publikacji: A. Świętek, S. Kurek, W. Osuch, T. Rachwał: *Jak edukować dzieci romskie?...*, s. 24—28.

grupy członkowskiej. W ten sposób „ojciec”, „matka”, „dziecko” nie są jedynie nazwami genealogicznymi, ale zawierają określoną treść ról, wzajemne oddziaływanie na siebie, upodobnianie się w sposobie zachowania itp.<sup>19</sup>.

Przyjmując, że wspomniane przez Józefa Rembowskiego czynności rodziców istotnie oddziałują na funkcjonowanie społeczne i kształcenie dzieci, w przeprowadzonej ankiecie szczególną uwagę skupiono na tych odpowiedziach polskich uczniów, które dotyczyły relacji dom — szkoła oraz rodzice — dziecko.

Pozostałe pytania odnosiły się już do samych badanych: ich zainteresowań, wymarzonych przyszłych zawodów, uczestnictwa w dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych w szkole, problemów w nauce oraz sposobów ich rozwiązywania. Odrębna część ankiety miała służyć ustaleniu, jakie są deklarowane oraz rzeczywiste postawy wobec odmienności w najbliższym środowisku dzieci.

## Badanie dzieci polskich

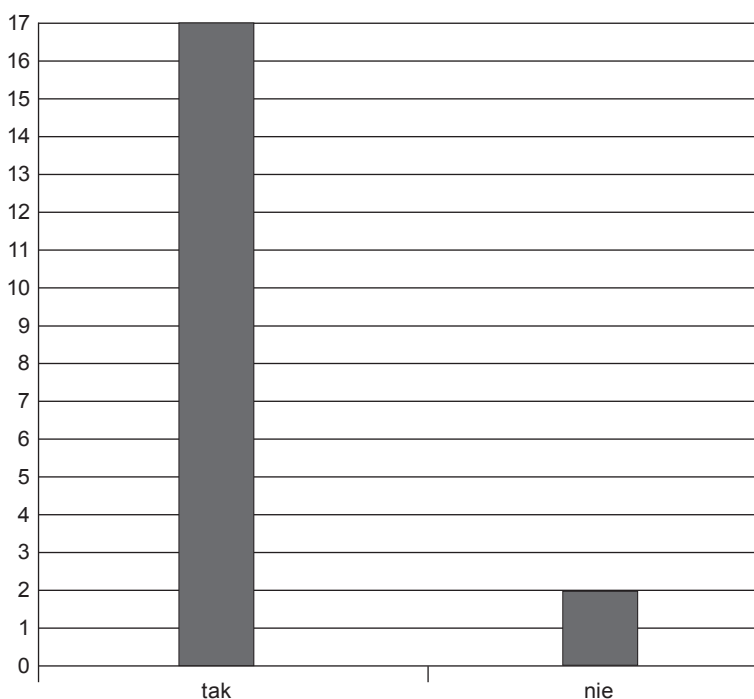
W zakresie sytuacji materialnej uczniów wyniki wykazały, że żadne spośród 19 ankietowanych dzieci polskich nie ma bezrobotnych rodziców — w 16 domach pracują oboje opiekunowie, a w 3 wynagrodzenie otrzymuje wyłącznie jedno. Aktywność zarobkowa polskich rodzin może wiązać się zarówno z przekazywanymi pokoleniowo wzorcami edukacyjnymi, jak i wpajanymi schematami rozwoju zawodowego oraz źródeł utrzymania (por. wykres 1). Uczniowie, obserwując podejmowanie przez rodziców codziennej systematycznej pracy, podświadomie identyfikują się z takim trybem życia i uruchamiają procesy modelowania, prowadzące następnie do naśladowania podobnych zachowań we własnym dorosłym życiu.

Jak wynika z wykresu 1., większość rodziców zachęca swoje dzieci do zdobywania wiedzy i wykształcenia. Sprawia to, że uczniowie, nawet jeśli nie zawsze chcą się uczyć, to pod wpływem motywujących bodźców otrzymywanych w domu wypełniają obowiązek szkolny. Co więcej, pomoc, jaką otrzymują od rodziców w rozwiązywaniu szkolnych problemów i odrabianiu zadań domowych, świadczy o odpowiednim wsparciu z ich strony oraz traktowaniu szkoły jako ważnego elementu socjalizacji.

Równie wymowne okazały się wypowiedzi uczniów na temat ich własnej osoby — zainteresowań, przyszłości, aktywności podejmowanych w szkole.

<sup>19</sup> J. Rembowski: *Rodzina w świetle psychologii*. Warszawa 1986, s. 13.

Wyniki uwiarydliły, że młodzi Polacy mają jasno sprecyzowane zainteresowania, a planując przyszłość, wyznaczają sobie do osiągnięcia konkretne cele, związane ze zdobyciem odpowiedniego wykształcenia i kwalifikacji zawodowych. Dzieci chciałyby zdobyć profesje w takich branżach, jak grafika komputerowa, rehabilitacja, prawo, medycyna czy architektura. Kilka ankietowanych osób jako swoją wymarzoną pracę wpisywała mniej intratne zawody, między innymi elektryka, sprzedawcy w kiosku czy fryzjera. Były one jednak spójne z sygnalizowanymi wcześniej zainteresowaniami. Część respondentów (3 osoby) chciałyby zostać artystami: piosenkarką, muzykiem i tancerzem.

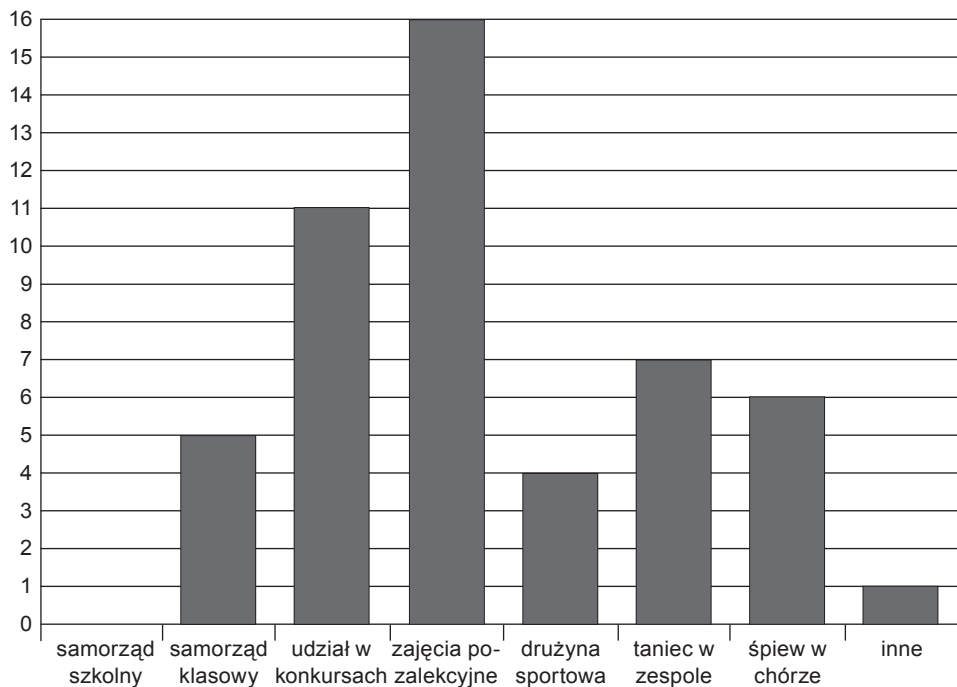


Wykres 1. Czy rodzice zachęcają cię do uczenia się i chodzenia do szkoły?

Z jasno określonymi celami rozwojowymi wiąże się zaangażowanie uczniów w zajęcia pozaszkolne i przekonanie, że aby osiągnąć sukces, należy inwestować w edukację czas i wysiłek już od najmłodszych lat. Wśród ankietowanych nie było żadnej osoby, która w jakiś sposób nie rozwija swoich zainteresowań, kilkanaście natomiast przyznało, iż korzysta z więcej niż jednej formy szkolnej działalności (por. wykres 2).

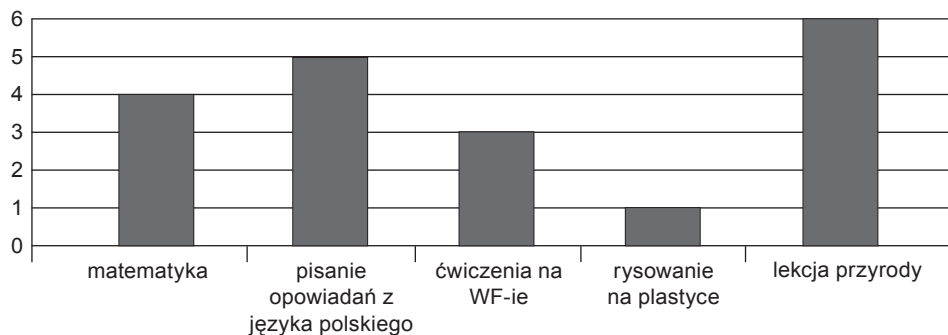
Dane przedstawione na wykresie 2. wskazują, że największym powodzeniem wśród uczniów cieszą się zajęcia pozalekcyjne. Spośród bogatej oferty proponowanej przez szkołę badani wskazywali wybór zarówno takich aktywności, które można traktować jako formę rozwijającą zainteresowania (kółko fotograficzne,

koło europejskie), jak i zajęcia wyrównawcze z przedmiotów szkolnych. Sugeruje to, iż polscy uczniowie nawet w wypadku kłopotów z wybraną częścią zajęć programowych starają się regularnie korzystać z oferty pozaprzedszkolnej.



Wykres 2. *W jaki sposób uczestniczysz w zajęciach w szkole?*

Szczegółowych informacji dotyczących trudności w realizacji treści przedmiotowych dostarczyło kolejne pytanie (por. wykres 3). Wyniki badań wykazały, że najwięcej problemów sprawiają uczniom język polski, matematyka i przyroda.

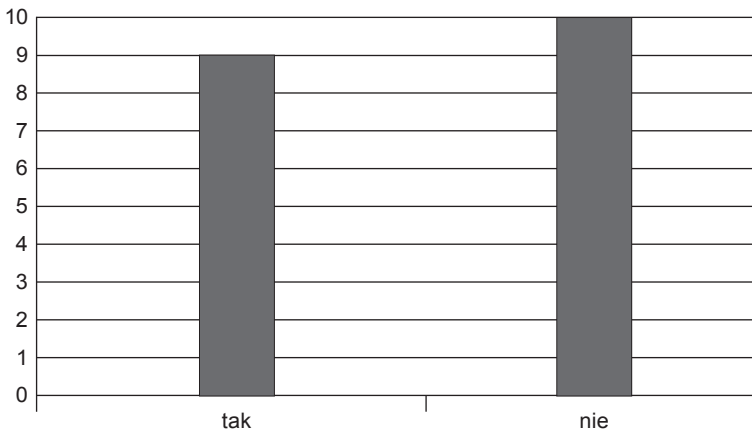


Wykres 3. *W zakresie jakich przedmiotów masz problemy w szkole?*

Najpewniej dzieje się tak dlatego, że każdy z tych przedmiotów wymaga dużego nakładu pracy, umiejętności czytania ze zrozumieniem i logicznego myślenia oraz poświęcenia czasu na przyswajanie wiadomości teoretycznych, stanowiących podstawy dalszych działań i operacji myślowych. Lekcje wychowania fizycznego i plastyki nie wymagają aż tylu skorelowanych z sobą sprawności, nie obejmują również zaznajamiania się z abstrakcyjnymi informacjami oraz ich późniejszego funkcjonalnego przetwarzania.

Trudności, jakie wynikają z nauki wskazanych przedmiotów szkolnych, uczniowie starają się pokonywać, korzystając z dostępnych im form wsparcia: zajęć wyrównawczych oraz indywidualnych konsultacji z nauczycielami. Spośród badanych osób 15 przyznało, iż w razie problemów zwraca się do pedagogów z prośbą o pomoc i zawsze ją otrzymuje. Wszyscy respondenci zgodnie podkreślili, że ich jednostkowa współpraca z dydaktykami jest istotną i skuteczną metodą uzupełnienia zaległości, a zgłaszając potrzebę nadrobienia braków, nigdy nie spotkali się z odmową poświęcenia im dodatkowego czasu.

Istotnym aspektem szkolnego funkcjonowania polskich dzieci poruszonym w ankietach jest także ich stosunek do edukacji uczniów romskich. Zdecydowana większość badanych (aż 17 spośród 19 osób) uznała się za osoby tolerancyjne. Zdaniem ankietowanych, romska mniejszość etniczna nie jest jednak traktowana w zabrańskiej szkole na równi z polskimi uczniami (por. wykres 4).

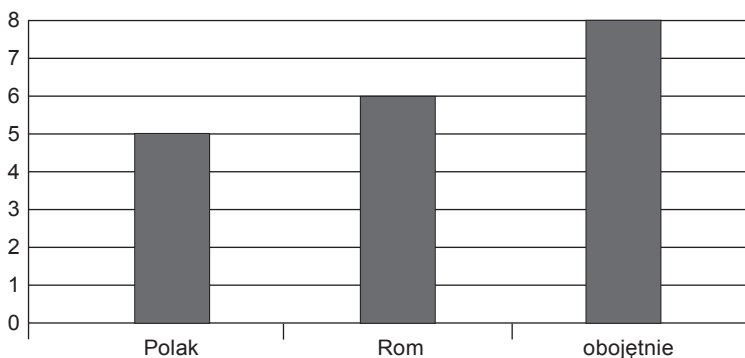


Wykres 4. Czy romscy uczniowie są traktowani w Twojej szkole tak samo jak Polacy?

Ponad połowa respondentów twierdzi, że uczniowie romscy są w szkole traktowani gorzej niż polscy. Według nich, wiąże się to z różnicami zewnętrznymi (kolorem skóry, posturą i ubiorem), a także rasizmem, rozwijającym się w szkole i poza nią. Zgromadzone odpowiedzi sugerują, że polskie dzieci czują się lepsze niż inne, w związku z czym źle traktują romskich kolegów i nie chcą się z nimi integrować.

Dwóch spośród ankietowanych, którzy zauważają funkcjonowanie romskiej mniejszości etnicznej w szkole na innych zasadach niż społeczności polskiej, zwraca uwagę na przywileje płynące z odmienności kulturowej. Według nich, Romowie *za darmo dostają wycieczki i stypendium, nie przejmują się nauką, a mimo to mają wszystko i są przepuszczani np. do szóstej klasy z spulczucia<sup>20</sup> nauczycieli*. Okazuje się, że część dzieci jest przekonana, iż proces dyskryminacji dotyczy polskich uczniów, a nie dzieci romskich, natomiast zapewnione w aktach normatywnych dodatkowe uprawnienia są formą grzeczności wobec mniejszości funkcjonującej w Polsce, nie pomocą skierowaną do osób naprawdę potrzebujących. Troje spośród ankietowanych uczniów sądzi, że bycie Romem wiąże się z dodatkowymi przywilejami i materialnym zyskiem. Tym samym dyskryminacja zmienia się w ich oczach w faworyzowanie.

Niechęć do uczniów romskich potwierdzają odpowiedzi na pytanie dotyczące osoby, z którą badany chciałby siedzieć w ławce oraz którą chciałby przyjąć do swojego domu w ramach wymiany międzyszkolnej. Jedynie 4 dzieci deklaruje chęć mieszkania z dzieckiem romskim przez krótki czas i spędzania z nim wolnych chwil podczas trwania wymiany. Nieco więcej, bo tylko 6 osób, stwierdziło, że nie chciałoby siedzieć w jednej ławce z romskim uczniem (por. wykres 5).



Wykres 5. Z kim nie chciałbyś siedzieć w jednej ławce w szkole?

Choć przytoczone wypowiedzi nie świadczą jednoznacznie o utrwaleniu stereotypu Roma w świadomości polskich uczniów, w postawach, jakie przyjmują, dostrzec można przejawy dyskryminacji. Przyczyną niechęci do uczniów romskich mogą być związane z nimi osobiste doświadczenia ankietowanych oraz różnice, jakie zauważają między przyjętymi w obu kulturach sposobami wychowania. Wiele udzielonych odpowiedzi wskazuje jednak na powielanie obiegowych, stereotypowych opinii zasłyszanych w przestrzeni publicznej lub społecznej (*oszust, nierób, kłamca, złodziej, człowiek bez domu, brudas, kom-*

<sup>20</sup> Zapis oryginalny.



*binator* oraz *leń*)<sup>21</sup>. Niewykluczone, że ich źródłem jest środowisko rodzinne polskich dzieci. Podobnie bowiem, jak przejmują oni podświadomie schematy i wzorce życia, bezwiednie powielają również wypowiedane przez dorosłych, często niesprawiedliwe, oceny.

Jednostronność, a zarazem krótkowzroczność dokonywanych i wyrażanych osądów mogą jednak dziwić, gdyż styczność z Romami w szkolnych strukturach oraz ocena ich sytuacji materialnej (wnioskowanej np. na podstawie ubioru) powinny obiektywizować manifestowane przez dzieci poglądy oraz przywracać im właściwą perspektywę postrzegania mniejszości romskiej.

## Romski głos we własnej sprawie

Swoistym dopełnieniem prezentowanych wyników badań dotyczących sytuacji edukacyjnej Romów są wypowiedzi dzieci romskich. Mimo nielicznej grupy poddanej ankietowaniu, z zebranych odpowiedzi wywnioskować można zupełnie inną ocenę całości doświadczeń związanych ze szkołą, z edukacją i własną odmiennością. Wyraźnie kontrastuje ona z tą dokonaną przez ich polskich rówieśników.

Ankietowani Romowie, charakteryzując swoich rodziców, wskazywali niski poziom statusu społecznego większości romskich rodzin. Taki stan może mieć przełożenie nie tylko na sytuację bytową dziecka, ale przede wszystkim na proces edukacji (warunki do nauki, wspieranie nauczania szkolnego, dostęp do podręczników, przyborów i pomocy szkolnych). Jest to niekorzystne tym bardziej, że duża liczba dorosłych Romów nie ma wykształcenia i jest niepiśmienna. To z kolei sprawia, że rodzice nie są w stanie pomóc dzieciom w odrabianiu zadania domowego czy przyswajaniu treści przedmiotowych.

Ważna obserwacja płynąca z przeprowadzonych ankiet dzieci romskich dotyczy również niechęci do angażowania się ich rodziców w szkolne życie. Dorośli Romowie nie uczęszczają na zebrania rodziców i nie pomagają w organizowanych imprezach okolicznościowych, apelach oraz akademiach. Nie oznacza to jednak, że nie są świadomi trudnej sytuacji, w jakiej się znajdują, oraz

---

<sup>21</sup> Funkcjonowanie tych sformułowań w opinii publicznej w odniesieniu do Romów jednoznacznie wykazały badania Renaty Dźwigoł, Marii Peisert oraz Krystyny Pisarkowej, które miały na celu zestawienie słownikowego obrazu Cygana z opiniami społeczeństwa. Por. R. Dźwigoł: *Stereotyp Cygana w języku polskim*. W: *Romowie w Polsce i Europie. Historia, prawo, kultura*. Red. P. Borek. Kraków 2007, s. 8—23; M. Peisert: *Nazwy narodowości i ras we współczesnej polszczyźnie potocznej*. W: „Język a Kultura”. T. 5: *Potoczność w języku i w kulturze*. Red. J. Anusiewicz, F. Nieckula. Wrocław 1992, s. 209—223; K. Pisarkowa: *Konotacja semantyczna nazw narodowości w języku polskim*. „Zeszyty Prasoznawcze” 1976, nr 1, s. 5—26.

nie starają się poprawić bytu swoich dzieci. Zdaniem romskich respondentów, rodzice zachęcają ich do nauki i uczęszczania do szkoły. Można więc uznać, iż powoli zmieniają nastawienie do edukacji i chcą swoim dzieciom wskazać kulturotwórczą moc szkoły.

W kwestii związanej z zainteresowaniami i planami zawodowymi wszyscy ankietowani uczniowie podkreślali, że ich mocnymi stronami są śpiew, taniec oraz *beat box* i właśnie z tymi rodzajami aktywności chcieliby związać swoją przyszłość. Oprócz zawodów wykorzystujących wskazane atuty respondenci wymienili również inne profesje, które sprawiałyby im w przyszłości radość: modeling, fryzjerstwo, budownictwo oraz opieka nad dziećmi. Deklarowane zainteresowania uczniów romskich są ściśle związane z ich kulturą i tradycją. Zarówno śpiew, jak i taniec są jedynymi przejawami ich szkolnej aktywności, co udowadniają odpowiedzi na pytanie dotyczące zajęć pozalekcyjnych, na które uczęszczają. Dodatkowo jedna z badanych osób bierze udział w zajęciach sportowych, inna natomiast jest zastępcą przewodniczącej szkoły. Wszystkie dzieci potwierdziły również, że uczęszczają na zajęcia pozalekcyjne. Można jednak przypuszczać, że odpowiedzi dotyczyły zajęć wyrównujących braki programowe, stanowiących w odczuciu badanych dodatkowe fakultety. Respondenci zgodnie stwierdzili, że mają trudności w uczeniu się matematyki, języka polskiego oraz przyrody — podobnie jak w przypadku polskich uczniów wynika to najpewniej z konieczności systematycznej nauki i regularnej pracy polegającej na odrabianiu zadań domowych, czytaniu oraz realizowaniu projektów. W związku z tym, że Romowie mają wsparcie tylko ze strony asystentów romskich i — jak zgodnie podkreślają — nauczycieli, na lekcje przychodzą przygotowani jedynie w takim zakresie, jaki uda im się opanować w szkole.

Niezwykle istotnym aspektem dotyczącym kwestii romskiej jest postrzeganie własnej sytuacji szkolnej. Sami Romowie nie uważają, że są dyskryminowani, zwracają jednak uwagę na ich odmienne traktowanie. Według nich, bywają sytuacje, w których *polacy myślom że cygani są ini*<sup>22</sup>, a *nauczyciele robią różnice między polakami a romami*. Sami jednak podkreślają, że *cygan i polak som taki sami i cyganie muszą zachować jak polskie dzieci*<sup>23</sup>.

Zgromadzone wyniki utwierdzają w przekonaniu, że funkcjonowanie romskich uczniów w szkolnych realiach należy postrzegać wieloaspektowo. Romowie mają odmienne zwyczaje, inną kulturę i różniący ich wygląd. Ponadto posługują się dwoma językami, co często sprawia trudności podczas edukacji szkolnej, zwłaszcza języka polskiego, który nie jest używany w romskich domach. Posiadana przez nich wiedza dotycząca prawidłowych, pożądanych i akceptowanych zachowań sprawia jednak, że starają się przynajmniej pozornie zaadaptować do warunków polskiej szkoły i społeczeństwa, w którym żyją.

<sup>22</sup> Zapis oryginalny.

<sup>23</sup> Zapis oryginalny.

Usiłują również, mimo niekorzystnej sytuacji rodzinnej i bytowej, sprostać wyzwaniom stawianym im w procesie edukacji instytucjonalnej.

## Podsumowanie

Ocena sposobu funkcjonowania szkolnego dzieci romskich w odniesieniu do rzeczywistości i aktów prawnych musi uwzględniać nie tylko sam proces edukacji, ale również szerszy kontekst społeczny — pochodzenie, tradycje, zwyczaje i historię Romów. Naukę i sytuację społeczną opisywanej mniejszości etnicznej bezpośrednio warunkują bowiem wychowanie oraz doświadczenia zdobyte w kontaktach z Polakami. Dowodem na to są przede wszystkim wyniki przeprowadzonych badań, które ukazują, iż w grupie szkolnej Romowie wciąż są postrzegani jako osoby uprzywilejowane, a ich tryb życia kojarzony jest z bez troską, brakiem odpowiedzialności i funkcjonowaniem poza systemem prawnym. Uprawnienia mniejszości romskiej, które przysługują im na równi z innymi mniejszościami etnicznymi oraz w zdecydowanej większości także z obywatelami narodowości polskiej, uznaje się za bezpodstawne, niepotrzebne przywileje i odczytuje jako przejaw protekcji państwa. Największymi problemami są odrzucanie uczniów romskich przez rówieśników oraz ich złe traktowanie. Romowie dostrzegają swoją odmiennność i przyznają się do niej — wszyscy badani uczniowie zadeklarowali w ankiecie narodowość romską, co nie uniemożliwia im podejmowanie prób zintegrowania się z nieromskimi rówieśnikami. Opory takie mają jednak dzieci polskie.

W nauce tolerancji najlepszą metodą jest wzajemne poznanie oraz wyrównywanie szans. Skuteczna edukacja uczniów romskich stwarza szansę na poprawę ich sytuacji społeczno-ekonomicznej, a także na integrację społeczną i przełamanie stereotypów dotyczących ich trybu życia. Odpowiednie działania, podejmowane przez nauczycieli i dyrekcję szkoły, mogą więc umożliwić interakcje, które w efekcie przyczynią się do poprawy wizerunku Romów nie tylko wśród uczniów, lecz także w całym społeczeństwie. Niezbędne byłoby również opracowanie podręczników języka romskiego oraz organizowanie spotkań dotyczących ich języka, tradycji i kultury dla Polaków<sup>24</sup>. Warto w tym

<sup>24</sup> W zabrzańskiej placówce od trzech lat raz w roku przeprowadza się warsztaty *ABC dobrej komunikacji*. Inny nie znaczy gorszy, zainicjowane przez Katarzynę Węsierską z Uniwersytetu Śląskiego, które mają na celu nie tylko ukazanie istoty tolerancji wobec dzieci romskich uczących się w szkole podstawowej, ale również rozwijanie zdolności współodczuwania ludzkiej krzywdy. Nigdy nie ewaluowano skuteczności tego przedsięwzięcia, jak jednak można zaobserwować, mimo organizowania warsztatów uczniowie romscy w cytowanych w tekście wypowiedziach skarżyli się, że są traktowani jako „inni”.

celu wykorzystać możliwości przewidziane w obowiązującym prawie i zawnio-skować o uruchomienie tak sprofilowanych dodatkowych zajęć do dyrektora szkoły.

Drogi wyjścia z impasu nietolerancji istnieją, zarówno w aktach norma-tywnych, jak i w rzeczywistości. Dzieci polskie jednak nie korzystają z do-brodziejstw płynących z realnych kontaktów ze społeczeństwem mniejszości i często bardzo powierzchownie traktują relacje z Romami. Nie dostrzegają ewentualnych korzyści, jakie mogą płynąć z obcowania z inną kulturą. Oka-zuje się to dużą stratą, ponieważ „pogłębianie wiedzy na temat własnej trady-cji i zwyczajów innych ludzi może podnosić samoocenę uczniów ze środowisk migracyjnych, stanowiąc przy tym wartość dodaną dla wszystkich uczniów”<sup>25</sup>. Ponadto dzieci uczące się w wielokulturowych szkołach, identyfikując się z uczniami innej nacji, rozwijałyby w sobie zdolność empatii, potrzebę akceptacji i przekonanie, że wszyscy są równi wobec siebie i wobec prawa.

W procesie poznawania wzajemnych relacji Polaków i Romów za punkt odniesienia warto obrać słowa Borkowskiego: „[...] u progu XXI wieku żyje-my bynajmniej nie w światowej społeczności pozbawionej granic, lecz w wie-lu równoległych światach, które stykają się ze sobą w niektórych punktach”<sup>26</sup>. Myśl ta zdaje się jednoznacznie wskazywać, że niemożliwa jest całkowita ak-ceptacja Innego, jego pełne zrozumienie i równe traktowanie. Zawsze bowiem będą istniały bariery, niedomówienia, różnice kulturowo-społeczne, które prędzej czy później zaczną warunkować sposób postrzegania osoby „obcej”. Dlatego w społeczeństwie polskim i w grupie szkolnej Romowie odbierani są jako „obcy, a zarazem bliscy. [...] Społeczność polska tworzy sieć więzi, któ-re sprawiają, że na niektórych poziomach współistnienia mniejszość etniczna postrzegana jest jako obca, a na innych jako swojska”<sup>27</sup>. Niewątpliwie wiąże się to z koncepcją Georga Simmela dotyczącą obcego bliskiego — Romowie są bowiem bliscy nam przestrzennie i terytorialnie, ale obcy kulturowo i spo-łecznie.

Budowanie atmosfery efektywnej edukacji multikulturowej, choć wymaga podjęcia wysiłku poznania warunków życia uczniów innej nacji, jest jednak niezwykle wartościowe. Nawiązanie żywego kontaktu, zdobycie niezbędnych informacji o życiu i kulturze romskiej, budowanie w wychowankach pozytyw-nego wizerunku szkoły oraz zdobycie zaufania do działań jej pracowników

<sup>25</sup> Komisja Wspólnot Europejskich: *Zielona księga. Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych*. Bruksela 2008, s. 14. (Dostępny w Internecie. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52008DC0423&from=PL> [data dostępu: 20.02.2016]).

<sup>26</sup> R. Borkowski: *Globalizacja, cywilizacja, ponowoczesność*. W: *Globalopolis: kosmiczna wioska — szanse i zagrożenia*. Red. R. Borkowski. Warszawa 2003, s. 23.

<sup>27</sup> J. Grzegorek: *Romowie — kulturowe przestrzeganie innych etnicznych*. Szczecinek 2007, s. 11.

składają się na fundament porozumienia i budowania wzajemnego szacunku, które prowadzą do wypracowania rozwiązań możliwych do zaakceptowania przez obie strony.

## Bibliografia

- Borkowski R.: *Globalizacja, cywilizacja, ponowoczesność*. W: *Globalopolis: kosmiczna wioska — szanse i zagrożenia*. Red. R. Borkowski. Warszawa 2003.
- Chlewiński Z.: *Stereotypy: struktura, funkcje, geneza. Analiza interdyscyplinarna*. W: *Stereotypy i uprzedzenia*. Red. Z. Chlewiński, I. Kurecz. Warszawa 1992.
- Dźwigoł R.: *Stereotyp Cygana w języku polskim*. W: *Romowie w Polsce i Europie. Historia, prawnictwo, kultura*. Red. P. Borek. Kraków 2007.
- Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M.: *Dyskryminacja w edukacji — przegląd wybranych polskich badań*. W: *Dyskryminacja w szkole — obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*. Red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski. Warszawa 2015.
- Gawlicz K., Starnawski M.: *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*. Wrocław 2014.
- Grzegorek J.: *Romowie — kulturowe przestrzeganie innych etnicznych*. Szczecinek 2007.
- Horyń J.: *Spotkanie z Innym w szkolnej ławie. Romska tożsamość. Pogranicze*. „Studia Społeczne” 2011, t. 17.
- Komisja Wspólnot Europejskich: *Zielona księga. Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych*. Bruksela 2008. (Dostępny w Internecie: <http://eur-lex.europa.eu/>).
- Kupczyk A.: *Status prawny Romów w Polsce a regulacje prawne w państwach członkowskich Unii Europejskiej*. W: *Varia doctrinalia*. Red. Ł. Machaj. Wrocław 2012.
- Paszko A.: *Romowie w małopolskich szkołach. Uwagi na marginesie „Pilotażowego programu rządowego na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001—2003”*. „Studia Romologica” 2009, nr 2.
- Peisert M.: *Nazwy narodowości i ras we współczesnej polszczyźnie potocznej*. W: „Język a Kultura”. T. 5: *Potoczność w języku i w kulturze*. Red. J. Anusiewicz, F. Nieckula. Wrocław 1992.
- Pisarkowa K.: *Konotacja semantyczna nazw narodowości w języku polskim*. „Zeszyty Prasoznawcze” 1976, nr 1.
- Rembowski J.: *Rodzina w świetle psychologii*. Warszawa 1986.
- Świątek A., Kurek S., Osuch W., Rachwał T.: *Jak edukować dzieci romskie? Propozycje dla nauczycieli w zakresie kształcenia romskiej mniejszości etnicznej*. Kraków 2014.
- Tracz M.: *Rozwój szkolnictwa dla mniejszości narodowych i grup etnicznych w Polsce*. W: *Wybrane problemy edukacyjne i kulturowe niektórych mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce i Europie*. Red. W. Osuch. Kraków 2007.

## Akty prawne

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku.* Dz.U. RP 1997, nr 78, poz. 483.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej.* Dz.U. RP 2014, poz. 803.
- Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce na lata 2004—2013.* (Dostępny w Internecie: <http://mniejszosci.narodowe.mac.gov.pl/mne/romowie/>).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym.* Dz.U. RP 2007, nr 214, poz. 1579.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia.* Dz.U. RP 2015, poz. 1202.
- Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 30 maja 2005 r. w sprawie sposobu transliteracji imion i nazwisk osób należących do mniejszości narodowych i etnicznych zapisanych w alfabecie innym niż alfabet łaciński.* Dz.U. RP 2005, nr 102, poz. 855.
- Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z 6 stycznia 2005 roku.* Dz.U. RP 2015, poz. 573 t.j.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku.* Dz.U. RP 2004, nr 256, poz. 2572 ze zm.



Lucyna SADZIKOWSKA

Uniwersytet Śląski w Katowicach

*Siedem zegarków kopidoła Joachima Rybki* —  
pisarski rachunek sumienia  
na lekcjach języka polskiego w liceum

*Siedem zegarków kopidoła Joachima Rybki* —  
Writer's Examination of Conscience during  
Polish Language Classes in Secondary School

Abstract: Gustaw Morcinek's novel *Siedem zegarków kopidoła Joachima Rybki* is for him a sort of literary examination of conscience. In school practice, it can also be viewed as a road to a better cognition and understanding by a student of his/her surrounding reality. Reflection on the Silesian writer's text may become a perfect means to make students aware of the universal nature of some issues and values. In Joachim Rybka's closet, the clocks measure time giving a pretext for taking a trip down memory lane and recollecting adventures and characters possessing wordly wisdom. A Silesian ditch-digger is a distanced man and very candid. His long and well-lived life gives him the right and privilege to have this attitude. He sees things that others do not want to notice.

Key words: literary examination of conscience, Polish studies education, self-discovery, education for values

1.  
Jeżeli wybierasz się w podróż niech będzie to podróż  
długa  
wędrowanie pozornie bez celu błędzenie po omacku  
żebyś nie tylko oczami ale także dotykiem poznał  
szorstkość ziemi  
i abyś całą skórą zmierzył się ze światem [...].

7.

Więc jeśli będzie podróż niech będzie to podróż długa  
 prawdziwa podróż z której się nie wraca  
 powtórka świata elementarna podróż  
 rozmowa z żywiołami pytanie bez odpowiedzi  
 pakt wymuszony po walce  
 wielkie pojednanie<sup>1</sup>.

W artykule, w którym zamierzam zrealizować dwa cele: zachęcić do zapoznania się z *Siedmioma zegarkami kopidola Joachima Rybki* i zaproponować szkolne czytanie powieści w szkole ponadgimnazjalnej, proponuję spojrzenie na literacki rachunek sumienia Gustawa Morcinka jako na drogę do lepszego poznania i zrozumienia przez ucznia otaczającej rzeczywistości. Refleksja nad lekturą śląskiego pisarza może się wszak okazać doskonałym sposobem na uświadomienie uczniom uniwersalności pewnych problemów oraz wartości. Odwołuję się do podstawy programowej<sup>2</sup>, wskazań Bożeny Chrzęstowskiej, Ewy Wiegandtowej, Seweryny Wysłouch dotyczących wnikliwego czytania wybranych dzieł i ze świadomością celu edukacyjnego<sup>3</sup> oraz do słów Ewy Jaskółowej, autorki jednego z programów nauczania języka polskiego dla liceum i technikum, która stwierdza, że kierunek analizy i interpretacji tekstu literackiego, a także innych tekstów kultury powinien przebiegać „od tekstu do kontekstu, od doświadczenia tekstu do jego interpretacji, a w konsekwencji do interpretacji i rozumienia świata”<sup>4</sup>. Jak zauważa Elżbieta Dutka<sup>5</sup>, uczniowskim celem zdobywania wiedzy i umiejętności jest „świadome kształtowanie przez niego własnego życia, rozumienie otaczającej rzeczywistości”<sup>6</sup>. By ukazać uczniom znaczenie namysłu nad sobą i otaczającą rzeczywistością oraz nakłonić do podjęcia pracy nad kształtowaniem i rozumieniem siebie i świata, warto sięgnąć na przykład po książkę *Siedem zegarków kopidola Joachima Rybki*.

<sup>1</sup> Z. Herbert: *Podróż*. W: Idem: *Elegia na odejście*. Wrocław 1999, s. 24, 26.

<sup>2</sup> <http://men.gov.pl/pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa> [data dostępu: 25.09.2015].

<sup>3</sup> B. Chrzęstowska, E. Wiegandtowa, S. Wysłouch: *W klasie maturalnej. Książka nauczyciela polonisty*. Poznań 1999, s. 19.

<sup>4</sup> E. Jaskółowa: *Świat do przeczytania. Program nauczania języka polskiego. Liceum i technikum*. Warszawa 2012, s. 5.

<sup>5</sup> E. Dutka: *Pytania o duszę. Dialog z tradycją literacką na lekcjach języka polskiego w liceum jako przybliżanie współczesności*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 23. Red. H. Synowiec. Katowice 2014, s. 17—34.

<sup>6</sup> Ibidem.



## *Siedem zegarków kopidoła Joachima Rybki* — szkolna lektura powieści

Wydana na początku 1961 roku i dobrze przyjęta przez krytykę oraz czytelników, jedna z ostatnich powieści Gustawa Morcinka o wskazującym trop interpretacyjny tytułe *Siedem zegarków kopidoła Joachima Rybki* to suma doświadczeń bohatera, którego mogliśmy nazwać — przyjmując klasyfikację Cypriana Kamila Norwida — oryginalnym<sup>7</sup>. Prototypem Joachima Rybki był Ujec<sup>8</sup>, mądry i dobry miłośnik zegarków, które zbierał przez całe życie. W szafie Joachima Rybki te same zegarki odmierzają czas, stając się pretekstem do snucia wspomnień o przygodach i postaciach charakteryzujących się życiową mądrością. Galerię barwnych portretów tworzą przyjaciele grabarza: stara Majka, Frydka, pater Cristoforo oraz liczne zwierzęta. W tle narracji przyjemnie szeleści upływający czas, a kompozycja łańcuszkowa opowieści utrzymana jest w tonie gawędy. Poszczególne rozdziały powieści — sploty osadzone w rytmie biografii bohatera — odzwierciedlają wzór łańcuszka zwanego „singapurem”. Podobnie jak pogmatwana biografia kopidoła, przestrzenny wzór wygląda, jakby uległ skróceniu. Każdy z rozdziałów osadzony został w innym czasie, inny jest też czas narracji. Chronologicznie ułożone wydarzenia zyskały postać rozbudowanych przedstawień unaoczniających, połączonych relacją — wspomnianym splotem łańcuszka — obejmującą większe okresy czasowe. Opiswane wydarzenia dzieli od momentu narracji bardzo duży dystans, na co wskazuje wyraźnie tytuły rozdziałów, np.: „rozdział pierwszy, w którym poznajemy kopidoła Joachima Rybkę i dowiadujemy się o jego tajemniczych siedmiu zegarkach”, „rozdział drugi, w którym dowiadujemy się o głupiej sowie na lipie i o dziwnych przygodach Joachima w szkole”. Lektura kolejnych rozdziałów nie jest warunkiem *sine qua non* właściwej i zrozumiałej percepcji kolejnych rozdziałów. Warto zauważyć jednak, że

<sup>7</sup> C.K. Norwid pisał: „Oryginalny [...] jest każdy prostotliwy i zacy człowiek w rozumie swoim — każdy poczciwy człowiek ma coś oryginalnego w sobie [...]. Oryginalność więc jest tylko sumiennością dodatnią w obliczu źródeł”. Cyt. za: J. Puzynina: *Słowo — wartość — kultura*. Lublin 1997, s. 438. Na prostolinijność, bezpośredniość jako dominantę w konstruowaniu przez Gustawa Morcinka specyficznego bohatera literackiego, którego się nie zapomina, wskazywał Włodzimierz Maciąg. Zob. K. Heska-Kwaśniewicz: „*Kolorowy rytm życia*”. *Studia o prozie Gustawa Morcinka*. Kraków 1993, s. 155.

<sup>8</sup> K. Heska-Kwaśniewicz obszernie o tym pisze w książce „*Kolorowy rytm życia*”... w rozdziale *Świat szkoły*, s. 59—86. Gustaw Morcinek wypowiedział się następująco na ten temat: „Czasem jedna postać bohatera miała dwóch, ba, nawet kilku rodziców, jak na przykład postać grabarza w »Siedmiu zegarkach kopidoła Joachima Rybki«. Ojcami jego byli rzeczywisty grabarz oraz »ujec«, czyli wuj stróża szkolnego, posiadający istotnie owych siedem zegarków”. G. Morcinek: *Narodziny moich bohaterów*. W: *Gustaw Morcinek w 70-lecie urodzin*. Katowice 1961, s. 8.

W każdym z obrazów pojawia się to, co określił Jaspers jako przeżycie graniczne, czyli np. otarcie się o śmierć, czasem nawet bardzo blisko, wydawałoby się wręcz nieuchronnie. Tak było w dzieciństwie, gdy w gniewie za krzywdę kalekiej Frydki i okrutne zamordowanie małego kociaka rzucił w majstra żelazkiem i nie wiedział, dokąd uciec, potem, gdy topił się w rozszalałej wezbraną wodą Piawie, ale najbardziej wówczas, gdy w obozie koncentracyjnym w Dachau kapo celował w niego z karabinu<sup>9</sup>.

Nie będzie nadużyciem stwierdzenie, że każde kolejne doświadczenie graniczne jest coraz bardziej dramatyczne. Sytuacje ekstremalne, z których bohater wychodzi wzmocniony i mądrzejszy o wiedzę na temat własnych reakcji i ludzkiego życia, można porównać do elementu łączącego ogniwo w środku łańcucha zwanego ankerem (anchor).

Stopniowo wzrasta dramaturgia przedstawianych wydarzeń. W osiągnięciu napięcia pomagają czas przeszły, dynamiczny czas wspomnień, przywoływanych z precyzją i ostrością zdarzeń. Swoistą funkcję retardacyjną spełnia zaś czas teraźniejszy. Rybka niespiesznie spaceruje cmentarnymi alejkami i siada niczym Jan Kochanowski pod swoją lipą. Cisza nekropolii spowalnia czas. Pierwszy i ostatni rozdział powieści — jak odnotowano — łączą się z kopalnią i pozostają w skojarzeniowym polu głębią ziemi.

W każdy z nich wpisany jest inny okres życia kopidoła, od młodości po starość; tworzą one swoistą klamrę dla powieści, gdyż pierwszy i ostatni łączy się z kopalnią. Pierwszy zegarek jest pamiątką po inżynierze Racku, który zginął, ratując uwięzionych w kopalni górników; drugi dostał od cyrkowej tancerki Eriki; trzeci jest podarunkiem od Majki, staruszki znad Adriatyku; czwarty od cesarza Karola w podziękowaniu za uratowane życie, piąty to zegarek szulera; szósty pochodzi od esesmana Kuntza w Dachau i ten ma najkoszmarniejszą historię, bo ów esesman dostał go w Bełżu od Żyda proszącego „o łaskę celnego strzału w potylicę”; a siódmy jest od ocalonego z zawału górnika, Kucharczyka, i wspomnienie o nim zamyka całość<sup>10</sup>.

Śląski kopidoł na końcu ziemskiej wędrówki „pomaga” powrócić ludzkim ciałom do początku: „W pocie oblicza twego będziesz jadł chleb, aż wrócisz do ziemi, z której zostałeś wzięty; bo prochem jesteś i w proch się

<sup>9</sup> K. Heska-Kwaśniewicz: *Joachim Rybka — portret grabarza doskonałego*. W: *Gustaw Morcinek — w 120-lecie urodzin*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz, J. Lyszczyna. Katowice 2012, s. 19.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 11.

obrócisz” (1 Moj 3,19). Zatem miejsce zapięcia łańcuszka, w którym łączy się krańcowe oczka: karabinek i kółeczko<sup>11</sup>, to początek i jednocześnie koniec.

Refleksja o czasie zajmuje istotne miejsce w filozofii życiowej śląskiego grabarza, którego trudna, ale niezwykle bogata w doświadczenia egzystencja nauczyła pokory, mądrości i wyrozumiałości wobec ludzkich ułomności. Jest człowiekiem zdystansowanym i bardzo szczerym. Długie i dobrze przeżyte życie daje mu prawo i przywilej do takiej postawy. Widzi on rzeczy, których inni nie chcą dostrzegać. Przede wszystkim zauważa, że czas upływa, ale nierównomiernie. Nie napawa go to lękiem, gdyż pogodził się z faktem, że jedną z najważniejszych cech ludzkiego bytowania jest określona czasowość każdego istnienia. Powiada grabarz:

Gdy nie mogę usnąć, a noc jest głęboka, otwieram szafę i słucham siedmiorakiego szelestu czasu. Bo przepływający czas szeleści w szafie. Czasem dzwoni w uszach. Czasem milczy, bo stanął i stoi, gdyż ma czas. Inny jest czas w nocy, inny za dnia. Inny czas jest ten odmierzany zegarkiem, a inny we mnie samym, a jeszcze inny we wspomnieniach. Jest dużo czasów, a każdy inny<sup>12</sup>.

Czas otaczającej człowieka natury jest kolisty, cykliczny — to rytm powtarzających się zjawisk przyrody, i tym samym zdaje się, iż świat się nie starzeje. Linearny charakter czasu ludzkiego warunkuje niepowtarzalność każdej jednostkowej ludzkiej egzystencji. Tylko raz przychodzimy na świat — „bez wprawy”, raz dojrzewamy, tylko raz się starzejemy i „bez rutyny” umieramy — taki jest rytm naszej dynamiki życiowej<sup>13</sup>. Dodajmy lirycznie:

Nic dwa razy się nie zdarza  
I nie zdarzy. Z tej przyczyny  
Zrodziliśmy się bez wprawy  
I pomrzemy bez rutyny [...]<sup>14</sup>.

---

<sup>11</sup> O budowie splotów, modelach, parametrach i nazewnictwie łańcuszków rozmawiałam na początku maja 2013 roku z pracownikiem sklepu jubilerskiego „Apart” w CH Silesia City Center w Katowicach. Zob. także: M. Knobloch: *Złotnictwo*. Warszawa 1977.

<sup>12</sup> G. Morcinek: *Siedem zegarków kopidola Joachima Rybki*. Katowice 1982, s. 43—44. Dalsze przytoczenia pochodzą z tego wydania, co sygnalizuję podaniem numeru strony bezpośrednio po cytacie.

<sup>13</sup> A. Kępiński: *Melancholia*. Kraków 2001, s. 101. Warto dodać, że Józef Tischner ciekawie przedstawia myśl Sorena Kierkegaarda dotyczącą melancholii. Stan melancholii poprzedza akt wyboru, sama zaś decyzja dotyczy rozpazy. Zob. J. Tischner: *Spór o istnienie człowieka*. Kraków 1998, s. 314—316.

<sup>14</sup> W. Szymborska: *Nic dwa razy*. W: Eadem: *Wolanie do Yeti*. Kraków 1957, s. 14.

Zegar biologiczny wyznacza rytm życia organizmu. Choć nie „wiemy, na którą godzinę, którego dnia jest nastawiony”<sup>15</sup>, precyzyjnie odmierza upływający czas. Jakkolwiek takie pojmowanie czasu może wydawać się melancholijne i oscylować wokół „jaskółczego niepokoju”, to bohater czerpie radość i satysfakcję z faktu, że pod koniec ziemskiego bytowania zamknął życiowe rachunki. Z wyrozumiałością stwierdza: „Wszystko, co dzieje się na tym zasmolonym świecie, mądrze jest urządzone” (s. 232). Podkreślmy za Maxem Schelerem, że:

Radość stanowi *źródło* i *konieczne* zjawisko towarzyszące, a nie cel każdego dobrego i szlachetnego bytu i życia. Radość jest tym głębsza i w tym większym stopniu *niezniszczalna* przez zewnętrzne zrzędzenia losu, w im większej mierze wytryskuje w charakterze łaski (*gnadenhafter*) z naszej centralnej jaźni (*Selbst*) [...]. Radość zaś jest i *pozostaje* istotnym momentem wszelkiego *dobrego* bytu i życia<sup>16</sup>.

Dotadni bilans życia stanowi wypadkową tego wszystkiego, co Joachim przeżył i posiadał. Zadowolenie wynika nie tylko z tego, co jest, lecz także z tego wszystkiego, co było i co będzie. Czas przeszły przenika teraźniejszy, ten zaś determinuje przyszłość. Korzystny stan obecny, dobra teraźniejszość oraz pozytywna ocena przeszłości pozwalają optymistycznie i spokojnie spoglądać w czas przyszły. Szczególnie na cmentarzu teraźniejszość namacalnie styka się z przeszłością i ludzką przyszłością. „Cmentarz, by tak rzec, rozwija się nie tylko w przestrzeni, ale także i w czasie, nabierając pewnego rodzaju ekspresji temporalnej”<sup>17</sup>. Ostatecznie wszyscy kiedyś tam się znajdziemy.

Zbigniew Jerzy Nowak odnotował:

Pogląd Rybki na świat jest procentem od przeżytych doświadczeń. Nie były one radosne, stąd filozofia ta jest pełna goryczy. Ale mimo wszystko — nie jest ona pozbawiona nadziei, jeśli chodzi o ocenę natury ludzkiej. A spokój sumienia czerpie ona z konstatacji: „[...] nikogo z ludzi chyba nie ukrzywdziłem [...]” — tym akcentem zamyka Joachim Rybka obrachunki ze sobą i światem<sup>18</sup>.

Ten swoisty rachunek sumienia starego grabarza — *alter ego* pisarza — staje się drogą nie tylko wewnętrznego oczyszczenia, ale także oświecenia i zjednoczenia z Bogiem, i to w tak delikatnej sferze, jaką jest ludzka ułomność

<sup>15</sup> S.I. Witkiewicz: *Dzieła wybrane. Dramaty II*. Warszawa 1985, s. 258.

<sup>16</sup> M. Scheler: *Cierpienie, śmierć, dalsze życie. Pisma wybrane*. Przeł., wstępem i przypisami opatrzył A. Węgrzecki. Warszawa 1994, s. 65—66.

<sup>17</sup> J. Kolbuszewski: *Cmentarze*. Wrocław 1996, s. 37.

<sup>18</sup> Z.J. Nowak: *Problemy twórczości Gustawa Morcinka*. „Zaranie Śląskie” 1974, nr 4, s. 231.

i grzeszność. Nie jest dziełem przypadku, że w przeżywaniu prawdy o własnej grzeszności tkwi istota chrześcijańskiej wiary. Pokornie, z wyrozumiałością, a jednocześnie odważnie bohater powtarza za św. Pawłem: „Najchętniej więc będę się chlubił z moich słabości, aby zamieszkała we mnie moc Chrystusa” (2 Kor 12,9). Rybka wszakże wyznaje:

Mam wrażenie, że wcale nie grzeszyłem, jeżeli już tak było, to tylko jeden grzech obciąża moje sumienie. Oto trudno mi było — jak to już gdzieś wspominałem — poprzez brzydotę człowieka dostrzec piękno człowieka. I trzeba było wiele wysiłku, ba nawet zaparcia, by dostrzec owo piękno.

s. 231

Trudno się dziwić bohaterowi, który doświadczył okropności wojny, że miał spore trudności w zidentyfikowaniu piękna w czasach pogardy, gdy upadły wartości moralne. Jak konstatuje ks. Jerzy Szymik, „Piękno wiąże się z prostotą. Jednak jego najważniejszą, konstytutywną cechą jest występowanie w nieusuwalnej, zwrotnej relacji z etyką i aksjologią”<sup>19</sup>. Gdy zabraknie tej wspomnianej interakcji, „Los bohaterów odczuty będzie wtedy i zrozumiany jako epizod zapasów między dobrem i złem — i klęska zatarga duszami przez ukazanie nadmiernej — chociażby chwilowo nadmiernej — potęgi zła”<sup>20</sup>. Potrzeba wtedy niezwyklej dojrzałości duchowej, franciszkańskiej postawy, by z nadzieją i ze spokojem w sercu podążać w nieznaną przyszłość, w stronę cmentarza, który unieważnia doczesne problemy. To także ruch w kierunku śmierci, pojmowanej jako istotny element zamykający pewien proces — życie, który się coraz bardziej rozwija i zgodnie ze swą naturą musi być zamknięty:

Śmierć nie jest więc czysto empiryczną częścią składową naszego doświadczenia, lecz do *istoty* doświadczenia każdego życia, również naszego własnego, należy to, że jest ono ukierunkowane na śmierć. Śmierć należy do formy i struktury, w których jest nam dane każde życie, własne i inne, i to *od wewnątrz* oraz *z zewnątrz*. Nie stanowi ona ram, przypadkowo dołączanych do obrazu pojedynczych procesów psychicznych lub fizjologicznych, ale [jest czymś w rodzaju] ram przynależnych do samego obrazu, bez których nie byłoby obrazu konkretnego *życia*<sup>21</sup>.

Autor *Wyrąbanego chodnika* pisał do Władysławy Ostrowskiej: „Tak, żałujemy kogoś, który od nas odszedł, bo tracimy pewną wartość, podobnie jak

<sup>19</sup> J. Szymik: *Nad „Brewiarzem” Zbigniewa Herberta. Literatura i kapłaństwo*. W: Idem: *Śmiech i płacz*. Katowice 2000, s. 187.

<sup>20</sup> J. Kleiner: *Tragizm*. Lublin 1946, s. 13.

<sup>21</sup> M. Scheler: *Cierpienie, śmierć, dalsze życie...*, s. 84.

ktoś gubi złoty zegarek. Zapominamy zaś, że temu, który od nas odszedł, jest to zupełnie już obojętne<sup>22</sup>.

Warto w tym miejscu odnotować stwierdzenie Józefa Tischnera, który konstatuje:

Nie byłoby smutku, który jest w środku „bytu-dla-siebie”, gdyby nie związany z wymiarem „dla siebie” wymiar „dla innego”; bez wymiaru „dla innego”, nie byłoby smutku, który jest przecież „przez innego”. Jest w tym jakaś sprzeczność: z jednej strony „tylko dla siebie”, z drugiej strony „przez innego”, a więc tym samym „dla innego”. Smutek jest boleśnie przeżywaną sprzecznością między świadomością „dla siebie” a świadomością „dla innego”. We wnętrzu sprzeczności między wymiarem „dla siebie” i wymiarem „dla innego” rodzi się ból objawiany jako smutek. Gdy jestem „dla siebie”, nie jestem „dla innego”, a jednak nie mogę być „dla siebie”, nie będąc „dla innego”. Gdy inny odchodzi, pozostaje puste miejsce, z którego wyrasta smutek bytu-dla-siebie<sup>23</sup>.

Uczucia i emocje (radość, smutek bytu-dla-siebie, ból) są nie tylko dobrym materiałem do samego rachunku sumienia, lecz także jego wewnętrznym motorem. Są zwierciadłem sumienia. Przemawia za tym kilka oczywistych względów. Po pierwsze, większość z nich odczuwamy spontanicznie i bezwiednie, wcale o to nie prosząc. Po drugie, uprzedzają nasz rozum i nie dają się łatwo kontrolować, dlatego mówią o nas bardzo wiele i „poza cenzurą”, jaką stanowią mechanizmy obronne. Po trzecie wreszcie, pod ich wpływem często podejmujemy różne ważne decyzje i działania, dlatego podlegają rozeznaniu duchowemu i uporządkowaniu. W każdym człowieku sumienie, uczucie miłości bliźniego, dobro i zło osiągają różne rejestry. Przytoczmy rozmowę bohatera z esesmanem Kuntzem, który uwielbiał muzykę, lubił dzieci i kwiaty oraz... zadawać śmierć:

Ty nie wiesz, jakie to boskie uczucie móc tak mordować!... Czujesz się panem, czujesz się potęgą, czujesz się nadczłowiekiem (*Übermensch*). Oto tym jednym palcem — tu wyciągnął prawą dłoń i wysunął palec wskazujący — oto tym jednym palcem... [...]

— Widziałeś „Stworzenie Adama”? Pewnie, że widziałeś. Tam Bóg Michała Anioła palcem stwarza Adama. A ja takim samym palcem czyściłem Europę z żydowskiego robactwa!... Poprawiałem robotę Boga! — dodał.

— A sumienie?

<sup>22</sup> Gustawa Morcinka „Listów spod morwy” ciąg dalszy. *Listy Gustawa Morcinka do Władysławy Ostrowskiej*. Oprac. K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 1985, s. 228.

<sup>23</sup> J. Tischner: *Spór o istnienie człowieka...*, s. 228—229.

— *Menschenkind!* Jakie sumienie? Co to jest sumienie? Bzdury nie sumienie! *Quatsch! Quatsch!* — ciskał z pasją. A oczy miał wciąż łagodne i niebieskie jak u młodej dziewczyny [...]. Patrzyłem nań i po raz pierwszy uświadomiłem sobie, że nie patrzę w oczy „płowej bestii”, o której pisał Nietzsche, lecz w oczy Szatana, najprawdziwszego Szatana!... Karabin leżał na ziemi.

— Podaj mi karabin! Muszę iść!

Podniosłem karabin, ująłem go jak do strzału, z palcem na cynglu.

— Zabezpieczony! — mruknął niedbale i wziął mi go z rąk. — Sumienie! *Quatsch*, nie sumienie! Gdybyś nie miał sumienia, mogłeś do mnie strzelić! Ale sumienie ci nie pozwoliło! Miej sumienie w d... — cisnął chrapliwie i poszedł.

s. 198

Przytoczony fragment dowodzi niezbicie, że każde ludzkie działanie (akt woli) bywa wsparte nie tylko rozumną motywacją (akt rozumu), ale i poruszeniem emocjonalnym (akt serca). Czynnikiem stabilizującym zmienność ludzkiej natury, gdyż wyznaczającym kierunek decyzji, jest hierarchia wartości, którą człowiek świadomie lub podświadomie sobie wybiera<sup>24</sup>. „Codziennosc obozu koncentracyjnego stwarzała konieczność szybkich decyzji. Nie było czasu na zastanawianie się, co lepsze, a co gorsze. Trzeba było działać szybko, gdyż wahanie często kończyło się śmiercią. Nie można było się mylić; fałszywa decyzja mogła oznaczać śmierć”<sup>25</sup>. A jednak sumienie Rybki nie pozwoliło mu popełnić morderstwa, zastrzelić znenawidzonego oprawcy. Człowiek może wykorzystać szansę, jaką daje mu życie, i wzrastać moralnie na przekór temu, co się z nim dzieje, ale może też ją odrzucić. „Jego decyzja świadczy zaś o tym, czy jest go-dzien swojego cierpienia, czy nie”<sup>26</sup>.

Często o pomyślności jakichś przedsięwzięć decydują nie tyle słuszne i rozumne cele, ile żar serca, którego w każdym doszukiwał się kopidół Rybka. Zwłaszcza w sytuacji granicznej, gdy w człowieku walczy dobro ze złem, ujawnia on prawdziwą hierarchię wartości. Dobroć serca staje się gwarantem i determinantem szczęścia<sup>27</sup>. Powtórzmy za Władysławem Tatarkiewiczem: „[...] moralność jest do szczęścia warunkiem zarówno niezbędnym, jak wystar-

<sup>24</sup> A. Kępiński: *Psychopatie*. Warszawa 1992, s. 39.

<sup>25</sup> A. Kępiński: *Refleksje oświęcimskie*. Wybór i wstęp Z.J. Ryn. Kraków 2005, s. 85.

<sup>26</sup> V.E. Frankl: *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Tłum. A. Wolnicka. Warszawa 2009, s. 111.

<sup>27</sup> Szczęście pojmowane w kontekście prozy Gustawa Morcinka przyjmuje postać ukojenia, a nie upojenia. Upojenie jest wesołe, a ukojenie — tylko pogodne czy nawet melancholijne. „Zarówno jeden rodzaj przeżyć, jak i drugi, zarówno szczęście upojenia, jak i szczęście ukojenia, występują w miłości, w obcowaniu ze sztuką, w stanach mistycznych”. W. Tatarkiewicz: *Przyjemności a szczęście*. W: Idem: *O szczęściu*. Warszawa 2004, s. 87.

czającym; jest niezawodnym, a zarazem jedynym możliwym sposobem osiągnięcia szczęścia. Szczęście może — w myśl tego — wypłynąć jedynie z dobroci serca, z moralnego życia, a z niego wypływa niechybnie<sup>28</sup>. Subiektywny dobrostan<sup>29</sup> pozwala w bliżnim odnaleźć dobro. A jeśli nie w drugim człowieku, to w sobie samym.

Uczucia można porównać do wiatru, który bezustannie wiejąc, staje się odpowiednikiem stanów psychicznych człowieka<sup>30</sup>. Nie mamy nad nim władzy, lecz nasz świat może się kołysać w rytm jego podmuchów. Takt życia wyznacza zaś tykanie zegarków w szafie.

Solidarność międzyludzka umożliwia łagodniejsze przeżywanie smutków i trosk życiowych. Joachim przekonuje, że nawet najbardziej doświadczony przez życie człowiek ma powody do radości:

— Czemu beczysz? — zapytałem.

— Z radości, że was, moi kamraci, wyratowali!

s. 232

Tych powodów ludzie nie doceniają w dostatecznym stopniu, i to z wyraźną szkodą dla życia osobistego. Życie ludzkie otacza kokon rozmaitych lęków, które unieważnić może tylko miłość: „Zamiast lęk przeplasać, miłość przeobraża go oraz przenosi gdzie indziej. [...] Tylko miłość doskonała przeplasa lęk<sup>31</sup>. Konieczne byłoby więc — jak przekonuje grabarz — przewartościowanie życia pod kątem radości i miłości, tym bardziej że są one podstawą kolejnych, bardziej subtelnych pozytywnych uczuć, takich jak życzliwość, serdeczność czy wdzięczność. Nie bez powodu św. Paweł zalicza radość do darów Ducha Świętego (por. Ga 5,22), a jej brak — jak jednomyślnie podkreślają podręczniki psychopatologii — jest przejawem poważnych uszczerbków na zdrowiu psychicznym i fizycznym.

W rachunku sumienia nie chodzi o przeproszenie za uczucia czy emocje, które nas nurtują. Nie za uczucia i emocje należy przeproszać, lecz za zło, które pod ich wpływem uczyniliśmy. Same uczucia podlegają rozeznaniu i uporząd-

<sup>28</sup> W. Tatarkiewicz: *Obowiązek szczęścia i prawa do szczęścia*. W: Idem: *O szczęściu...*, s. 540.

<sup>29</sup> Subiektywny dobrostan (SWB — *subjective well-being*), czyli szczęście, jest coraz bardziej popularnym przedmiotem badań psychologów, o czym świadczy powstająca dziedzina zwana psychologią pozytywną. Subiektywny dobrostan określają trzy główne czynniki: zadowolenie z obecnego życia; względna obecność pozytywnych emocji; względna nieobecność negatywnych emocji. Zob. P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann: *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. Tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, E. Czerniawska, A. Gruszka. Warszawa 2010, s. 198—201.

<sup>30</sup> Por. A.H. Meyer: *Wiatr — odpowiednik stanów duchowych*. Tłum. Z. Łapiński. „Pamiętnik Literacki” 1971, z. 4, s. 279—298.

<sup>31</sup> P. Ricoeur: *Symbolika zła*. Tłum. S. Cichowicz, M. Ochab. Warszawa 1986, s. 46.



kowaniu. To, że je mamy, jest dowodem na to, że wciąż żyjemy. Jedyne za to, iż ich nie rozpoznajemy i nie porządkujemy, ponosimy winę. A to można i należy zmienić, o czym z pasją przekonuje Rybka. Nade wszystko rozpocząć należy od skruchy, jako poruszenia sumienia, za którym stoi nieskończony Bóg. Z praktyki terapeutycznej wiemy, że już samo uświadomienie sobie własnych uczuć i postępów bardzo uspokaja i wstępnie porządkuje wewnętrzny świat. Wiemy też, iż owo uświadomienie jest bardzo trudne, bo subtelne i wymagające skruchy oraz pokory:

Skrucha oznacza przemożną siłę autoregeneracji świata moralnego, która przeciwdziała jego nieustannemu obumieraniu.

Skrucha — na czym polega jej wielki paradoks — ze łzami w oczach spogląda wstecz, a [jednocześnie] z poczuciem radości i mocy działa ku przyszłości, ku odnowie, ku wyzwoleniu od śmierci moralnej<sup>32</sup>.

Niewielu osiąga zadowalający poziom takiej samoświadomości. Wiedzę o uczuciach mamy wszyscy, ale nie wszyscy nabyliśmy w takim samym stopniu umiejętność zastosowania jej do samych siebie. Dlatego tak doskonale widzimy wady bliźniego, własnych błędów nie dostrzegamy. Bohater widzi ułomności innych ludzi i z franciszkańskim uśmiechem akceptuje je:

[...] nieboszczyki leżą grzecznie w ziemi, a żywi ludzie swarzą się za cmentarzem i usiłują się wzajemnie w łyżce wody utopić, uśmiecham się pobłaźliwie i teraz ja ich rozgrzeszam.

s. 232

Powieść Gustawa Morcinka może służyć za intelektualne kolce — uczeń ma okazję przypomnieć sobie namacalność bólu i zła, pochylić się nad gorzką afirmacją życia, człowieka i świata. Tak jak wszyscy ludzie, tak samo ten ból odczuwamy i tak samo ten ból możemy zadawać. Nie ma ostrej granicy pomiędzy ofiarą a katem, ale ten dość już banalny relatywizm jest przedstawiany na poziomie emocji. Ofiarami nie są tylko „obcy”, lecz także konkretne osoby. Podobnie z oprawcami, którzy są po prostu zwykłymi ludźmi, prowadzącymi zwyczajne życie — naszymi sąsiadami, krewnymi. Esesman Gottfried Kuntz, wykreowany już na kartach *Judasza z Monte Sicuro*<sup>33</sup>, jest tęskniącym ojcem i mężem. By móc wyjechać na urlop, zabija więźniów:

Najczęściej wyjeżdżał na urlop Gottfried Kuntz [...].

— Muszę jechać na urlop! — mawiał Kuntz krótko.

<sup>32</sup> M. Scheler: *Wolność, miłość, świętość. Pisma wybrane z filozofii religii*. Tłum. G. Sowiński. Przedmowa A. Węgrzecki. Kraków 2004, s. 64.

<sup>33</sup> G. Morcinek: *Judasza z Monte Sicuro*. Katowice 1957.

— Już się robi! — zgadzał się kapo skwapliwie. Podchodził do swojej grupy więźniów i wybierał tego, który mu się nie podobał. Że albo za chudy, albo za słaby, albo że ma za długi nos, albo podobny do straszdyła, albo kuli się na jego widok. Wywoływał go i prowadził do granicy do esesmana Kuntza. Tam zrywał więźniowi czapkę z głowy i wyrzucał poza „Postenkette”. A potem krzyczał i walił go kijem:

— Biegiem po czapkę! A już!...

Byli tacy, co biegli posłusznie, był czasem taki, który nie chciał biec. Wtedy kapo okładał go kijem tak długo, aż ten zrezygnowany wybiegał. Wówczas esesman Gottfried Kuntz podnosił karabin, nie mierzył długo i strzelał<sup>34</sup>.

W pisarstwie Morcinka widzimy całą panoramę ludzkiego cierpienia, bezsilności i woli życia, dzięki czemu zyskuje ono wymiar globalny i uniwersalny. Porządek narracji *Siedmiu zegarków...* staje się próbą naśladowania procesu przypominania. Wątki, obrazy, zapis wędrówki odtwarzającej pamięci ewokują przeszłość. „Przyczyny powstania tej inspirującej powieści utkanej z marzeń, pragnień, lęków i traum należy szukać w przekonaniu o tym, że przeszłość jest tym, czego już nie ma, ale czego obecność stale odczuwamy dzięki »teraźniejszości«”<sup>35</sup> — skonstatował Marek Mikołajec.

Wspomnienia, z których finezyjnie utkana jest narracja powieści, są swoistego rodzaju rachunkiem sumienia, a Joachimowi Rybce udało się w znacznym stopniu przetransformować cielesność cierpienia w sferę doświadczeń możliwych do opisanego i wyrażenia. Interesująca konstrukcja łańcuszkowa powieści, rezygnacja ze zbędnych ozdobników, prostota, wycofane *ego* autora, dające głos bohaterowi — wszystkie te cechy stanowią o sporym walorze literackim *Siedmiu zegarków...*

Wiele postaci przywołanych przez kopidola Rybkę to ofiary wojny, bohaterowie, którzy już pojawili się w poprzednich tekstach: pater Cristoforo i Marian Kudera. Nie jest to na pewno przypadek. Morcinek z uporem podejmuje ten sam temat, rzuca coraz to nowe wyzwania, nie pozwala odetchnąć. Stawia pytania, kwestionuje, polemizuje, by ostatecznie z pobłażliwym uśmiechem mądrego człowieka wyjawić swoją życiową filozofię opartą na wierze w ludzi i dobroć ich serc. Wyznanie to niezwykle szczere, gdyż tylko „szczerść może być symbolicznym oczyszczeniem, wszelkie zło jest symboliczną plamą; plama jest pierwszym »schematem« zła”<sup>36</sup>. Mamy wrażenie, że dokonuje się akt „zapisania” siebie w sytuacji granicznej, u kresu życia:

<sup>34</sup> Ibidem, s. 192—193.

<sup>35</sup> M. Mikołajec: *Opowieść kopidola. Pogodna samotność wobec historii i bycia*. W: *Gustaw Morcinek — w 120-lecie urodzin...*, s. 33.

<sup>36</sup> P. Ricoeur: *Symbolika...*, s. 46.

Skończyłem więc swe opowiadania o przedziwnej historii moich siedmiu zegarków i nastąpiła w sercu ulga. Tak mi teraz, jakbym się wypowiedział z wielkich grzechów, a książdz mnie rozgrzeszył i powiedział:

— Idź, a nie grzesz więcej!.

s. 231

Świadomość ograniczoności, skończoności czy przygodność losu uważana jest za główną właściwość ludzkiej kondycji. Najpiękniejsze sformułowanie o źródle wielkości i tragizmu człowieka znaleźć można w *Myślach* Pascala:

Człowiek jest tylko trzcina, najwątleszą w przyrodzie, ale trzcina myślącą. Nie potrzeba, by cały wszechświat uzbroił się, aby go zmiażdżyć: mgła, kropla wody wystarczą, aby go zabić. Ale gdyby nawet wszechświat go zmiażdżył, człowiek byłby i tak czymś szlachetniejszym niż to, co go zabija, ponieważ wie, że umiera, i zna przewagę, którą wszechświat ma nad nim. Wszechświat nie wie nic o tym<sup>37</sup>.

Wielkiego trudu trzeba było, by z przygodności losu i z uświadomienia sobie tego faktu Rybka uczynił źródło poczucia wyjątkowości, godności człowieka. Joachim poznał naturę ludzką, los i niesprawiedliwość, jaka się z niej wywodzi. I choć często brak bohaterowi skończonej koncepcji filozoficznej, która ogarnęłaby zło, okrucieństwo i brzydotę świata, konfesja u kresu życia jest łagodna i skierowana ku jasności. Na kartach powieści znajdujemy piękną refleksję o ciemnej i jasnej stronie życia. To dlatego, że są właśnie takie: jakby siebie wykluczające, możliwe jest smakowanie życia i jego różnorodności. Na pewno system wartości Joachima oparty został na trwałym fundamencie:

[...] na ufności do losu, na optymistycznym przekonaniu, że z ludzi i zdarzeń można wysnuć szczęście. Jeśli nie ze świata, to z Boga; jeśli nie ze wszystkich ludzi, to przynajmniej z niektórych; jeśli nie z ludzi, to z natury; jeśli nie z natury, to z siebie; jeśli nie z miłości, to z pracy; jeśli nie z pracy, to z wiedzy; jeśli nie z wiedzy, to ze sztuki; jeśli nie z rzeczywistości, to z marzenia; jeśli nie z osiągnięcia i posiadania, to z dążenia i oczekiwania<sup>38</sup>.

Autor odsłania w tekście powieści o śląskim grabarzu — książce dobrej i mądrej<sup>39</sup> — to, co oswojone i dzikie, jasne i ciemne, uładzone i nieokiełznane

<sup>37</sup> B. Pascal: *Myśli*. Tłum. T. Żeleński-Boy. Warszawa 1989, s. 140.

<sup>38</sup> W. Tatarkiewicz: *Nakazy dla szczęśliwych*. W: Idem: *O szczęściu...*, s. 368—369.

<sup>39</sup> W *Kwiatach dla Morcinka* Wojciech Żukrowski nazywa *Siedem zegarków...* książką „męską, cierpką i optymistyczną [...], podaną lekko z podrwiwaniem i skrywanym sentymentem, dobra książka, mądra książka”. W: Żukrowski: *Kwiaty dla Morcinka*. W: *Gustaw Morcinek w 70-lecie urodzin...*, s. 6.

jako żywioły istniejące w nas i wokół nas. Dobro i zło. W powszedniości odnajduje rzeczy niezwykłe, a wszystko, co ciemne, znajduje uspokojenie w rygorze formy literackiej, jasności myśli, precyzji języka, klarowności obrazu. Dopełnia je przenikliwość w ocenie rzeczywistości.

Postać Joachima Rybki — swoista personifikacja duchowości franciszkańskiego katolicyzmu — identyfikując się ze swoim przeznaczeniem, nie tylko eksplikuje dojmujące uczucie utraty, lecz także próbuje dokonać rachunku sumienia, odpowiadając samemu sobie na fundamentalne pytania dotyczące odpowiedzialności, solidarności, dobroci i zła. Tropiąc ślady ludzkiej głupoty, złości i nienawiści, czyni to z pobudek czysto osobistych — po to, aby lepiej zrozumieć siebie. Egzystencjalna sytuacja kopidoła oraz towarzyszący jej rodzaj wrażliwości czynią z bohatera wnikliwego obserwatora ludzkiego trwania w czasie. Podkreślmy, że „przestrzeń trwała”<sup>40</sup>, jaką jest cmentarz, to zjawisko *par excellence* kulturowe, „rzec by więc można, iż cmentarz jest »tekstem kultury«, daje więc nie tylko świadectwo ludzkich losów (bo każdy grób jest przecież jakąś informacją o pochowanym w nim człowieku), ale także obrazuje znamieny dla danego czasu stosunek do śmierci, a zatem i stosunek do życia”<sup>41</sup>.

W rozrachunkach Rybki — siedzącego na grobie i wsłuchującego się w szum drzew — z ludźmi oraz z obrazami z dzieciństwa i młodości rozpoznajemy najważniejsze doświadczenia moralne, także dylematy etyczne, będące udziałem samego Morcinka. Rybka nie był moralistą i nie sprowadzał człowieka, nawet w traumatycznych sytuacjach, do jednego wymiaru. Nie odważył się podjąć ostatecznego osądu bliźniego. Ten szacunek dla wielowymiarowości ludzkiej osoby jest niewątpliwie niezwykłym świadectwem człowieczeństwa. To także dowód mądrości bohatera. Często zastanawiał się nad zagadnieniami zła w człowieku, podczas generalnej spowiedzi żywota stwierdził:

Wiedliśmy czasem bardzo mądre dyskusje o życiu, śmierci, człowieku, diabłach i nawet Lucyferze. O niebieskiej koronie również. A najgłębiej zastanawialiśmy się nad niesłuchanie dręczącym zagadnieniem: skąd w człowieku tyle złości i nienawiści do bliźniego?.

s. 141

Jak w mrokach grzechu oglądać Boga dzięki „światłu chwały”? Być może udzielenie sobie trafnej odpowiedzi na te pytania pozwoliło grabarzowi poznać najwyższe dobro, które jest przeznaczeniem człowieka. Pierwszym krokiem w kierunku pogodzenia się z bolesnym doświadczeniem i cierpieniem:

<sup>40</sup> Jacek Kolbuszewski podkreślił, że cmentarze z programowego założenia mają — choć niekiedy tylko formalnie — charakter przestrzeni trwałej. J. Kolbuszewski: *Cmentarze...*, s. 37.

<sup>41</sup> Ibidem, s. 30.

Pomyślałem wtedy: — „O ty obłudniku!” — i ku memu zdumieniu znikła nienawiść, a pozostała pogarda. Wdzięczny byłem mu za ów upadlający gest, bo chodziło mi o to uczucie. Nienawidzić bowiem może tylko człowiek cierpiący na niedosyt, na poczucie niższej wartości. Nienawidzić mogę tylko kogoś, kto mnie przewyższa w czymkolwiek, w szczęściu, powodzeniu, urodzie, cnocie lub nawet zbrodni, a gardzić mogę kimś, jak gardzi się owrrodzonym szczurem, glistą, karaluchem, rozgniecioną pluskwą!...

Pozbyłem się więc nienawiści, pozostała pogarda.

s. 186—187

Cała duchowa, zawodowa, obozowa i literacka biografia Gustawa Morcin-ka ułożyła się w symboliczną figurę losów Joachima Rybki, losów świadka i uczestnika tragedii czasów drutów kolczastych. Rozpoznajemy w niej pisarza rozdartego pomiędzy nakazem moralnego sprzeciwu a pragmatyczną potrzebą kompromisu, pomiędzy pokusą odejścia w bezpieczną, acz samotniczą, egzystencję a zafascynowaniem literackim rzemiosłem.

Istotą postawy kopidoła jest franciszkańska prostota, empatia, a także umiejętność intelektualnej i uczuciowej syntezy: dystansu i zrozumienia, współczucia i miłości bliźniego oraz stoicyzmu wobec nieuniknionej niedoli życia. Jej nieodłączny atrybut to poczucie organicznej więzi z drugim człowiekiem, z jego codzienną egzystencją oraz wiara, że ludzie są dobrzy, najpiękniejsi zaś są ci, którzy noszą w sercu miłość do drugiego człowieka.

Joachim Rybka nie próbuje wykreować się na bohatera, który zwiedził najodleglejsze zakątki świata, choć precyzyjnie można nakreślić szlak jego podróży: Karwina — Jaworowy — Marklowice — Bogumił — Koszyce — Węgry — Dolna Austria — Istria — Lublana — Rijeka — Wyspa Rab — Wenecja — Budapeszt — Dachau — Belgia — Karwina. I tym razem sięgnął pisarz po wypróbowany w *Judaszu z Monte Sicuro* model pierścienia kompozycyjnego: wszystko zaczyna się i ma swój kres w Karwinie. Spoiwem łączącym narrację są również powtórzenia: „Ja zaś uciekam. I do dzisiaj uciekam przed tamtym wspomnieniem, a nie mogę uciec” (s. 60, 76, 94). Nachalność traumatycznych wspomnień udowadnia istnienie wojennego urazu. Zniwelowanie problemu może nastąpić dzięki zastosowaniu terapii polegającej na opowiadaniu bliskich sercu historii: czasami radosnych, a czasami przesiąkniętych niewysłowionym dramatem, który wypływał z lęku przed śmiercią, okrucieństwem i nienawiścią.

W ludziach przebywających w obozie koncentracyjnym sporo było strachu. I nie był to tylko lęk metafizyczny, lecz także zwykła obawa przed śmiercią, przed głodem, przed wydarzeniami, na które nie ma się wpływu, przed ludzką brutalnością, przed bestialstwem i nienawiścią, przed tryumfem Szatana:

W obozie nie było miłości, a była tylko śmierć. Śmierć zaś nie miała swego majestatu, gdyż była zdychaniem parszywego i zagłodzonego szczura, a nie konaniem człowieka.

Znowu te przekłete wspomnienia!...

Wspomniałem o robakach toczących serce człowieka. Jeden z tych robaków — to strach. Strach przed życiem, przed głodem, przed cierpieniem i śmiercią. A przede wszystkim strach przed człowiekiem.

s. 176

Wiele tego typu przykładów odnajdujemy w powieści zawierającej luźne przemyślenia, przysłowia, mądrość ludową i życiową człowieka, który wiódł prywatną rozmowę z Bogiem. Ewangeliczna miłość bliźniego zostaje ocalona i umocniona. Warto podkreślić, że bohater pokonał trwogę. Zapanował nad tym uczuciem, to zaś dało mu zwycięstwo w konfrontacji z esesmanem Gottfriedem Kuntzem, ucieleśnieniem bestialstwa i kwintesencją zła:

Ja zdołałem wyzbyć się strachu w Dachau, w niemieckim obozie koncentracyjnym, i dlatego Szatan płakał przede mną. Potem zastrzelili go Amerykanie, a ja pogrzebałem go na plantacjach między łąkami rozkwitających gliadioli. Potem jeszcze nad jego grobem śpiewały słowiki.

s. 176

Niezwykły to dowód tryumfu dobra, miłosierdzia i miłości bliźniego. Zdobycie się na pochówek człowieka, który niszczył, zabijał i deptał podstawowe normy moralne, nie jest zwykłym aktem humanitaryzmu.

Ze smutku i z obłąkania wyprowadzić można psychiczne i moralne bólączki człowieka. Z miłości zaś, która potęguje ludzkie życie, rodzi się radość: „Mają rację Scheler i Ortega y Gasset, kiedy twierdzą, że miłość wprowadza osoby i rzeczy w najkorzystniejszą dla nich atmosferę, tak iż w pewien sposób od wewnątrz dążą do najwyższych wartości”<sup>42</sup>. Zaślepiają człowieka nienawiść i trawiący go smutek. Boi się śmierci, choć „miarą wielkości człowieka jest postawa wobec śmierci”<sup>43</sup>. Choruje dusza, dla której lekarstwo kryje się w miłości i radości. Kopidół Rybka śmieje się, a to już krok do pocieszenia, odsunięcia trosk i utrapień. Wszakże śmiech to — w ujęciu Bergsona<sup>44</sup> — wyraz autentycznej aktywności duchowej człowieka, której celem jest rozbicie ram konwencji usztywniających ludzkie przeżywanie. Bawią Joachima zwłaszcza wyryte na nagrobkach napisy, gdyż dostrzega w nich fałsz, egzagerację i małostkowość:

<sup>42</sup> K. Michalski: *Między heroizmem a bestialstwem*. Częstochowa 1984, s. 254.

<sup>43</sup> J. Kleiner: *Tragizm...*, s. 6.

<sup>44</sup> Zob. H. Bergson: *Śmiech. Esej o komizmie*. Tłum. S. Cichowicz. Warszawa 1995.

Najśmieszniejsze są owe napisy, gdyż z nich najwięcej filuternego łągarstwa i grubego oszustwa. [...] Oto na przykład taki napis głosi, że tu „spoczywa mój najukochańszy mąż”, a tymczasem był to pijak i złodziej, który żonę prał szewskim kopytem i teraz żona jest rada, że starego dziada diabli wzięli. Na innym nagrobku oplakuje nieboszczyka „nieutulona w żalu żona”, a ja dobrze wiem, że to zabawne łągarstwo.

s. 7

Zatem etyka słowa według Rybki, jak się wydaje pozostającego w nurcie myśli romantycznej<sup>45</sup>, nie ogranicza się tylko do moralności komunikacyjnej. Bohater docenia sam język jako wartość kultury i środka komunikacji, i „może także po prostu jako niezwykłego daru ludzkiej natury, dla wierzących — niezwykłego daru Boga”<sup>46</sup>. Wyczulony na kłamstwo bohater, przyglądając się z wyrozumiałością i ciepłem słabościom, nie wartościuje jednakże ludzi. Lubi samotność i uważa, że wartości są względne.

Wierzy, że wartość bezwzględna<sup>47</sup>, czyli piękno i dobroć serca, które są „dobrami w sobie, nie dla kogoś, nie do czegoś”<sup>48</sup>, objawi mu się w momencie przekraczania progu życia i śmierci, czego doświadczył Marian Kudera i kreowani na jego podobieństwo bohaterowie Morcinkowej prozy. Juliusz Kleiner nazywa to waloryzacją metafizyczną: „Kto przechodzi czy przeszedł poza granice ziemskiego bytu, owiany zostaje tchnieniem tajemnicy i świętości zaświatów i budzi coś w rodzaju czci religijnej”<sup>49</sup>. Zilustrujmy te słowa cytatem z powieści:

Tu ścierają się dwie wartości, jak by powiedział filozof. Obie wartości są względne, podobnie jak wszystkie inne wartości są również względne. Bezwzględnej jeszcze nie spotkałem, chociaż wierzę, że ją odkryję, chociażby wtedy, gdy będę się wybierał na drugi świat.

s. 20

Rybka zdaje się potwierdzać tezę, że „Starość jako etap egzystencji pod względem psychologicznym charakteryzuje skłonność do bilansowania życia, wartościowania osiągnięć i celów, jest to również okres lęku i depresji, po którym następuje akceptacja kresu życia, oczekiwania wypełnienia egzystencji

<sup>45</sup> Warto dodać, że „Zakorzenie romantyczne naszej myśli o języku nie oznacza braku związku z myślą oświeceniową; tam przede wszystkim tkwią początki współczesnego przekonania o ścisłym związku języka z myślą ludzką, o ważności języka dla ludzkiego poznania, nauki, a także dobrej ludzkiej komunikacji”. J. Puzynina, A. Pajdzińska: *Etyka słowa*. W: *O zagrożeniach i bogactwie polszczyzny*. Red. J. Miodek. Wrocław 1996, s. 43.

<sup>46</sup> Ibidem, s. 42.

<sup>47</sup> Zob. J. Lipiec: *W przestrzeni wartości. Studia z ontologii wartości*. Kraków 1992; L. Hostyński: *Wartości w świecie konsumpcji*. Lublin 2006.

<sup>48</sup> R. Wiśniewski: *Problemy i drogi hierarchizowania wartości*. W: *Wartości — tradycja i współczesność*. Red. D. Ślęczek-Czakon, M. Wojewoda. Katowice 2009, s. 102.

<sup>49</sup> J. Kleiner: *Tragizm...*, s. 16.

— śmierci<sup>50</sup>. Bohater jest wnikliwym obserwatorem, świetnym psychologiem, zdystansowanym i spełnionym człowiekiem, któremu „narastające złoza cichości i pokory<sup>51</sup> pozwalają nieomylnie rozpoznawać dobro i piękno w bliźnim. Rybka jest przyjacielem drugiego człowieka. Kocha dzieci, przyrodę i zwierzęta. Gloryfikuje życie i wiarę, akceptuje cierpienie, gdyż ma świadomość, iż ułonna ludzka natura ukierunkowuje czasami na zło.

Bohater ma ogromną wiedzę, choć się nie kształcił i nie pobierał nauki. Sporo natomiast podróżował, zna wiele języków. Jego mądrość zakorzeniona jest w znajomości ukrytych sensów świata. Wyposażony w wiedzę o życiu i oswojony ze śmiercią, dostrzega zakamuflowane, prawdziwe uczucia żałobników: „Obserwując zachowania uczestników pogrzebu, widzi w ich twarzach wielkie zadowolenie, że dopełnili swego chrześcijańskiego obowiązku, a zwłaszcza że to nie oni leżą na cmentarzu<sup>52</sup>. To, co innych ludzi przeraża, na nim nie robi wrażenia. Groby bowiem nie porażają go przypomnianiem *memento mori*, lecz wywołują odruchy czułości, poruszają jego serce. „Pojmowanie śmierci jest przecież niezwykle wyraźną miarą postawy wobec życia, stąd niejednokrotnie cmentarze więcej mówią o żyjących, którzy stawiają nagrobki i odbywają rytuały kultu zmarłych, niż o tych, którzy zostali pochowani<sup>53</sup>. Cmentarz wielu osobom przypomina o przemijalności życia, ewokuje trupią eschatologię, dla bohatera natomiast to miejsce pełnego spokoju snu.

Wydaje się, że w twórczej świadomości Gustawa Morcinka cmentarz jest swoistym *sacrum*: punktem stałym, osią wszelkiej przyszłej orientacji, zasadą ukierunkowania<sup>54</sup>. To on staje się odniesieniem i miarą innych przestrzeni, gdyż znamionuje go trwałość. Ta cecha jest zaś utożsamiana z pamięcią: „Zatem obok *sacrum* wyborem miejsca na cmentarzu rządzi pamięć (trwałość). Nietrudno zauważyć, że miejsca te pokrywają się dokładnie z miejscami natężenia *sacrum*, wręcz są z nimi tożsame. Wynika stąd, że element pamięci (trwałości) jest tożsamy z elementem *sacrum*<sup>55</sup>.

<sup>50</sup> E. Struzik: *Percepcja ciała — „egzystencjalno-czasowa analityka jestestwa” w aspekcie podmiotowości — antropologiczny wymiar starości*. W: *Starość raz jeszcze...* Red. J. Olejniczak, S. Zajac. Katowice 2007, s. 47.

<sup>51</sup> Kazimierz Wyka, pisząc o starości Cypriana Norwida, omawiał jej trzy rodzaje. Wydaje się, że w przypadku Gustawa Morcinka istotna jest starość odnosząca się do usposobienia, stanów ducha, prawdy psychologicznej. Zob. K. Wyka: *Starość Norwida*. W: *Norwid. Z dziejów recepcji twórczości*. Oprac. M. Ingot. Warszawa 1983, s. 261—264.

<sup>52</sup> K. Heska-Kwaśniewicz: *Joachim Rybka — portret...*, s. 13.

<sup>53</sup> J. Kolbuszewski: *Cmentarze...*, s. 30.

<sup>54</sup> Por. M. Eliade: *Święty obszar i sakralizacja świata*. W: Idem: *Sacrum, mit, historia. Wybór esejów*. Tłum. A. Tatarkiewicz. Wybór i wstęp M. Czermiński. Warszawa 1974; J. Wódcz: *Przestrzeń odniesienia — kilka propozycji metodologicznych*. W: *Przestrzeń znacząca. Studia socjologiczne*. Red. J. Wódcz. Katowice 1989; M. Bachtin: *Czas i przestrzeń w powieści*. Tłum. J. Faryno. „Pamiętnik Literacki” 1974, z. 4, s. 273—311.

<sup>55</sup> S. Sikora: *Cmentarz. Antropologia pamięci*. „Polska Sztuka Ludowa — Konteksty” 1986, t. 40, nr 1—2, s. 62.



Przechadzając się po cmentarzu, który w kulturze może być postrzegany jako swoista księga, jako „pewnego rodzaju tekst”<sup>56</sup>, Rybka wyczytuje się w problemy życia i śmierci. Kolejnymi rozdziałami powieści stają się poszczególne mogiły, traktowane jako świadectwa ludzkiej egzystencji, człowieczych dokonań, „postrzegane jednak również jako przesłanie, wiele mówiące o nieuchronności ludzkiego losu, o śmierci, ludzkiej wreszcie pamięci”<sup>57</sup>. Prawdy trzeba dochodzić w trudzie milczenia, w ciszy i skupieniu. Wtedy dopiero zaczyna się postrzegać świat jako księgę pełną znaków prawdy transcendentnej, nieskończonej, Boga. „Przez wszystko do mnie przemawiałeś Panie” — posłużył się głównym motywem *Modlitwy* Norwida, by oddać sens postawy kopidoła. Rybce dane było poznać treść znacznie przekraczających fizyczny wymiar przedmiotów i zjawisk, nadających życiu człowieka wymiar duchowy. Jest to jednocześnie wymiar pełen nadziei, niosący trudny, ale autentyczny pokój, przywracający w sposób bardzo głęboki harmonię ludzkiemu światu rozdzielanemu — zarówno w czasach Morcinka, jak i dziś — cierpieniem i złem.

Mottem otwierającym tekst uczyniono wiersz Zbigniewa Herberta. Niechaj *Pożegnanie*<sup>58</sup> tegoż poety stanie się zakończeniem. Skorzystamy tym samym z kompozycji łańcuskowej, którą zastosował w powieści pisarz:

Chwila nadeszła trzeba się pożegnać  
po odlocie ptaków nagły odlot zieleni  
koniec lata — temat banalny to znaczy na gitarę solo  
[...]  
jestem szczęśliwy to znaczy wyzbyty złudzeń  
słońce pojawia się na krótko ale za to daje  
spektakle zachodów trochę w guście Nerona  
  
jestem spokojny trzeba się pożegnać  
nasze ciała przybrały kolor ziemi.

W *Siedmiu zegarkach...* zapada cisza. Następuje zamknięcie czasu narracji i czasu ewokowanych przez bohatera wydarzeń i przygód. Czytelnik wie, że grabarz jest przygotowany na śmierć, zdążył się pożegnać. W sztukę życia przekształcił człowieczy, immanentny strach przed śmiercią. Suma doświadczeń Joachima zdaje się właściwie przeżyta podróżą w głąb samego siebie, to swoista medytacja, próba osiągnięcia autodystansu, a dzięki temu — zrozumienia siebie i znalezienia sensu życia. Ten ruch, przemieszczanie — w sensie dosłownym i metaforycznym — stanowi środek ekspresji, podkreśla ogrom wysiłku związanego z godnym przeżywaniem każdego dnia i dokonaniem u kresu wędrówki oczyszczającej konfesji ujętej rubasnym humorem ludowym:

<sup>56</sup> J. Kolbuszewski: *Cmentarze...*, s. 27.

<sup>57</sup> Ibidem.

<sup>58</sup> Z. Herbert: *Elegia na odejście...*, s. 22.

A ja?

Ja nic. Pomyślę tylko: „— Joachimie, już ci czas w drogę w zaświaty! Nałajdaczyłeś się bez miary, wychłęptałeś wina także bez miary, posiadałeś złodziejskim sposobem największą zdobycz, bo przejrzałeś ludzkie serce, więc czas na ciebie!”

A ja na to odpowiem szeptem:

— Już idę!

I odejdę.

s. 233

Powieść Gustawa Morcinka jest niewątpliwie zapisem świadomego przejścia w zaświaty, bycia w drodze: „już idę!”, a dokładniej: u jej kresu<sup>59</sup>. To także przymiarka, przygotowywanie się do przejścia<sup>60</sup> progą życia i śmierci.

### Zadania do *Siedmiu zegarków kopidola Joachima Rybki*

Aby uczniowie szkoły ponadgimnazjalnej poznali powieść Gustawa Morcinka, samodzielnie odkrywając tematy i wstrząsające piękno tej prozy, można by zaproponować licealistom rozmaite zadania, takie same dla wszystkich bądź do wyboru, do wykonania indywidualnego lub zespołowego.

Oto przykładowe polecenia, przeznaczone dla uczniów, opis działań nauczyciela polonisty. Zadania powinny nakłonić uczniów do podjęcia pracy nad kształtowaniem i rozumieniem siebie i świata, nad refleksyjnym podejściem do własnego życia.

1. Przeczytajcie całą powieść *Siedem zegarków kopidola Joachima Rybki*, a następnie wymieńcie wartości lub negatywne i pozytywne emocje, jakie odkryliście podczas lektury powieści. Wszystkie swoje spostrzeżenia zapiszcie

<sup>59</sup> Na temat toposu drogi powstała bogata literatura przedmiotu. Interesującym zbiorem artykułów o podróży w dyskursach kultury jest pozycja *Wędrować, pielgrzymować, być turystą. Podróż w dyskursach kultury*. Red. P. Kowalski. Opole 2003.

<sup>60</sup> Antropologiczne i religioznawcze opisanie przejścia m.in. w M. Eliade: *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne*. Tłum. K. Kocjan. Kraków 1997, s. 88—91, 151—180; G. van der Leeuw: *Fenomenologia religii*. Tłum. J. Prokopiuk. Warszawa 1978, s. 299—302; A. van Gennep: *Obrzędy przejścia*. Tłum. A. Zadrożyńska-Barącz. W: *Etnologia. Wybór tekstów*. Red. Z. Sokolewicz. Warszawa 1969, s. 123—137. Szczególnie uwidacznia się to w odniesieniu do romantyzmu: M. Masłowski: *Gest, symbol i rytuały polskiego teatru romantycznego*. Warszawa 1998; A. Krzysztofciak: *Między życiem a śmiercią — motyw „przejścia” w twórczości Juliusza Słowackiego*. W: *Juliusz Słowacki. Wyobrażenia i egzystencja*. Red. M. Kuziak. Słupsk 2002. Takie ujęcie śmierci jest charakterystyczne dla całego głównego nurtu romantyzmu.

- (w kształcie swego łańcuszka) na kartce, którą można pozostawić w klasie na jakiś czas.
2. Przeczytajcie całą powieść *Siedem zegarków kopidoła Joachima Rybki*. Przygotujcie dziesięciominutową wypowiedź krytycznoliteracką zachęcającą słuchaczy do lektury.
  3. Przygotujcie spektakl na podstawie powieści, wykorzystując fragmenty tekstu dotyczące kolejnych przygód Joachima Rybki oraz pozostałych postaci *Siedmiu zegarków kopidoła Joachima Rybki*. (Uczniowie mogą spróbować się wczuć w rolę Joachima Rybki, Majki, Frydki, patera Cristofora i esesmana Kuntza).
  4. Napiszcie do kolegi list (list tradycyjny lub e-mail). Podzielcie się z nim wrażeniami i refleksjami czytelnicznymi, wskaźcie te elementy — nieobecne w tekście — które mogłyby wzbogacić lub ułatwić lekturę.

## Bibliografia

- Bachtin M.: *Czas i przestrzeń w powieści*. Tłum. J. Faryno. „Pamiętnik Literacki” 1974, z. 4.
- Bergson H.: *Śmiech. Esej o komizmie*. Tłum. S. Cichowicz. Warszawa 1995.
- Chrzastowska B., Wiegandtowa E., Wysłouch S.: *W klasie maturalnej. Książka nauczyciela polonisty*. Poznań 1999.
- Dutka E.: *Pytania o duszę. Dialog z tradycją literacką na lekcjach języka polskiego w liceum jako przybliżenie współczesności*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 23. Red. H. Synowiec. Katowice 2014.
- Eliade M.: *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne*. Tłum. K. Kocjan. Kraków 1997.
- Eliade M.: *Święty obszar i sakralizacja świata*. W: Idem: *Sacrum, mit, historia. Wybór esejów*. Tłum. A. Tatarkiewicz. Wybór i wstęp M. Czermiński. Warszawa 1974.
- Frankl V.E.: *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Tłum. A. Wolnicka. Warszawa 2009.
- Gennep A. van: *Obrzędy przejścia*. Tłum. A. Zadrożyńska-Barącz. W: *Etnologia. Wybór tekstów*. Red. Z. Sokolewicz. Warszawa 1969.
- Gustawa Morcinka „Listów spod morwy” ciąg dalszy. *Listy Gustawa Morcinka do Władysławy Ostrowskiej*. Oprac. K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 1985.
- Herbert Z.: *Elegia na odejście*. Wrocław 1999.
- Heska-Kwaśniewicz K.: *Joachim Rybka — portret grabarza doskonałego*. W: *Gustaw Morcinek — w 120-lecie urodzin*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz, J. Lyszczyna. Katowice 2012.
- Heska-Kwaśniewicz K.: „Kolorowy rytm życia”. *Studia o prozie Gustawa Morcinka*. Kraków 1993.
- Hostyński L.: *Wartości w świecie konsumpcji*. Lublin 2006.
- Jaskółowa E.: *Świat do przeczytania. Program nauczania języka polskiego. Liceum i technikum*. Warszawa 2012.
- Kępiński A.: *Melancholia*. Kraków 2001.
- Kępiński A.: *Psychopatie*. Warszawa 1992.
- Kępiński A.: *Refleksje oświeceniowe*. Wybór i wstęp Z.J. Ryn. Kraków 2005.

- Kleiner J.: *Tragizm*. Lublin 1946.
- Knobloch M.: *Złotnictwo*. Warszawa 1977.
- Kolbuszewski J.: *Cmentarze*. Wrocław 1996.
- Krzysztofiak A.: *Między życiem a śmiercią — motyw „przejścia” w twórczości Juliusza Słowackiego*. W: *Juliusz Słowacki. Wyobrażenia i egzystencja*. Red. M. Kuziak. Słupsk 2002.
- Leeuw G. van der: *Fenomenologia religii*. Tłum. J. Prokopiuk. Warszawa 1978.
- Lipiec J.: *W przestrzeni wartości. Studia z ontologii wartości*. Kraków 1992.
- Masłowski M.: *Gest, symbol i rytuały polskiego teatru romantycznego*. Warszawa 1998.
- Meyer A.H.: *Wiatr — odpowiednik stanów duchowych*. Tłum. Z. Łapiński. „Pamiętnik Literacki” 1971, z. 4.
- Michalski K.: *Między heroizmem a bestialstwem*. Częstochowa 1984.
- Mikołajec M.: *Opowieść kopidola. Pogodna samotność wobec historii i bycia*. W: *Gustaw Morcinek — w 120-lecie urodzin*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz, J. Lyszczyna. Katowice 2012.
- Morcinek G.: *Judasz z Monte Sicuro*. Katowice 1957.
- Morcinek G.: *Narodziny moich bohaterów*. W: *Gustaw Morcinek w 70-lecie urodzin*. Katowice 1961.
- Morcinek G.: *Siedem zegarków kopidola Joachima Rybki*. Katowice 1982.
- Nowak Z.J.: *Problemy twórczości Gustawa Morcinka*. „Zaranie Śląskie” 1974, nr 4.
- Pascal B.: *Myśli*. Tłum. T. Zeleński-Boy. Warszawa 1989.
- Puzynina J., Pajdzińska A.: *Etyka słowa*. W: *O zagrożeniach i bogactwie polszczyzny*. Red. J. Miodek. Wrocław 1996.
- Puzynina J.: *Słowo — wartość — kultura*. Lublin 1997.
- Ricoeur P.: *Symbolika zła*. Tłum. S. Cichowicz, M. Ochab. Warszawa 1986.
- Scheler M.: *Wolność, miłość, świętość. Pisma wybrane z filozofii religii*. Tłum. G. Sowiński. Przedmowa A. Węgrzecki. Kraków 2004.
- Scheler M.: *Cierpienie, śmierć, dalsze życie. Pisma wybrane*. Przeł., wstępem i przypisami opatrzył A. Węgrzecki. Warszawa 1994.
- Sikora S.: *Cmentarz. Antropologia pamięci*. „Polska Sztuka Ludowa — Konteksty” 1986, t. 40, nr 1—2.
- Struzik E.: *Percepcja ciała — „egzystencjalno-czasowa analityka jestestwa” w aspekcie podmiotowym — antropologiczny wymiar starości*. W: *Starość raz jeszcze...* Red. J. Olejniczak, S. Zajac. Katowice 2007.
- Szyborska W.: *Wołanie do Yeti*. Kraków 1957.
- Szymik J.: *Nad „Brewiarzem” Zbigniewa Herberta. Literatura i kapłaństwo*. W: *Idem: Śmiech i plac*. Katowice 2000.
- Tatarkiewicz W.: *O szczęściu*. Warszawa 2004.
- Tischner J.: *Spór o istnienie człowieka*. Kraków 1998.
- Wędrować, pielgrzymować, być turystą. Podróż w dyskursach kultury*. Red. P. Kowalski. Opole 2003.
- Witkiewicz S.I.: *Dziela wybrane. Dramaty II*. Warszawa 1985.
- Wiśniewski R.: *Problemy i drogi hierarchizowania wartości*. W: *Wartości — tradycja i współczesność*. Red. D. Ślęczek-Czakon, M. Wojewoda. Katowice 2009.
- Wódz J.: *Przestrzeń odniesienia — kilka propozycji metodologicznych*. W: *Przestrzeń znacząca. Studia socjologiczne*. Red. J. Wódz. Katowice 1989.
- Wyka K.: *Starość Norwida*. W: *Norwid. Z dziejów recepcji twórczości*. Oprac. M. Ingłot. Warszawa 1983.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V.: *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. Tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, E. Czerniawska, A. Gruszka. Warszawa 2010.
- Żukrowski W.: *Kwiaty dla Morcinka*. W: *Gustaw Morcinek w 70-lecie urodzin*. Katowice 1961.



Anna SIKORA  
Uniwersytet Śląski w Katowicach

## Serial w szkole (nie)obecny? O różnych sposobach wykorzystania serialu na lekcjach języka polskiego

### A TV Series At School — Absent/Present? On Different Ways of Using TV Series during Polish Language Classes

**Abstract:** The aim of the article is to show different uses of TV series during Polish language classes. An attempt is made at determining the causes of popularity of TV genres, their specificity and problems with academic study. The reasons for absence of TV series in Polish studies education are indicated alongside an array of possibilities for using this genre in the teaching of literature, culture and the Polish language. The final part of the article includes a project of a class devoted to a comparative analysis of two characters — literary Izabella Łęcka (*Lalka*) and serial Mary Crawley (*Downton Abbey*).

**Key words:** Polish studies education, film, TV series, *Downton Abbey*, *Lalka* [*The Doll*]

Dzisiejszy świat to świat nieustannych, dynamicznych przemian zachodzących w wielu dziedzinach naszego życia: rozwinęła się nowoczesna technologia, powstały nowe dyscypliny naukowe, pojawiły się liczne środki masowej komunikacji. To z pewnością nie wszystkie zmiany, których na co dzień doświadczamy. Wszystkie one jednak wpływają na różne aspekty naszego życia, z różną intensywnością podlegają im przedstawiciele kolejnych pokoleń. Wydaje się, że dokonujące się przemiany w sposób szczególnie dotyczą młodych. Oto bowiem na naszych oczach kształtuje się nowe społeczeństwo — społeczeństwo cyfrowe, stawiające światu zupełnie inne wymagania niż te, które były ważne dla wcześniejszych pokoleń (różnice dotyczą między innymi systemów wartości, celów życiowych czy głoszonych idei). Dzisiejsza młodzież,

określana mianem *e-generacji*, *pokolenia Spodów* czy *generacją Z*, *sieciakami*, *pokoleniem kciuka*<sup>1</sup>, oczekuje od humanistyki uwzględnienia tych przemian, mówienia językiem współczesności (także na lekcjach języka polskiego), sięgnięcia po nowoczesne metody nauczania i środki dydaktyczne, gdyż dotychczasowe, tradycyjne sposoby prowadzenia edukacji wydają się nieskuteczne, mało atrakcyjne.

Uwspółcześnienie lekcji języka polskiego jest możliwe między innymi dzięki nowoczesnym technologiom, umiejętnemu wykorzystaniu tego, co bliskie uczniom, co wpisuje się w ich doświadczenia odbiorcze. Nie należy lekceważyć faktu, że dzisiejsza młodzież dużo czasu poświęca na surfowanie po internecie oraz na oglądanie telewizji. Warto te formy spędzania wolnego czasu wykorzystać także w procesie nauczania-uczenia się.

## Popularność serialu

Jednym z najczęściej wybieranych przez ogół społeczeństwa sposobów spędzania wolnego czasu jest oglądanie telewizji. Z czego to wynika? Przede wszystkim rozrywka ta nie wymaga dużych nakładów finansowych, a ponadto nie zmusza do wychodzenia z domu. Emitowane w telewizji programy są także różnorodne, a to z kolei pozwala na wybór odpowiedniego kanału zgodnie z zainteresowaniami odbiorcy. Nie trzeba również oglądać danego programu do końca czasu jego emisji — w każdej bowiem chwili można zmienić stację i zobaczyć coś innego, nie ponosząc przy tym dodatkowych kosztów. Ponadto producenci programów telewizyjnych wychodzą naprzeciw oczekiwaniom widzów i starają się zaoferować im duży wybór różnego typu formatów — od programów rozrywkowych, przez wiadomości, do seriali, filmów czy nawet spektakli teatralnych.

Największą popularnością cieszy się jednak w telewizji **serial**<sup>2</sup>. To stosunkowo nowy gatunek, który nie doczekał się jeszcze wystarczającego opracowania naukowego. Kłopoty sprawia już sama próba sformułowania takiej de-

---

<sup>1</sup> Nazwy te wyraźnie wskazują na silne zanurzenie młodego pokolenia w świecie mediów, przede wszystkim internetu.

<sup>2</sup> Serial telewizyjny jest kontynuacją serialu filmowego. Por. *Słownik pojęć i tekstów kultury*. Red. E. Szczęsna. Warszawa 2002, s. 74. W *Słowniku terminologii medialnej* znajdujemy następującą definicję serialu: „[...] program telewizyjny, najczęściej fabularna opowieść filmowa (rzadziej dokument lub film animowany), prezentowana w regularnych odstępach czasu. Ukazuje, w skończonej liczbie odcinków, jedną opowieść, tworzącą zamkniętą fabularnie całość. Odrębne kategorie serialu stanowią telenowela oraz sitcom”. *Słownik terminologii medialnej*. Red. W. Pisarek. Kraków 2006, s. 194.

finicji, która jednoznacznie określałaby stałe dla tego gatunku cechy. Trudnym zadaniem okazuje się również dokonanie klasyfikacji serialu uwzględniającej wszystkie jego rodzaje. Gatunek ten jest bowiem bardzo płynny i szybko się zmienia. Cechy charakterystyczne dla danego typu serialu często ulegają wpływom innych gatunków lub zmieniają się w obrębie własnego rodzaju. Zdarza się też, że elementy różnicujące dany gatunek telewizyjny od innego nie są na tyle wyraziste, by widz mógł je zauważyć, świadomie odczytać<sup>3</sup>.

Problemy z naukowym opracowaniem zagadnień dotyczących serialu: jego definicji, charakterystyki i podziału na poszczególne typy, z pewnością przez długi czas nie zostaną jeszcze rozwiązane. Poprawieniu sytuacji nie sprzyja fakt dynamicznego rozwoju gatunku, który od około drugiej połowy XX wieku cieszy się ogromną popularnością. Wciąż rosnąca popularność serialu spowodowała konieczność tworzenia nowych produkcji, szukania nowych rozwiązań. Konsument bowiem musi być ciągle zaskakiwany, trzeba przyciągać jego uwagę i utwierdzać w przekonaniu, że telewizja wciąż ma mu wiele do zaoferowania. Między innymi w tym mają źródło sygnalizowane wcześniej kłopoty z klasyfikacją rodzajów serialu.

W Polsce do roku 1989 serial nie był aż tak popularny. Przede wszystkim polskim widzom nie oferowano wiele. Przed rokiem 1989 produkowano głównie seriale krótkometrażowe, liczące co najwyżej kilkanaście odcinków<sup>4</sup>. Warto zaznaczyć, że zazwyczaj kończyły się one na pierwszej serii i nie kontynuowano ich mimo zainteresowania widzów. Seriale te były najczęściej odcinkowym przedstawieniem ekranizacji dzieła literackiego<sup>5</sup>. Popularyzacji tego gatunku nie sprzyjała zatem niewielka liczba formatów, a także brak różnorodności. Prawdziwym przełomem okazało się jednak wyemitowanie w ramówce TVP 1 brazylijskiej produkcji pt. *Niewolnica Isaura* (premiera: 19 lutego 1985 roku). Serial ten szybko stał się telewizyjnym hitem, a samo pojawienie się telenoweli (formatu zupełnie innego od ówczesnych polskich produkcji<sup>6</sup>) spowodowało gwałtowny wzrost oglądalności telewizji. O popularności brazylijskiego serialu świadczą między innymi napływające do Jedyńki listy od jego miłośników, por.:

Droga Telewizjo! My, trzytysięczna załoga Zakładów Przemysłu Odzieżowego „Bytom” w Bytomiu, zwracamy się z uprzejmą prośbą o nadawanie

<sup>3</sup> Zob. A. Kaczmarek: *Między operą mydlaną a serią fabularną — serial transzowy*. www.podteksty.amu.edu.pl [data dostępu: 12.05.2016].

<sup>4</sup> Np. *Barbara i Jan* (1964) — pierwszy polski serial, który liczył 7 odcinków, *Wojna domowa* (1965—1966) — 15 odcinków, *Doktor Ewa* (1970) — 9 odcinków.

<sup>5</sup> Wśród polskich seriali będących ekranizacją dzieła literackiego można wymienić między innymi *Rodzinę Polanieckich* (reż. J. Rybkowski), *Chłopów* (reż. J. Rybkowski), *Noce i dnie* (reż. J. Antczak), *Nad Niemnem* (reż. Z. Kuźmiński).

<sup>6</sup> Zob. P. Nowicki: *Co to jest telenowela?*. Warszawa 2006.

filmu „Niewolnica Isaura” dla drugiej zmiany, ponieważ oglądamy co drugi odcinek. Serial ten jest bardzo ciekawy i chcielibyśmy poznać dalsze losy bohaterów tego serialu w całości<sup>7</sup>.

*Niewolnica Isaura* zapoczątkowała w Polsce emisję nie tylko zagranicznych, lecz także rodzimych produkcji, które skupiały się na przedstawianiu historii i losów danej rodziny czy konkretnych bohaterów, eksponując przy tym wątki melodramatyczne<sup>8</sup>.

Dlaczego jednak to właśnie seriale stały się aż tak popularne? Życie w dynamicznym współczesnym świecie wymusiło pojawienie się prostych w odbiorze form rozrywki. Seriale spełniają to kryterium — portrety psychologiczne bowiem nie są złożone, myśli bohaterów wyraża się wprost, a przedstawiane historie, mimo wielowątkowości, są bardzo uproszczone, mało skomplikowane. Problemy i tematy poruszane w serialach mają charakter uniwersalny, a to daje odbiorcom możliwość utożsamienia się z bohaterami. Należy podkreślić również to, że widz, oglądając serial, nie musi opuszczać swojej przestrzeni domowej, a jego intymność nie jest tym samym naruszana.

Z pewnością można wymienić więcej powodów, które decydują o niesłabnącym zainteresowaniu widzów serialami. Wciąż rosnąca popularność tego gatunku jest przy tym na tyle istotna, że nie należy jej lekceważyć. Współcześnie jednak, mimo ogromnego zapotrzebowania na tego typu produkcje, wciąż jest to gatunek niedoceniany, obecny jedynie w przestrzeni domowej, najbliższej. Czy da się obalić ten mit i wykorzystać serial w celach edukacyjnych?

## Serial w edukacji szkolnej

Wiele mówi się dziś o tym, by uczynić proces nauczania bardziej przystępny i atrakcyjny dla uczniów. Postuluje się również, by na lekcjach języka polskiego wykorzystywać różnego rodzaju konteksty, między innymi obrazy, rzeźby, komiksy czy filmy, i w ten sposób przełamywać schematy oraz uświadamiać uczniom interdyscyplinarny charakter przedmiotu język polski, pokazywać, że przekazywane na nim treści mogą być nie tylko ciekawe, lecz także aktualne<sup>9</sup>. Nie jest to jednak zadanie łatwe. Wymaga od nauczycieli wysiłku, chęci

<sup>7</sup> Cyt. za: K. Wajda: *Niewolnica Isaura podbiła serca Polaków z PRL-u*. [www.historia.fo-cus.pl](http://www.historia.fo-cus.pl) [data dostępu: 14.05.2016].

<sup>8</sup> Po roku 1989 wzrosła liczba produkowanych seriali. Za najpopularniejsze uważa się: *Klan*, *Złotopolskich*, *M jak Miłość*, *Na dobre i na złe*, *Miodowe lata*.

<sup>9</sup> Wielu uczniów zarzuca polonistom to, że poruszają zagadnienia (jak im się wydaje) nieadekwatne do czasów obecnych, wykorzystując przy tym nieodpowiednie teksty kultury. Tym bardziej należy pokazać młodemu pokoleniu, iż pewne problemy wciąż są aktualne, a twórcy filmów chętnie powracają do wątków, uważanych przez młodzież za wręcz archaiczne.



dokształcania się. Konieczne wydaje się także sięgnięcie po środki, metody, techniki i chwytaki, które okażą się efektywne w pracy ze współczesnym uczniem, wzmocnią jego motywację, zachęcą do aktywnego uczestniczenia w lekcji, zainteresują materiałem czy to literackim, czy to językowym. Oczywiście, przede wszystkim trzeba podjąć próbę zrozumienia młodzieży, preferowanych przez nią wartości i idei, a także jej oczekiwań. Bezpośrednie odwołanie do tego, co bliskie uczniom, z pewnością umożliwi im lepsze zrozumienie problemów poruszanych na zajęciach i usprawni oraz uatrakcyjni proces naukania-uczenia się.

Uczniowie dużo czasu poświęcają na oglądanie telewizji, stykają się z wieloma tekstami kultury, także z tymi, które pomija się w edukacji polonistycznej. Na szkolnych korytarzach często wymieniają opinie na temat różnych znanych im seriali, a na lekcjach, proszeni o podanie dzieł kultury, w których realizowany jest jakiś konkretny motyw, powołują się na tytuły znane im z telewizji. Zauważono także, iż uczniowie chętnie przywołują gatunki telewizyjne jako konteksty w swoich wypracowaniach (również maturalnych)<sup>10</sup>.

Dlaczego zatem nauczyciele, którzy na lekcjach sięgają po filmy, do serialu podchodzą z dystansem, pomijają go? Wydaje się, że najtrudniej jest znaleźć taki odcinek serialu, który nie tylko byłby odpowiednim materiałem (ilustracją) do omawianego problemu, ale i wpisywał się w założenia nauczyciela, w jego wizję lekcji. Wielość tytułów dostępnych na rynku medialnym również nie ułatwia zadania. Bardzo rzadko zdarza się tak, by jeden spośród wielu odcinków danego serialu spełniał wszystkie oczekiwania. Najczęściej trzeba sięgnąć po kilka odcinków, a to stanowi dodatkowe utrudnienie dla nauczyciela, który powinien przecież zrealizować także inne wymagania określone w *Podstawie programowej*... Dodatkowo, serial kojarzy się z kulturą niską — prostą i zrozumiałą dla przeciętnego odbiorcy. Dla wielu nauczycieli w związku z tym jest tekstem, po który nie wypada sięgać na lekcjach języka polskiego. A przecież jednym z zadań edukacji polonistycznej jest przygotowanie ucznia do świadomego odbioru różnych tekstów kultury, do ich interpretacji, krytycznej oceny.

## Jak wykorzystać serial na lekcji języka polskiego?

Serial w edukacji szkolnej może zostać wykorzystany zarówno na lekcjach literackich, językowych, jak i kulturowych, przede wszystkim dzięki szerokie-  
mu repertuarowi dostępnych na rynku medialnym gatunków telewizyjnych.

<sup>10</sup> Autorka analizowała prace maturalne uczniów z województwa śląskiego.

W zależności od potrzeb pełnić on może różne funkcje, w tym bez wątpienia funkcję motywacyjną (film staje się wówczas pewnego rodzaju inspiracją i zachętą dla uczniów do podjęcia rozmowy na dany temat). Sięgnięcie po serial, który będzie pewnego rodzaju wprowadzeniem do dalszych czynności dydaktycznych, nie tylko może zaciekawić uczniów, przyciągnąć ich uwagę, ale także przyczynić się do lepszego zrozumienia problemów bohaterów, ich rozterek czy wyborów. Na przykład *Ludzi bezdomnych* Stefana Żeromskiego można zestawić z amerykańskim serialem pt. *Chirurgi*<sup>11</sup>. Jego bohaterowie, podobnie jak Tomasz Judym, niejednokrotnie stają przed koniecznością dokonania wyboru: miłość i rodzina czy obowiązek wobec społeczeństwa. Takie zestawienie powinno zainspirować uczniów do podjęcia dyskusji na temat dokonywanych przez ludzi wyborów i czynników, które je warunkują, zachęcić do wymieniania poglądów, także sformułowania wartościujących opinii. Serial pełniący funkcję motywacyjną powinien zatem angażować uczniów do czynnego uczestnictwa w lekcji.

Jeśli serial może stanowić wprowadzenie do jakiegoś tematu, to tym bardziej mógłby być jego podsumowaniem. Pełniłby wówczas funkcję systematyzującą i utrwalającą. Takie wykorzystanie serialu pozwoliłoby uczniom nie tylko na poczynienie pewnych uogólnień, ale i ułatwiłoby zapamiętanie poznanego na lekcji materiału. Dla przykładu: na lekcji podsumowującej omawianie *Zbrodni i kary* Fiodora Dostojewskiego można odwołać się do serialu pt. *Zemsta*<sup>12</sup>. Wybrane fragmenty tego serialu pozwoliłyby uczniom zaobserwować, w jaki sposób w gatunkach telewizyjnych realizowany jest motyw zbrodni i kary. Ciekawym doświadczeniem byłoby również zestawienie losów dwóch bohaterów: Rodiona Raskolnikowa i Amandy Clarke — nie tylko ze względu na odmienne funkcjonowanie motywu zbrodni i kary, ale także po to, by porównać charakter bohaterów, motywy ich działania (Amanda Clarke to kobieta silna, wyrazista, a zarazem pełna żalu i bólu; to te uczucia stają się motorem jej działań). Pożyteczne może się też okazać zestawienie Lady Makbet z dramatu Szekspira pt. *Makbet* z Claire Underwood, żoną głównego bohatera serialu pt. *House of Cards*<sup>13</sup>. Uczniowie, porównując obie bohaterki, cechy ich charakteru, motywy postępowania oraz dalsze losy, mieliby możliwość przeprowadzenia pogłębionej

<sup>11</sup> Twórcą *Chirurgów* jest Shonda Rhimes. Serial emitowany jest od 2005 roku i ma już 12 sezonów. Historia lekarzy, którzy nieustannie próbują pogodzić swoje życie zawodowe z osobistym, była również wielokrotnie nagradzana.

<sup>12</sup> *Zemstę* emitowano w latach 2011—2015. Twórcą serialu o losach Amandy Clarke, która pod fałszywym nazwiskiem stara się oczyścić imię swojego ojca, jest Mike Kelley. Serial ten w wielu momentach bywa brutalny, dlatego należałoby więcej czasu poświęcić na dobór odpowiednich do sytuacji szkolnej fragmentów.

<sup>13</sup> Emisja serialu trwa od 2013 roku. Jego twórcą jest Beau Willimon. *House of Cards* jest obecnie bardzo popularnym i cenionym serialem. Opowieść o małżeństwie, które za wszelką cenę chce dojść do władzy, zawiera również polski akcent — Agnieszka Holland wyreżyserowała bowiem kilka odcinków serialu.

analizy bohaterki literackiej. Serial byłby interesującym kontekstem<sup>14</sup>, zapewne ułatwiłby uczniom interpretację dramatu Szekspira i w pewnym stopniu by ją ukierunkował. Porównanie postaci kobiecych, głównych bohaterek tak różnych przecież tekstów kultury, powinno także skierować uwagę uczniów na odmienność przekazu literackiego i telewizyjnego.

Wydaje się, że ciekawym dla uczniów doświadczeniem byłoby też przywołanie na zajęciach literacko-kulturowych poświęconych reportażom Ryszarda Kapuścińskiego takich programów telewizyjnych, jak: *Boso przez świat czy Kobieta na krańcu świata*. Z kolei na lekcjach poświęconych przysłowiom i związkom frazeologicznym można np. sięgnąć po serial *BrzydUla*. Violetta Kubańska, jedna z bohaterek serialu, bardzo bowiem często korzysta ze związków frazeologicznych i przysłów, tworząc je przy tym w sposób niepoprawny (najczęściej są to kontaminacje).

Serial może zatem z powodzeniem zaistnieć na lekcjach języka polskiego. Nauczyciel musi jednak uczynić go przedmiotem krytycznej analizy. Uczniów trzeba bowiem przygotować do świadomego, krytycznego i dojrzałego uczestnictwa w kulturze, w tym do dokonywania wyborów selektywnych i wartościujących<sup>15</sup>.

## Przykładowy projekt lekcji dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych

W zaproponowanym w tej części artykułu projekcie lekcji języka polskiego (realizowany temat to: *Izabela Łęcka i Mary Crawley — przedstawicielki arystokratycznego salonu*) jako kontekst do interpretacji *Lalki* Bolesława Prusa wykorzystano popularny obecnie serial pt. *Downton Abbey*. *Downton Abbey* to brytyjska produkcja, której twórcą jest Julian Fellowes — znany scenarzysta, reżyser, aktor i producent, który w 2002 roku otrzymał Oscara za scenariusz do filmu *Gosford Park*. Wielokrotnie nagradzany serial<sup>16</sup> traktuje o losach arystokratycznej rodziny oraz jej służby, żyjących w posiadłości

<sup>14</sup> „Film traktowany jako kontekst interpretacyjny w kształceniu literackim winien być jednocześnie przedmiotem rozważań o autonomicznych problemach filmoznawczych”. E. Nurczyńska-Fidelska: *Nurt edukacji filmowej w programach szkolnych*. W: Ministerstwo Edukacji Narodowej: *Edukacja filmowa w kontekście programów szkolnych. Materiały sesji filmowo-metodycznej*. Poznań — Łódź 1990, s. 4.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 2.

<sup>16</sup> *Downton Abbey* nominowano do 99 różnych nagród. Otrzymał między innymi 3 Złote Globy, nagrodę BAFTA i 11 nagród Emmy.

Downton Abbey, której właścicielem jest hrabia Grantham. Tło do opowiedzenia historii tych grup społecznych stanowi Wielka Brytania na początku XX wieku, a więc w czasie burzliwych przemian — w serialu bowiem ukazany zostaje zarówno okres przedwojenny, jak i zmiany polityczne, społeczne i obyczajowe, które zaszły po I wojnie światowej. Oczywiście, uczniom należy przypomnieć, że akcja *Lalki* Bolesława Prusa toczy się w latach 1878—1879, a więc kilkadziesiąt lat wcześniej niż wydarzenia przedstawione w *Downton Abbey*. Różnice w umieszczeniu czasu akcji nie są jednak na tyle istotne, by uniemożliwiały zestawienie tych dwóch tekstów kultury. W trakcie lekcji najważniejszym zadaniem uczniów będzie charakterystyka porównawcza dwóch postaci — Izabeli Łęckiej oraz Mary Crawley, która stanowi telewizyjny odpowiednik bohaterki powieści Prusa. Głównym celem zajęć jest doskonalenie umiejętności analizy i interpretacji tekstów kultury, „pogłębionego ich odbioru i wartościowania pod względem ideowym, etycznym i estetycznym”<sup>17</sup>. Charakteryzując obie bohaterki, uczeń powinien także zwrócić uwagę na różnice i podobieństwa między przekazem literackim a telewizyjnym, dostrzec swoistość obu sztuk<sup>18</sup>.

W projekcie lekcji służącej zaznajomieniu uczniów z nowym materiałem wykorzystano trzy, pochodzące z różnych sezonów, odcinki serialu, które dobrano w taki sposób, by uczniowie nieoglądający *Downton Abbey* nie mieli problemu ze zrozumieniem fabuły, a tym samym z wykonaniem poleceń nauczyciela. Ze względu na przywołanie serialu jako kontekstu prezentowany pomysł na lekcję języka polskiego przeznaczony jest na minimum 2 godziny lekcyjne.

Pierwsze ogniwo lekcji — wprowadzenie — powinno mieć charakter pogadanki. W tej części zajęć nauczyciel może poprowadzić z uczniami rozmowę na temat seriali, które ci oglądają. Odwołanie się do zainteresowań uczniów z pewnością zmotywowałoby ich do czynnego uczestnictwa w lekcji. Sam temat rozmowy mógłby zostać rozszerzony o zagadnienia dotyczące przyczyn popularności seriali, wartości w nich prezentowanych, wzorców, jakie kształtują, i roli, jaką odgrywają w społeczeństwie. Dyskusja ta nie powinna jednak stanowić ogniwa centralnego lekcji, gdyż tematem lekcji nie jest analiza serialu jako gatunku.

Po przeprowadzonej pogadance wstępnej nauczyciel zobowiązany jest do zaznajomienia ucznia z podstawowymi wiadomościami na temat serialu, który posłuży mu jako kontekst do omówienia *Lalki* Bolesława Prusa. W tym celu powinien podać informacje na temat twórców serialu, obsady (do czego wykorzystać może przygotowane wcześniej fotografie), a także skróconej fabuły. Jest

<sup>17</sup> E. Nurczyńska-Fidelska: *Nurt edukacji filmowej...*, s. 1.

<sup>18</sup> W trakcie lekcji nauczyciel może wykorzystać następujące strategie, metody, chwytły: strategię P, metodę oglądową, metodę podającą, heurzę, dyskusję. Może także sięgnąć po metodę różnych punktów widzenia i metodę kapeluszy myślowych (obie metody nadają się do pracy w grupach).

to konieczny element lekcji, gdyż trzeba założyć, że serial ten nie jest uczniom znany. W ogniwie centralnym lekcji uczniowie proszeni są o uważne obejrzenie czterech fragmentów odcinków serialu *Downton Abbey*, a także o wypisywanie w zeszycie cech charakteru Lady Mary — informacje te wykorzystają w trakcie charakterystyki tej bohaterki.

Pierwszy z odcinków służy wprowadzeniu — uczniowie poznają bohaterów, ich problemy<sup>19</sup>. Prezentowany jest bowiem fragment, w którym do posiadłości Downton Abbey przybywa Matthew Crawley — nowy dziedzic majątku Granthama. Mężczyzna, syn lekarza, nie przywykł do obyczajów panujących wśród arystokracji — bezpodstawne wydaje się mu posiadanie dużej liczby służby, nie rozumie, dlaczego chęć podjęcia przezeń pracy w charakterze prawnika nie zyskuje aprobaty, a ponadto nie potrafi dostosować się do panującej w domu oficjalnej atmosfery. Matthew nie wywiera dobrego wrażenia na Mary, gdyż nie należy do wyższych sfer i jest, według niej, „napuszony”. Oboje są jednak świadomi tego, że hrabia Grantham będzie chciał, aby jego ukochana córka poślubiła nowego spadkobiercę. Odcinek ten doskonale obrazuje również zwyczaje, jakie panują wśród arystokracji (między innymi dokonywanie prezentacji, liczne uroczystości, dbałość o przestrzeganie zasad), na co warto uczniom zwrócić uwagę.

Drugi fragment serialu powinien już skupić uwagę uczniów na postaci Lady Mary, która podczas rozmowy z siostrami i matką wyraża swoje zdanie na temat Matthew — „nie jest jednym z nas”<sup>20</sup>. Lady Cora zachęca jednak córkę do poślubienia mężczyzny, zagwarantowałyby to jej bowiem dobrą przyszłość i taką pozycję w towarzystwie.

Trzeci fragment, z którym zostaną zapoznani uczniowie, wymaga pewnego uzupełnienia<sup>21</sup>. Nauczyciel powinien wyjaśnić uczniom, dlaczego Matthew Crawley został spadkobiercą majątku rodziny — wcześniejszy spadkobierca zginął w katastrofie Titanica, a hrabia Grantham nie doczekał się męskiego potomka. Mary, początkowo nieprzychylna Matthew, w końcu zmienia zdanie i decyduje się wyjść za swojego kuzyna — należy zaznaczyć, że chce to uczynić nie tylko dla majątku i pozycji, lecz także ze względu na uczucia, którymi zaczyna darzyć mężczyznę. Mary ostatecznie postanawia przyjąć oświadczenia Matthew, ale wtedy się okazuje, że jej matka spodziewa się dziecka. Matthew, jeśli urodzi się chłopiec, straci prawo do posiadłości i dotychczasową pozycję. Po tym niezbędnym uzupełnieniu przez nauczyciela brakujących informacji dotyczących fabuły uczniowie powinni obejrzeć fragment, w którym Lady Mary, po tym, jak dowiedziała się, że Matthew nie jest już spadkobiercą, informuje go, że nie zamierza wziąć z nim ślubu.

<sup>19</sup> Sezon 1, odcinek 2 (do 9:23 min. serialu).

<sup>20</sup> Sezon 1, odcinek 2 (od 19:56 do 21:51 min. serialu).

<sup>21</sup> Sezon 1, odcinek 7 (od 12:45 do 13:35 min. serialu).

Ostatni z odcinków<sup>22</sup>, który wprowadzony zostanie na lekcji, także wymaga pewnego dopowiedzenia — Lady Cora traci dziecko, a Matthew ponownie zostaje jedynym dziedzicem. Mężczyzna bierze ślub z Mary, ale wkrótce ginie w wypadku samochodowym. Lady Mary długo nosi żałobę, ostatecznie jednak postanawia ponownie wyjść za mąż — odrzuca wszakże wielu adoratorów, gdyż szuka mężczyzny, który nie tylko miałby pozycję i majątek, ale także takiego, z którym byłaby równie szczęśliwa jak z Matthew. Jej wymaganiom odpowiada lord Gillingham. Mary i Gillingham decydują się sprawdzić, czy byłiby dobrym małżeństwem. W tym celu wybierają się do hotelu w Liverpoolu, gdzie zamierzają spędzić z sobą siedem dni i siedem nocy. Po tym istotnym wyjaśnieniu sytuacji bohaterów nauczyciel odtwarza uczniom fragment serialu, w którym hrabina Grantham rozmawia z Mary o jej pobycie w Liverpoolu. Babka Mary nie rozumie, dlaczego Mary dopuściła się tak haniebnego czynu, i wymaga od wnuczki, by ta zgodziła się na ślub z lordem. Mary podchodzi jednak do małżeństwa bardzo poważnie i nie chce pochopnie zgadzać się na ślub. Odcinek ten doskonale obrazuje międzypokoleniowe różnice pomiędzy obiema kobietami — Mary Crawley jest bardziej postępową niż jej babka, mimo że zazwyczaj przestrzega norm, które jej wpojono.

Po obejrzeniu wszystkich fragmentów serialu nauczyciel powinien porozmawiać z uczniami o ich wrażeniach odnośnie do tego, co właśnie zobaczyli. W swoich wypowiedziach uczniowie mogą się nie tylko odwołać do fabuły, bohaterów, lecz także poruszyć kwestie związane na przykład z wyborem obsady. Ukierunkowanie rozmowy pozwoli uczniom na dokonanie krytycznej analizy oglądanego serialu (jego fragmentów lub całości, jeśli uczniowie ten serial oglądali w domu).

W dalszej części lekcji uczniowie proszeni są o porównanie Lady Mary z Izabellą Łęcką. W tym celu należy zasugerować odwołanie się do konkretnych fragmentów pochodzących z *Lalki* oraz z serialu *Downton Abbey*, które pomogą w analizie porównawczej obu bohaterek. Warto zaproponować uczniom pracę w grupach. Po wykonaniu zadania uczniowie zaprezentują swoje spostrzeżenia, opinie, wnioski<sup>23</sup>.

Nauczyciel powinien poprosić uczniów o podjęcie próby określenia poglądów (ze wskazaniem podobieństw i różnic) obu bohaterek na miłość i małżeństwo oraz określenie stosunku obu kobiet do ludzi z niższych

---

<sup>22</sup> Sezon 1, odcinek 7 (od 12:45 do 13:35 min. serialu).

<sup>23</sup> Przykładowe odpowiedzi: Lady Mary — inteligentna, odnosi się do innych z wyższością, świadoma swojej urody, wierzy w miłość, ale do małżeństwa podchodzi w sposób rozsądny, liczą się dla niej pozycja i majątek, jest świadoma tego, że świat się zmienia; Izabella Łęcka — liczą się dla niej pozycja i majątek, wywyższa się, ma chłodne usposobienie, żyje iluzjami, jest niesamodzielna, nie ma pojęcia o tym, jak zarabia się pieniądze, nie rozumie kłopotów finansowych, z którymi mierzy się jej ojciec.

sfer<sup>24</sup>. W trakcie charakterystyki Izabelli Łęckiej prowadzący lekcję mógłby spróbować ukierunkować uczniów na dokonanie innej, mniej stereotypowej interpretacji. Warto byłoby bowiem rozpatrywać bohaterkę powieści Prusa nie tylko jako *femme fatale*, ale też ofiarę arystokratycznego świata, panujących w tym świecie poglądów, obowiązujących norm.

Dobrym pomysłem na końcowe ogniwo lekcji (zebranie i usystematyzowanie wiedzy) jest zaproponowanie uczniom przygotowania pewnego rodzaju scenariusza do serialu, który traktowałby o losach Izabelli Łęckiej. Uczniowie, pracując w grupach, sami decydowaliby na przykład o tym, kto może zagrać pannę Łęcką, jakie cechy charakteru bohaterki *Lalki* powinny być w serialu wyeksponowane, jak powinni postrzegać ją widzowie, które wydarzenia z powieści warto byłoby pokazać.

Zaprezentowany scenariusz lekcji jest tylko pewną próbą nakreślenia tego, w jaki sposób można wykorzystać serial na lekcjach języka polskiego. Przedstawione rozwiązania z pewnością wymagają dopracowania i uszczegółowienia, a sam projekt lekcji może zostać dodatkowo rozszerzony o inne zagadnienia poświęcone na przykład charakterystyce świata przedstawionego.

## Bibliografia

- Kaczmarek A.: *Między operą mydlaną a serią fabularną — serial transzowy*. www.podteksty.amu.edu.pl.
- Kwiek J.: *Telenowela a edukacja. Studium psychopedagogiczne*. Poznań 2005.
- Nowicki P.: *Co to jest telenowela?*. Warszawa 2006.
- Nurczyńska-Fidelska E.: *Nurt edukacji filmowej w programach szkolnych*. W: Ministerstwo Edukacji Narodowej: *Edukacja filmowa w kontekście programów szkolnych. Materiały sesji filmowo-metodycznej*. Poznań—Łódź 1990.
- Polskie seriale telewizyjne*. Red. P. Zwierzchowski, B. Giza, J. Bates, K. Kosińska. Bydgoszcz 2014.
- Seriale. Przewodnik krytyki politycznej*. Red. Zespół Krytyki Politycznej. Warszawa 2011.
- Seriale z różnych stron*. Red. A. Lewicki, J. Grębowiec. Wrocław 2015.
- Słownik pojęć i tekstów kultury*. Red. E. Szczęsna. Warszawa 2002.
- Słownik terminologii medialnej*. Red. W. Pisarek. Kraków 2006.
- Wajda K.: *Niewolnica Isaura podbiła serca Polaków z PRL-u*. „Focus”. www.historia.focus.pl.

<sup>24</sup> Przewidywane odpowiedzi uczniów: obie bohaterki cieszą się ogromnym zainteresowaniem wśród mężczyzn, ale są w stosunku do nich bardzo wymagające, szukają mężczyzny idealnego — przystojnego, majątnego i z odpowiednim nazwiskiem; Mary wierzy jednak w miłość i jest w stanie „ograniczyć” swoje wymagania, według Izabelli, małżeństwo zawiera się „ogłędowo”, a miłość zjawia się dopiero po sakramencie, choć obejdzie się „bez poetycznych dodatków”; obie nie czują niechęci wobec ludzi z „niższych sfer”, ale nie godzą się na mezalianse.





# EDUKACJA JĘZYKOWA





Jolanta NOCOŃ

Uniwersytet Opolski

## Kształcenie świadomości językowej w gimnazjum — rozwijanie kompetencji leksykalnej i leksykologicznej

### Teaching Language Awareness in Middle School — Developing Lexical and Lexicological Competence

**Abstract:** The article presents the results of studies aimed at evaluating the level of lexicological and lexical competence of middle school students, and the results of a study of school determinants of this competence assessed through surveys, interviews and in-class observation. The level of lexicological competence was evaluated as good, whereas the textual examination revealed lexical competence to be lower and more varied. The most important shortcomings were: insufficiently retained comprehension of lexical categories introduced during Polish language classes, inability to draw the line between what is part of jargon and a general language register, better acquisition of receptively passive than active competence, evident shortcomings in passive and active vocabulary, particularly the vocabulary beyond commonly used range, and inability to understand metaphors from the textual context. The conclusions based on the in-class observation were consistent with the results of the textual examination — students had more opportunities to deepen their lexicological competence. On the other hand, working on lexical competence was not systematic, too few lexical-phraseological tasks were assigned and no tasks aimed to enhance lexical skill — expressive and receptive — were observed. The results of surveys and interviews point to the problem that many middle school teachers are not aware of the importance of developing and enhancing lexical competence. Therefore, they do not give it due attention in the educational process. Also, teachers are unable to determine the level of passive and active knowledge of vocabulary in their pupils whereby they are not fully aware of their students' educational needs.

**Key words:** linguistic awareness, lexical competence, lexicological competence, linguistic didactics

## Kompetencja leksykalna i leksykologiczna w perspektywie lingwistycznej i lingwodydaktycznej<sup>1</sup>

Kompetencji leksykalnej, rozumianej jako znajomość słownictwa danego języka i umiejętność jego użycia<sup>2</sup>, przypisuje się w edukacji polonistycznej wysoką rangę — jednym z najpowszechniejszych oczekiwań polonistów szkolnych wobec tekstu uczniowskiego jest bogactwo użytego w nim słownictwa. Czasami nawet wbrew stylowemu aspektowi wzorca gatunkowego, w którym tekst powstaje, na przykład teksty urzędowe wymagają precyzji, a nie barwności wyrażonej leksyką<sup>3</sup>. Trudno jednak wyznaczyć granicę między bogactwem a ubóstwem słowa w tekście, chyba że sięgnie się po narzędzia językoznawstwa statystycznego, na przykład wskaźnik ilościowego bogactwa słownictwa mierzony liczbą wyrazów w tekście w stosunku do długości tekstu czy też wskaźnik stereotypowości słownictwa liczony jako przeciętna długość odstępów między dwoma kolejnymi użyciami w tekście tego samego wyrazu. Z oczywistych względów są to jednak narzędzia нефunkcjonalne w codziennej pracy nauczyciela. Ocenę stopnia bogactwa słownictwa użytego przez ucznia w tekście utrudnia ponadto rozwojowy, powiązany z wiekiem, charakter kompetencji leksykalnej. Dlatego też nie można przykładać do niej miary człowieka dorosłego, a raczej konieczne byłoby odwołanie się do słowników poziomych, których lingwodydaktyka jak dotąd się nie dopracowała. W efekcie w praktyce edukacyjnej intuicyjnie rozstrzyga się o poziomie kompetencji leksykalnej uczniów, oceny są subiektywne i nieweryfikowalne empirycznie.

Skąd przekonanie nauczycieli języka polskiego o tak istotnej randze słowa w kształceniu językowym? Przede wszystkim ze względu na oczekiwania o charakterze estetycznym wobec tekstu tworzonego przez ucznia

---

<sup>1</sup> W artykule przedstawiam wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”*, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych i współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007—2013 priorytet III: *Wysoka jakość systemu oświaty*. To druga część — pierwsza, poświęcona nauce o języku, opublikowana została w „Edukacji”. Por. J. Nocoń: *Kształcenie świadomości językowej w gimnazjum — lekcje gramatyki*. „Edukacja” 2015, nr 1, s. 81—96.

<sup>2</sup> Por. A. Seretny, E. Lipińska: *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków 2005, s. 77.

<sup>3</sup> Por. H. Wiśniewska: *Bogactwo/ubóstwo słownika jako przejaw stereotypowego myślenia o sprawności językowej ucznia*. W: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*. Red. H. Synowiec. Katowice 2002, s. 132—141.

i obowiązujący w szkole ideał *bene dicendi* — „ładny” tekst to między innymi niepowtarzające się słowa, obecność różnych części mowy, szczególnie przymiotników i przysłówków oraz wyrazów relacyjnych, także związków frazeologicznych, słownictwa specjalistycznego, z wyższych rejestrów polszczyzny itp. Pod tym raczej powierzchownym spojrzeniem na znaczenie bogactwa leksykalnego tekstu uczniowskiego kryją się niezwykle istotne konsekwencje.

Słowa są składnikiem systemu językowego, cegiełkami, z których buduje się komunikaty. Znajomość leksyki wraz z gramatyką, pozwalającą konstruować zdania, i normą językową świadczy o poziomie kompetencji językowej (kompetencja leksykalna jest jej częścią) użytkownika języka, ujawnia się jako językowa sprawność systemowa<sup>4</sup>, ma przy tym charakter sprawności przedkomunikacyjnej<sup>5</sup>. To „osobisty potencjał językowy każdego ucznia, umożliwiający mu tworzenie i odbiór tekstów”<sup>6</sup>, pełniący funkcję usługową wobec sprawności komunikacyjnej. Bez słów nie ma tekstu<sup>7</sup>, toteż rozwijanie słownika czynnego i biernego uczniów należy uznać za jedno z priorytetowych zadań przedmiotu język polski, i to na wszystkich etapach edukacji. Przy tym proces poznawania słów, czyli jednostek symbolicznych danego języka, powinien obejmować cztery aspekty: semantyczny (znaczenie), syntaktyczny (możliwe role w zdaniu), fonologiczny (wymowa) i ortograficzny (zapis)<sup>8</sup>. Na kompetencję językową składa się również kompetencja leksykologiczna, to znaczy wiedza o systemie leksykalnym języka, którą uczeń zdobywa podczas lekcji.

Słowo to także składnik (budulec) tekstu, wpływający na jego jakość na równi, jeśli nie decydująco, z innymi składnikami. Funkcjonalne, stosowne itp. używanie leksyki we własnym tekście, wiedza o komunikacyjnych aspektach słów, na przykład o ich nacechowaniu stylowym, oraz rozumienie słów w tekstach cudzych to niezbędne komponenty sprawności komunikacyjnej zarówno nadawczej, jak i odbiorczej. W glottodydaktyce powszechne jest przekonanie, że braki w leksyce utrudniają lub nawet uniemożliwiają porozumiewanie się, a braki w gramatyce tylko zakłócają komunikację<sup>9</sup>.

Na słowo można spojrzeć z trzeciej jeszcze perspektywy — kognitywnej, jako na składnik ludzkiego aparatu poznawczego (ujęzykowaną wiedzę po-

<sup>4</sup> Por. S. Grabias: *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin 1994, s. 278.

<sup>5</sup> Por. H. Komorowska: *Ćwiczenia przedkomunikacyjne: leksyka*. W: *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. Red. H. Komorowska. Warszawa 1988, s. 75—116.

<sup>6</sup> J. Nocoń: *Słowo jako przedmiot edukacji polonistycznej (przed 1999 rokiem i po nim)*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentis” 2013, vol. 4, no. 140, s. 8.

<sup>7</sup> Abstrahuję tu od tekstów niewerbalnych.

<sup>8</sup> I. Kurcz: *Psychologia języka i komunikacji*. Wydanie nowe. Warszawa 2005, s. 119.

<sup>9</sup> Por. H. Komorowska: *Ćwiczenia przedkomunikacyjne: leksyka...*, s. 75.

jęciową). Język nie tylko umożliwia komunikację, lecz także stanowi odbicie świata ludzkich pojęć<sup>10</sup>, w słowach zamyka się wiedza o świecie i stosunek do tego świata. Znajomość słów (a właściwie pojęć nazwanych słowami) staje się więc elementarnym składnikiem procesów poznawczych, a także komunikacyjnych, gdyż warunkuje w ogóle możliwość wypowiedzania się na dany temat.

Z przedstawionych pokrótce rozważań wynika, że przed kształceniem językowym na lekcjach języka polskiego stoją trzy złożone zadania w zakresie rozwijania oraz doskonalenia kompetencji leksykologicznej i leksykalnej<sup>11</sup>:

- Wyposażenie uczniów w wiedzę z zakresu leksykologii (o tym, jak zorganizowany jest system leksykalny języka) oraz semantyki (o tym, jak słowa znaczą).
- Powiększanie zasobu słownika czynnego i biernego uczniów oraz aktywizacja słownictwa biernego<sup>12</sup>, a także wyrobienie wprawy w posługiwaniu się słowami, szczególnie w aspekcie stylowym<sup>13</sup>.
- Rozwijanie sprawności leksykalnej nadawczej i odbiorczej z uwzględnieniem takich kategorii, jak: poprawność, funkcjonalność, stosowność, etyka (słowa dobre i złe), estetyka (słowa ładne i brzydkie), by wspomóc umiejętność odbioru i tworzenia tekstu przez ucznia; słowo w tekście powinno przy tym stać się przedmiotem nie tylko działania, ale i refleksji<sup>14</sup>.

W dalszej części artykułu przedstawię wyniki badań testowych diagnozujących poziom kompetencji leksykologicznej i leksykalnej gimnazjalistów, a także badań szkolnych uwarunkowań tych kompetencji (ankiety, wywiady i obserwacje lekcji)<sup>15</sup>.

---

<sup>10</sup> Por. R. Dirven, G. Radden: *Kognitywne podstawy języka: język i myśl*. Tłum. E. Tabakowska. W: *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Red. E. Tabakowska. Kraków 2001, s. 15—44.

<sup>11</sup> J. Nocoń: *Słowo jako przedmiot...*, s. 8.

<sup>12</sup> M. Nagajowa: *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa 1985, s. 38—40.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 51.

<sup>14</sup> J. Nocoń: *Słowo jako przedmiot...*, s. 13.

<sup>15</sup> Przedstawiam wyniki uzyskane w Regionie II obejmującym województwa: dolnośląskie, lubuskie, łódzkie, opolskie, śląskie i wielkopolskie. W badaniu testowym wzięło udział 6 185 uczniów. Przeprowadzono 157 badań ankietowych nauczycieli i 150 nieuczestniczących obserwacji lekcji oraz wywiady z 39 nauczycielami i 120 uczniami.

## Poziom kompetencji leksykalnej i leksykologicznej gimnazjalistów — wyniki badania testowego

W części testowej przeprowadzonego badania znalazło się w sumie 11 zadań sprawdzających poziom kompetencji leksykologicznej (3 zadania) i leksykalnej (8 zadań). Uzyskane wyniki wraz z informacjami o kategoriach poznawczych i szczegółowych sprawnościach, które diagnozowano w zadaniach, zestawiono w tabeli 1.

W zakresie kompetencji leksykologicznej sprawdzano, w jakim stopniu gimnazjaliści potrafią przyporządkować podane słowo/słowa do kategorii leksykalnej: zapożyczeń<sup>16</sup> (wyraz *sahib* pojawiający się w dołączonym do zadania tekście z informacją w przypisie, że pochodzi z języka arabskiego) oraz slangu młodzieżowego (wskazanie wyrazów slangowych w załączonym tekście SMS-a), a także wykazać się znajomością definicji kategorii zapożyczenie<sup>17</sup> (wybór spośród podanych definicji).

Uzyskane wyniki można uznać za dobre — średnio dwie trzecie uczniów kończących gimnazjum rozwiązało zadania poprawnie. Widoczna jest też wyraźna progresja osiągnięć w ciągu trzech lat nauki, co oznacza, że proces edukacyjny przebiega prawidłowo. Problemy, które udało się rozpoznać, to:

- Niewystarczająco utrwalone rozumienie kategorii leksykalnych poznawanych na lekcjach języka polskiego: dla co trzeciego ucznia trudne okazało się odróżnienie neologizmu od wyrazu zapożyczonego. Problem sprowadzał się do zbyt szerokiego ujmowania przez część gimnazjalistów neologizmu jako każdego nowego słowa w języku (średnio 13% uznało słowo *sahib* za neologizm zdefiniowany jako słowo zaczerpnięte z języka obcego<sup>18</sup>).
- Nieumiejętność wyznaczenia granicy między tym, co należy do języka środowiskowego młodzieży, a tym, co do rejestru języka ogólnego (połowa rozwiązujących test miała w tym zakresie większe lub mniejsze problemy). Przekładać się to może na nieświadome używanie przez gimnazjalistów slangu także w sytuacjach komunikacyjnych, w których jest to niedopuszczalne. Przyczyn należy szukać między innymi w sposobie organizacji procesu uczenia (się): koncentrowaniu się na lekcjach na niefunkcjonalnej, odtwórczej wiedzy o slangu i pomijaniu analizy konkretnych wypowiedzi.

<sup>16</sup> Wybór spośród: wulgaryzm, neologizm, zapożyczenie.

<sup>17</sup> W ten sposób sprawdzano, czy uczeń zgadywał, do jakiej kategorii należy wyraz *sahib*, czy sposób rozwiązania zadania wynikał z posiadanej wiedzy lub jej braku.

<sup>18</sup> W kolejnych klasach coraz mniej badanych gimnazjalistów miało problem z konceptualizacją pojęcia „neologizm”, odpowiednio: 18%, 15% i 9%.

Tabela 1

## Wyniki badań testowych

Kategoria poznawcza	Sprawności szczegółowe	Numer zadania	Wynik [%]
<b>Kompetencja leksykologiczna</b>			
Przyporządkowanie słowa do kategorii leksykalnej	Identyfikacja wyrazu jako zapożyczenia	I/8/1, 2, 3 <sup>a</sup>	70 (59/67/76) <sup>b</sup>
	Wyodrębnienie wyrazów środowiskowych (język młodzieży)	III/4/1	70 Pełna <sup>c</sup> odpowiedź: 50
Znajomość definicji kategorii leksykalnej	Uzasadnienie przyporządkowania definicją kategorii leksykalnej	I/8/1, 2, 3	70 (59/67/76)
<b>Kompetencja leksykalna</b>			
Znajomość znaczenia słów	Definiowanie znaczenia słowa przez podanie synonimu	I/16/2	43
		III/4/1	70 Pełna odpowiedź: 50
	Rozpoznawanie słowa wieloznacznego po definicji słownikowej	I/16/3	53
	Wyjaśnianie znaczenia słowa przez podanie definicji leksykalnej	II/14/1, 3 II/15/2	68 (63/65/75) Pełna odpowiedź: 53 (44/54/59)
Odczytywanie znaczenia z kontekstu zdaniowego/tekstowego	Rozpoznawanie ekwiwalentów synonimicznych w tekście	I/12/1, 2, 3	76 (69/77/79)
	Przekształcenie zdania z użyciem ekwiwalentu semantycznego	I/18/1	45
	Odczytanie znaczenia niedosłownego wyjaśnionego w tekście	I/2/1, 2, 3	84 (80/84/88)
	Odczytanie znaczenia metaforycznego niewyjaśnionego w tekście	III/8/3	25

<sup>a</sup> Zastosowane oznaczenia: I — test 1., II — test 2., III — test 3.; następnie kolejno: numer zadania w teście (po pierwszym ukośniku) oraz poziom klasy/klas, których uczniowie zadanie rozwiązywali (po drugim ukośniku).

<sup>b</sup> Po ukośnikach wyniki procentowe uczniów kolejnych klas, jeśli zadanie pojawiło się w teście dla więcej niż jednego poziomu.

<sup>c</sup> Zadanie za 2 punkty — procent wykonania zadania na maksymalnym poziomie.



Jeśli chodzi o kompetencję leksykalną gimnazjalistów, to w badaniu testowym sprawdzano znajomość znaczenia słów przez: podanie synonimu (dwa zadania: zastąpienie słowa *aprobata* wyrazem bliskoznacznym, a w drugim zadaniu wskazanie odpowiedników z rejestru ogólnego dla dwóch wybranych z tekstu sms wyrazów slangowych), przyporządkowanie słowa wieloznacznego wybranego spośród podanych w zadaniu do zbioru definicji (*wycieczka*), wyjaśnienie znaczenia podobnych wyrazów przez podanie definicji leksykalnej (*dar* i *prezent*). Drugi sprawdzany obszar to umiejętność odczytywania znaczenia jednostki leksykalnej z kontekstu zdaniowego lub tekstowego — w kolejnych czterech zadaniach oczekiwano od uczniów: rozpoznania ekwiwalentów synonimicznych w tekście dołączonym do zadania (dla wyrażenia *góra lodowa*), przekształcenia zdania z użyciem ekwiwalentu synonimicznego (zastąpienie słowa *zaanonsowano*), odczytanie znaczenia niedosłownego wyjaśnionego w dołączonym tekście oraz odczytania znaczenia metaforycznego niewyjaśnionego wprost w tekście.

Wyniki badania tekstowego w zakresie kompetencji leksykalnej są niższe niż w przypadku kompetencji leksykologicznej i bardziej zróżnicowane. Utrzymana została natomiast progresja wyników w ciągu trzech lat nauki w gimnazjum, zatem można powiedzieć, że i w tym przypadku proces edukacyjny przebiega prawidłowo. Najważniejsze rozpoznane problemy edukacyjne to:

- Kompetencje receptywne biernie lepiej opanowali gimnazjaliści niż czynne — jedynie co czwarty uczeń nie potrafił rozpoznać synonimów w tekście, ale około połowa nie umiała zastąpić synonimem słowa użytego w tekście<sup>19</sup>. Na przykład większość badanych albo nie rozumiała znaczenia słowa *aprobata*, które jest zapożyczeniem z języka obcego (może na to wskazywać znaczna liczba opuszczeń — wykonania zadania nie podjęło się aż 35,4% badanych uczniów), albo ma za ubogi zasób słownictwa, aby wskazać wyraz bliskoznacznym.
- Braki w zasobie słownictwa biernego i czynnego wykazuje średnio połowa gimnazjalistów (nieznajomość/niepełna znajomość słów i ich znaczeń, uboga synonimika). Szczególnie widać to w przypadku słownictwa abstrakcyjnego, nienależącego do często używanego.
- Znaczenie przenośne dosłownie wyjaśnione w tekście odczytuje 84% uczniów, ale odczytać znaczenie metaforyczne z kontekstu tekstowego potrafi tylko co czwarty gimnazjalista (zadanie to uzyskało najniższy wynik w całym badaniu, co potwierdza, że umiejętność ta stanowi istotny problem edukacyjny).

---

<sup>19</sup> Strategia: jeśli nie znam słowa, to odczytuję jego znaczenie z kontekstu i zastępuję słowem znanym mi, jest podstawowa dla rozumienia tekstu.

## Kształcenie kompetencji leksykalnej i leksykologicznej w gimnazjum — wyniki obserwacji lekcji

Kontekstu dla uzyskanych w badaniu ilościowym wyników, który wskazywałby na ich uwarunkowania wynikające między innymi ze sposobu organizacji procesu kształcenia, szukano w badaniach jakościowych, w tym obserwując lekcje języka polskiego w gimnazjum. Na 150 lekcji, których przebieg poddano analizie, na 57 (38%) pojawiły się zagadnienia z zakresu kompetencji leksykologicznej lub leksykalnej. Szczegółowe zestawienie uwzględniające typ lekcji ze względu na dominujące cele kształcenia przedstawia tabela 2.

Tabela 2

**Liczba lekcji rozwijających kompetencję leksykologiczną/leksykalną**

Lecje o słownictwie	Nauczanie okazjonalne			
	lekcje „językowe”	lekcje „literackie”	lekcje „kulturowe”	formy wypowiedzi
10 (17,5%)	5	38 (67%)	3	1
Razem: 47 lekcji (82,5%)				
38% ze 150 lekcji				

Wyraźnie dominuje nauczanie okazjonalne, przy tym w gimnazjum głównym źródłem ćwiczeń leksykalno-frazeologicznych są teksty literackie — wykorzystano je do rozwijania zasobu słownikowego uczniów na 38 lekcjach, co stanowi dwie trzecie wszystkich obserwowanych lekcji, na których pracowano nad kompetencją leksykalną/leksykologiczną. Takiego wyniku należało się spodziewać ze względu na specyfikę przedmiotu.

Jeśli chodzi o lekcje o słownictwie (w tym także frazeologii), to były one poświęcone takim zagadnieniom, jak: synonimy, antonimy, homonimy, związki frazeologiczne, zapożyczenia, nazwy własne (nazwiska i imiona), zakres i treść wyrazu, ekspresywizmy. Uczniowie podczas lekcji przede wszystkim wzbogacali swoją wiedzę deskryptywną (opisową, reproduktywną, o charakterze definicyjnym) o systemie leksykalnym języka oraz wykonywali ćwiczenia, których głównym celem było utrwalenie rozumienia nowo poznanych kategorii, a jedynie przy okazji — rozwijanie zasobu słownikowego (kompetencji leksykalnej). Również na pozostałych lekcjach odnoszono się do kategorii leksykalnych, na przykład mowa była o wulgaryzmach, zdrobnieniach jako środkach wyrażania emocji, archaizmach, jednak koncentrowały się one przede wszystkim na wprowadzaniu nowych dla uczniów słów i wyjaśnianiu ich znaczenia. Najczęściej zanotowanym typem ćwiczenia leksykalnego było pytanie o znaczenie wskazanego słowa, wyrażenia, zwrotu, frazeologizmu (*Co znaczy...?* w różnych wariantach). Uczniowie odpowiadali, odwołując się do własnych doświadczeń językowych, nauczyciel zakładał więc, że przynajmniej jedna osoba w klasie nie

zna tego słowa. Jedynie na 7 (!) lekcjach odesłano uczniów do stosownego słownika, ale po podaniu znaczenia jednostki leksykalnej (niekoniecznie jego zapisaniu w zeszytcie) natychmiast przechodzono do kolejnego zagadnienia. Inne typy ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych wykonywano zdecydowanie rzadziej lub nawet sporadycznie. Były to: podawanie słów o wskazanym znaczeniu (*Jak nazywamy...?*), precyzowanie znaczenia słów podobnych brzmieniowo lub znaczeniowo, definiowanie znaczenia przez podanie synonimów, tworzenie związków wyrazowych z poznawanymi słowami, grupowanie związków frazeologicznych wokół określonego słowa, tworzenie banków słów pewnego typu (na przykład: nazwy cech, emocji, uczuć między innymi bohaterów literackich). Jednym z najbardziej niepokojących spostrzeżeń z obserwacji lekcji gimnazjalnych było zanotowanie jedynie na 3 (!) lekcjach wyjaśniania niezrozumiałych dla uczniów słów w czytany tekście, gdy tymczasem rozumienie słów użytych przez autora tekstu stanowi warunek konieczny otwierający dostęp do odbioru tekstu na wyższych poziomach jego organizacji semantycznej.

Wnioski z obserwacji lekcji okazały się spójne z obrazem osiągnięć uzyskanych w badaniu testowym — uczniowie mieli większe szanse na pogłębienie swojej kompetencji leksykologicznej, natomiast praca nad kompetencją leksykalną przebiegała w sposób niespójny i niesystematyczny. Zwrócić należałoby uwagę na następujące niepożądane zjawiska w organizacji procesu dydaktycznego:

- Lekcje leksykologii mają przebieg bardzo tradycyjny, nastawione są na przyswojenie przez uczniów kategorii leksykalnych w sposób mało funkcjonalny, a nie na rozbudowę słownika czynnego i biernego. Bez funkcjonalnych ćwiczeń leksykalno-frazeologicznych świadomość językowa będzie się ograniczać przede wszystkim do znajomości pojęć i terminów, ale nie będzie stanowiła podstawy kształcenia sprawności językowych przydatnych w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych.
- Za mało przeprowadza się ćwiczeń leksykalno-frazeologicznych — są one pojedyncze, nieurozmaicone, uczeń nie ma możliwości utrwalenia nowego słownictwa w słowniku biernym i uaktywnienia go w słowniku czynnym. Bogacenie zasobu leksykalnego uczniów nie powinno się ograniczać wyłącznie do biernego poznawania nowych słów, ważne jest także analizowanie znaczeń w kontekstach zdaniowych i tekstowych.
- Nie zaobserwowano żadnych działań służących rozwijaniu sprawności leksykalnej nadawczej i odbiorczej (poprawności, funkcjonalności, stosowności, etyce i estetyce słowa).

Zastanawiające jest także, że zaledwie na mniej więcej co trzeciej lekcji języka polskiego (na 150 obserwowanych) nauczyciele podjęli jakiegokolwiek działania mające na celu rozwijanie kompetencji leksykalnej. Tymczasem badania psycholingwistyczne<sup>20</sup> uświadomiamy, jak duża jest dynamika rozwoju zasobu

<sup>20</sup> Por. I. Kurcz: *Psychologia języka i komunikacji...*, s. 91.

słownikowego człowieka w kolejnych latach jego życia i jak ważne jest nie tylko dla procesów komunikacyjnych, ale także poznawczych stymulowanie tego rozwoju. Każda lekcja języka polskiego powinna wzbogacać słownik ucznia szczególnie o te jednostki leksykalne, których przyswojenie w procesie socjalizacji pozaszkolnej jest trudne lub nawet niemożliwe.

## Kształcenie kompetencji leksykalnej i leksykologicznej w gimnazjum — wyniki ankiet i wywiadów

Dodatkowych informacji o procesie dydaktycznym w zakresie rozwijania kompetencji leksykologicznej i leksykalnej, a także jego uwarunkowaniach dostarczyły ankiety oraz wywiady przeprowadzone z nauczycielami i uczniami.

Jeśli chodzi o nauczycieli, to z ich wypowiedzi można wywnioskować, jak postrzegają oni między innymi efektywność pracy nad słownictwem uczniów. Według ich deklaracji, stosunkowo najmniej trudności sprawia gimnazjalistom właśnie leksyka — nie wiadomo jednak, czy chodzi o kompetencję leksykologiczną (wiedzę o systemie leksykalnym), czy leksykalną, a może o obie. Ale wśród trudności uczniów z tworzeniem wypowiedzi mówionej/pisanej nauczyciele nie wskazują na niewystarczający zasób słownictwa — oznaczałoby to, że ich zdaniem poziom kompetencji leksykalnej uczniów jest co najmniej wystarczający (co nie do końca koreluje z wynikami badania testowego). Być może wyjaśnienie kryje się w deklarowanych kryteriach oceny wypowiedzi pisemnych (przede wszystkim dłuższych) — ocenie podlega między innymi dobór leksyki typowej dla danej formy wypowiedzi (a więc w ogóle nie bogactwo słownictwa użytego w tekście).

Wypowiedzi nauczycieli przynoszą także informacje o organizacji procesu dydaktycznego. Jeśli wspomina się (rzadko) o wzbogacaniu słownictwa, to wyłącznie w związku z tekstami literackimi. Wśród wymienianych przez nauczycieli ćwiczeń, wykonywanych na lekcjach, nie ma ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych. Tymczasem co trzeci uczeń stwierdza w ankiecie, że jednym z najczęstszych działań lekcyjnych jest gromadzenie słownictwa na określony temat (łącznie 33% odpowiedzi 4—5 razy w tygodniu lub 2—3 razy w tygodniu), ale przy tym (aż?) 17% deklaruje, że nie dzieje się tak nigdy lub prawie nigdy bądź ćwiczenie wykonywane jest najwyżej kilka razy w roku. Jeśli natomiast chodzi o korzystanie ze słowników podczas lekcji, to nauczyciele zadeklarowali, iż tego typu forma pracy stosowana jest: co najmniej raz w tygodniu (23%), co najmniej raz w miesiącu (42%), kilka razy w roku (34%), nigdy lub prawie nigdy (2%). Zarówno wypowiedzi uczniów dotyczące ćwiczeń słowni-

kowych, jak i nauczycieli o pracy ze słownikami nie korelują z wnioskami z obserwacji lekcji.

Oto wnioski, jakie można wyciągnąć z danych zgromadzonych z ankiet i wywiadów:

- Wielu nauczycieli uczących w gimnazjum nie uświadamia sobie wagi rozwijania i doskonalenia kompetencji leksykalnej (słownika biernego i czynnego) na III etapie edukacyjnym i w związku z tym nie poświęca jej należytej uwagi w procesie edukacyjnym. Dominuje przekonanie, że kształcenie językowe to przede wszystkim nauka o języku i o poprawności języka oraz zapisu. Niewystarczająca jest także świadomość, że realizacja takich, wiodących zdaniem nauczycieli<sup>21</sup>, zadań języka polskiego, jak uczenie odbioru (analizy i interpretacji) utworów literackich i innych tekstów oraz rozwijanie umiejętności redagowania wypowiedzi mówionych i pisanych, nie może skończyć się sukcesem bez odpowiednio rozwiniętej kompetencji leksykalnej.
- Nauczyciele nie są wyczuleni na problemy związane z niewystarczającą, a nawet zaburzoną kompetencją leksykalną gimnazjalistów. Nie potrafią rozpoznać poziomu biernej i czynnej znajomości słownictwa swoich uczniów, w związku z czym nie bardzo są świadomi ich potrzeb edukacyjnych. Tymczasem zdaniem gimnazjalistów, lekcje języka polskiego są ważne między innymi dlatego, że przyczyniają się do wzbogacenia słownictwa. Ten dysonans może budzić niepokój.

Należałoby zwrócić uwagę jeszcze na dwie sprawy. Po pierwsze, znaczący wkład w niedowartościowanie konieczności rozwijania kompetencji leksykalnej w gimnazjum mają podręczniki języka polskiego — jeśli nie ma w nich ćwiczeń leksykalno-frazeologicznych, to z dużym prawdopodobieństwem nie będzie ich też na lekcjach. Problem w tym, że proces rozwijania kompetencji leksykalnej powinien być zindywidualizowany, dostosowany do potrzeb uczniów w konkretnym zespole klasowym, co oznacza, że podręcznik, w którym proces podlega ujednoczeniu, nie jest najlepszym miejscem do planowania tego typu działań edukacyjnych. Po drugie, nauczyciele gimnazjalni mają świadomość swoich niedociągnięć warsztatowych: 36% deklaruje, że rozwijanie sprawności języ-

<sup>21</sup> Typowe stanowisko wobec zadań kształcenia polonistycznego w gimnazjum dobrze obrazuje przykładowa wypowiedź jednego z nauczycieli: „Myślę, że wyposażenie uczniów w takie umiejętności, aby radzili sobie na następnych etapach kształcenia, więc ważne jest wszystko to, co w podstawie programowej określono w tych trzech obszarach, prawda, więc odbiór utworów literackich i nie tylko komunikatów wszelkiego rodzaju, analiza i interpretacja, w tym wypracowanie jakiejś samodzielności sądów, przynajmniej danie podwalin pod samodzielne krytyczne myślenie i ocenianie, a także no umiejętność redagowania wypowiedzi. Wypowiedzi ustnej, pisemnej, krótszej, dłuższej, dostosowywanie form wypowiedzi, no i oczywiście poprawność językowa, która w dobie tabloidów i sms-ów, języka, powiedziałabym, takiego skondensowanego i nastawionego głównie na praktycyzm, na zachowanie sensów nie zawsze z zachowaniem poprawności językowej, jest trudnym zadaniem”.

kowej sprawia im bardzo duże lub duże trudności, tylko 14% stwierdza, że nie ma takich trudności lub są one niewielkie. Niejasne jest jednak, jak nauczyciele konceptualizują pojęcie sprawności językowej i czy umieszczają w jej zakresie także kompetencję leksykalną. Niemniej poczucie własnej niedoskonałości otwiera drogę do doskonalenia zawodowego.

Na koniec pozwolę sobie przytoczyć słowa jednej z nauczycielek, które mogłyby być dobrym mottem do tego artykułu. W sposób niezwykle trafny ujmują rzeczywistość to, co najważniejsze w szkolnym kształceniu językowym, a jednocześnie uświadamiają, że bez znajomości słów przez uczniów nie da się prymarnych celów (zob. podkreślenia w cytacie) osiągnąć:

„Poza tymi podstawowymi rzeczami, czyli tym, że język jest narzędziem, więc powinien być w miarę wypracowany, czyli poprawny, komunikatywny, to jeszcze to, żeby ten język był sposobem na to, żeby się komunikować ze światem, żeby oni umieli rozmawiać ze światem, żeby rozumieli, co mówią do nich inni” [podkr. — J.N.].

## Bibliografia

- Dirven R., Radden G.: *Kognitywne podstawy języka: język i myśl*. Tłum. E. Tabakowska. W: *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Red. E. Tabakowska. Kraków 2001.
- Grabias S.: *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin 1994.
- Komorowska H.: *Ćwiczenia przedkomunikacyjne: leksyka*. W: *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. Red. H. Komorowska. Warszawa 1988.
- Kurcz I.: *Psychologia języka i komunikacji*. Wydanie nowe. Warszawa 2005.
- Nagajowa M.: *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa 1985.
- Nocoń J.: *Kształcenie świadomości językowej w gimnazjum — lekcje gramatyki*. „Edukacja” 2015, nr 1.
- Nocoń J.: *Słowo jako przedmiot edukacji polonistycznej (przed 1999 rokiem i po nim)*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentis” 2013, vol. 4, no. 140.
- Seretny A., Lipińska E.: *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków 2005.
- Wiśniewska H.: *Bogactwo/ubóstwo słownika jako przejaw stereotypowego myślenia o sprawności językowej ucznia*. W: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*. Red. H. Synowiec. Katowice 2002.



Emilia CZARNOTA

Uniwersytet Śląski

Problemy poprawnościowe z zakresu frazeologii  
we współczesnych szkolnych słownikach  
poprawnej polszczyzny  
(na przykładzie związku frazeologicznego  
*twardy orzech do zgryzienia*)  
Refleksja krytyczna

Issues of Phraseological Correctness in Contemporary Learner’s Dictionaries  
of the Correct Polish Language  
(Based on the Example of an Idiomatic Expression *twardy orzech do zgryzienia*)  
[*a tough nut to crack*]. A Critical Reflection

**Abstract:** The article analyses and evaluates the translations in several contemporary learner’s dictionaries of the correct Polish language of an idiom *twardy orzech do zgryzienia*. I focus on the place of the idiom in the micro- and macro-structure of dictionaries, proposed normative solutions and on whether these dictionaries take into account the concept of a two-level linguistic norm of contemporary Polish. I point to errors and inaccuracies in the notation of the idiom in learner’s dictionaries of the correct Polish language and to their consequences. In conclusion, I propose postulates guiding practical actions in desirable directions when it comes to including idioms in learner’s dictionaries of correct Polish.

**Key words:** phraseology, learner’s dictionaries of the correct Polish language, phraseological norm

W ostatnich latach zarówno badacze, jak i nauczyciele poloniści zwracają uwagę, że zasób leksykalny dzieci i młodzieży ubożeje, że coraz więcej wy-

razów i frazeologizmów to w języku młodych jednostki recesywne. Obszernie opisano także najczęstsze mechanizmy błędów frazeologicznych popełnianych przez uczniów<sup>1</sup>. Badania wskazują na nieznaną postać frazeologizmów, nieznaną ich znaczenia (częste rozumienie dosłowne), trudności z poprawnym osadzeniem związków frazeologicznych w kontekście zdaniowym i tekstowym. Warto również zauważyć, że wymienione trudności mają nie tylko uczniowie czy studenci, lecz także większość przeciętnych użytkowników polszczyzny. Możemy dziś mówić o rozprzestrzeniającym się w polszczyźnie zjawisku, które Stanisław Bąba nazywał „rozregulowaną pamięcią frazeologiczną użytkowników języka”<sup>2</sup>. Zjawisko to współcześnie można zaobserwować zarówno w codziennych wypowiedziach Polaków, jak i w języku ludzi mediów. Dydaktycy języka polskiego stale natomiast podkreślają potrzebę nieustannego zaznajamiania uczniów z polską frazeologią, by mogli oni świadomie tworzyć i odbierać teksty zarówno dawne, jak i współczesne. Pracę nad frazeologią trzeba z kolei łączyć z ćwiczeniami w korzystaniu ze słowników frazeologicznych czy też ze słowników poprawnej polszczyzny. W związku z tym należałoby zwrócić szczególną uwagę na zasób i sposoby uwzględniania jednostek frazeologicznych we wszystkich publikacjach o przeznaczeniu szkolnym, zwłaszcza zaś w słownikach, mających przeciw w świadomości użytkowników języka bezspornie charakter normatywny.

<sup>1</sup> Zob. publikacje: K. Gąsiorek, D. Krzyżyk, Z. Salonięgo, H. Synowiec: K. Gąsiorek: *Rozumienie przez dzieci dziewięcioletnie wybranych związków frazeologicznych z nazwami części ciała*. W: *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność)*. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Helenie Synowiec w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej. Red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2014, s. 335—347; D. Krzyżyk: *Frazeologizmy o rodowodzie mitologicznym pięć Achillesa gimnazjalistów? Wyniki badań*. W: *Odmiany polszczyzny w szkole (teoria i praktyka)*. Red. H. Synowiec przy współudziale M. Kubarek. Katowice 2013, s. 170—188; D. Krzyżyk, H. Synowiec: *O potrzebie badań diagnostycznych nad frazeologią uczniów*. „*Język Polski w Szkole dla Klas IV—VIII*” 1998/1999, z. 1, s. 22—25; D. Krzyżyk, H. Synowiec: *Z badań nad związkami frazeologicznymi z komponentami nazw barw w języku uczniów (wyniki badań i propozycje dydaktyczne)*. W: *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane Profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2009, s. 133—145; D. Krzyżyk, H. Synowiec: *O sprawności językowej uczniów w zakresie frazeologii*. W: *Cum reverentia, gratia, amicitia... Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Bogdanowi Walczakowi*. T. 2. Red. J. Migdał, A. Piotrowska-Wojczyk. Poznań 2013, s. 137—146; Z. Saloni: *Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego. Próba analizy językoznawczej*. Warszawa 1971; H. Synowiec: *Rozumienie znaczenia związków frazeologicznych w szkole*. W: *Wybrane zagadnienia edukacji polonistycznej*. Red. H. Kurczab, U. Kopeć, E. Kozłowska. Rzeszów 2002, s. 179—190; H. Synowiec: *Problemy frazeologii w kształceniu językowym uczniów*. W: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Red. B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2012, s. 285—297.

<sup>2</sup> S. Bąba: *Twardy orzech do zgryzienia, czyli o poprawności frazeologicznej*. Poznań 1986, s. 27.



Obecnie na polskim rynku wydawniczym znajduje się duża liczba różnego typu słowników. Sytuacja ta dotyczy szczególnie publikacji przeznaczonych do użytku szkolnego. Uczniowie są bowiem dla wydawców atrakcyjną grupą odbiorców, dlatego też coraz więcej tworzy się słowników właśnie o przeznaczeniu szkolnym<sup>3</sup>. Nie ulega wątpliwości, że dobry słownik stanowi wartościową pomoc dydaktyczną dla ucznia, a umiejętność korzystania z publikacji leksykograficznych jest mu przydatna w szkole i później — w dorosłym życiu.

Zróznicowane postawy autorów słowników wobec problemów frazeologicznych ujawniają się zarówno w doborze jednostek frazeologicznych, jak i strategiach ich notacji. Wykażę to na jednym, nieprzypadkowo wybranym problemie frazeologicznym, uwzględnionym we współczesnych szkolnych słownikach poprawnej polszczyzny. Zakładam, że publikacje leksykograficzne tego typu powinny odnotowywać jednostki języka, które przeciętnemu użytkownikowi polszczyzny przysparzają różnego rodzaju kłopotów i budzą wątpliwości. Takim problemem z zakresu frazeologii jest związek frazeologiczny *twardy orzech do zgryzienia*. Wiadomo, że frazeologizm ten sprawia trudności użytkownikom polszczyzny od dawna, czego dowodem jest odnotowanie tego problemu w trzech ważnych słownikach poprawnościowych: *Słowniku poprawnej polszczyzny* Stanisława Szobera<sup>4</sup>, *Słowniku poprawnej polszczyzny PWN* pod redakcją Witolda Doroszewskiego i Haliny Kurkowskiej<sup>5</sup> oraz w *Wielkim słowniku poprawnej polszczyzny PWN* pod redakcją Andrzeja Markowskiego<sup>6</sup>. Związek frazeologiczny *twardy orzech do zgryzienia* znalazł się także wśród wybranych przez Stanisława Bąbę najczęstszych problemów normatywnych z zakresu frazeologii<sup>7</sup>. Językoznawca ten zauważał:

Chcąc obrazowo wyrazić treść: „trudny problem do rozstrzygnięcia, trudna sprawa do załatwienia”, możemy posłużyć się zwrotem *twardy orzech do zgryzienia*. We współczesnych wypowiedziach coraz częściej spotyka się jednak nie *twardy*, lecz *trudny*, ciężki *orzech do zgryzienia*<sup>8</sup>.

<sup>3</sup> Por. G. Dziamska-Lenart: *Kryteria oceny szkolnych słowników frazeologicznych*. W: *Istnieć w kulturze. Między teorią a praktyką edukacyjną*. Red. M. Świącicka, D. Jastrzębska-Golonka, A. Rypel. Bydgoszcz 2010, s. 284.

<sup>4</sup> Zob. S. Szober: *Słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa 1948, s. 42, 291.

<sup>5</sup> Zob. *Słownik poprawnej polszczyzny PWN*. Red. W. Doroszewski, H. Kurkowska. Warszawa 1976, s. 80, 468, 802.

<sup>6</sup> Zob. *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*. Red. A. Markowski. Warszawa 2010, s. 135, 722, 1197, 1208.

<sup>7</sup> Zob. S. Bąba: *Twardy orzech...*, s. 77—78.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 77.

Wyjaśniał także, iż

zwrot twardy orzech do zgryzienia jest pożyczką z angielskiego: *hard nut to crack* (dosłownie: twardy orzech zgryźć). Pojawił się w polszczyźnie w początkach XIX wieku. Z biegiem czasu zaczęto go modyfikować, wymieniając człon twardy na trudny, ciężki, wielki itp., co na ogół jest zgodne ze znaczeniem ang. *hard* (= twardy, trudny, ciężki, silny), lecz narusza tradycję, gdyż *hard* jako wyraz wieloznaczny tylko w jednym ze swych znaczeń (*hard* = twardy) wchodzi w skład stałego zwrotu *hard nut to crack*<sup>9</sup>.

Bąba dodawał ponadto, że wariant *trudny orzech do zgryzienia* może być zaakceptowany, natomiast modyfikacja *ciężki orzech do zgryzienia* kłóci się ze zdrowym rozsądkiem (nie ciężar bowiem wpływa na trudność zgryzienia orzecha). Podobnie badacz oceniał innowacje typu: *nie lada orzech do zgryzienia*<sup>10</sup>. Stanowisko S. Bąby znajduje potwierdzenie we współczesnej normie: w normie wzorcowej pozostaje jedynie *twardy orzech do zgryzienia*, a w użytkowej dopuszcza się postać *trudny orzech do zgryzienia*. Nie są natomiast aprobowane tak często występujące w uzusie warianty, jak: *ciężki* czy *nie lada orzech do zgryzienia*. Na przykładzie tego związku frazeologicznego można dostrzec, jak duży wpływ na normę językową ma tradycja, a jednocześnie jak bardzo intuicyjna, nieugruntowana jest wiedza użytkowników języka na temat struktury związku i ewentualnej wymiany jednego komponentu frazeologizmu na inny.

Analizie porównawczej poddałam materiał leksykalny wyekscerpowany z pięciu współczesnych szkolnych słowników poprawnej polszczyzny, wykorzystywanych na co dzień także na lekcjach języka polskiego:

- Drabik L., Sobol E.: *Szkolny słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Dużyńska-Markowska M.: *Szkolny słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa: Wydawnictwo Wilga, 2002.
- Dużyńska-Markowska M., Markowski A.: *Szkolny słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa: Wydawnictwo Langenscheidt, 2008.
- Gałczyk A.: *Szkolny słownik poprawnej polszczyzny*. Białystok: Wydawnictwo Printex, 2004.
- Podlaska D., Świątek-Brzezińska M.: *Słownik poprawnej polszczyzny*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2009.

Docelowo adresat — uczeń — jest wskazany już w tytule czterech z pięciu wybranych słowników opublikowanych przez różne wydawnictwa. Słowniki te są porównywalne ze względu na ich objętość (liczbę stron), jednak znacznie

<sup>9</sup> Ibidem, s. 78.

<sup>10</sup> Zob. ibidem.

zróżnicowane ze względu na rzeczywistą ilość i dobór materiału leksykalnego oraz sposób jego opracowania (opisu).

Pierwszym problemem związanym z zamieszczaniem jednostek frazeologicznych w publikacjach leksykograficznych jest ich selekcja determinowana zwłaszcza typem słownika, w którym mają one zostać zamieszczone. Drugorzędny w przypadku słowników poprawnej polszczyzny wydaje się problem określenia zakresu samego pojęcia „związek frazeologiczny”<sup>11</sup>. Najważniejszym kryterium selekcji wszystkich jednostek języka do publikacji poprawnościowych (w tym również dzieł leksykograficznych) powinno być kryterium rzeczywistego występowania jakiejś trudności w posługiwaniu się daną jednostką przez użytkowników polszczyzny w określonym czasie. Powszechne wątpliwości i pojawiające się często w uzusie formy nieaprobowane przez normę powinny decydować o zamieszczeniu danej jednostki w słowniku poprawnej polszczyzny. Bywa, że autorzy szkolnych słowników deklarują we wstępach do swoich publikacji właśnie taki czynnik jako decydujący o selekcji frazeologizmów, por.: „[w słowniku — E.C.] są tylko te frazeologizmy, których forma albo znaczenie mogą budzić wątpliwości językowe”<sup>12</sup>; „czytelnik znajdzie [w słowniku — E.C.] te informacje, które są przydatne przy rozstrzygnięciu wątpliwości poprawnościowych, a więc m.in.: [...] stałe połączenia wyrazowe, zwane związkami frazeologicznymi — jeśli ich forma lub znaczenie mogą sprawiać kłopoty”<sup>13</sup>. Frazeologizm *twardy orzech do zgryzienia* został odnotowany w czterech spośród pięciu wymienionych szkolnych słowników poprawnej polszczyzny. Zaskakujące — na tle moich wcześniejszych spostrzeżeń dotyczących tego, jak bardzo problematyczny dla użytkowników polszczyzny jest opisywany frazeologizm — wydaje się niezamieszczenie tego problemu w żadnym z haseł słownika Agaty Gałczyk. W publikacji tej odnotowano znikomą liczbę związków frazeologicznych i pozycja ta raczej nie będzie przydatna w rozwiązywaniu nawet najczęściej pojawiających się problemów normatywnych z zakresu frazeologii.

Warto także zwrócić uwagę na miejsce problemów frazeologicznych w makrostrukturach słowników. Jest to szczególnie ważne zagadnienie w odniesieniu do publikacji o przeznaczeniu szkolnym. Obserwacje nauczycieli polonistów bowiem uważają, że uczniowie niezbyt swobodnie poszukują wskazanych jednostek w słownikach tradycyjnych (papierowych). Problem ten nasila się przy jednostkach wieloelementowych, jakimi są związki frazeologiczne. W szkolnych słownikach frazeologicznych najczęściej frazeologizmy notowane są pod

<sup>11</sup> Zob. P. Żmigrodzki: *Wprowadzenie do leksykografii polskiej*. Katowice 2005, s. 100—102.

<sup>12</sup> M. Dużyńska-Markowska: *Szkolny słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa 2002, s. XVI.

<sup>13</sup> M. Dużyńska-Markowska, A. Markowski: *Szkolny słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa 2008, s. VI.

kilkoma/wszystkimi komponentami autosemantycznymi lub pełny opis jest notowany pod jednym komponentem, w innych zaś hasłach stosuje się odsyłacze. Bywa i tak, że autorzy przyjmują zasadę notacji związków frazeologicznych pod najsilniejszym komponentem, czyli na ogół charakterystycznym, reprezentatywnym dla danego frazeologizmu rzeczownikiem, rzadziej przymiotnikiem, liczebnikiem lub czasownikiem<sup>14</sup>. Zasady te są zresztą dość dobrze znane użytkownikom słowników frazeologicznych, a przynajmniej tym świadomie z nich korzystającym. Znacznie mniej oczywiste są na tym tle sposoby notacji problemów frazeologicznych w makrostrukturze słowników poprawnej polszczyzny. W *Wielkim słowniku poprawnej polszczyzny PWN* odnotowano frazeologizm *twardy orzech do zgryzienia* w czterech miejscach, w hasłach: CIEŻKI, ORZECH, TRUDNY, TWARDY<sup>15</sup>, a więc zarówno pod komponentem rzeczownikowym — ORZECH, jak i przymiotnikowym poprawnym w normie wzorcowej — TWARDY, poprawnym w normie użytkowej — TRUDNY, oraz jako ostrzeżenie pod komponentem błędnym — CIEŻKI. Jest to rozwiązanie posiadające zalety, jak również wady. Bez względu na to, w jakim hasle użytkownik będzie poszukiwał tego związku frazeologicznego, ma szansę na rozwianie swoich wątpliwości. Nie jest więc konieczne wertowanie słownika w celu odnalezienia miejsca, które autorzy uznali za najwłaściwsze do zamieszczenia danego frazeologizmu. Warto jednak zwrócić uwagę, iż notowanie dużej liczby frazeologizmów w kilku hasłach znacznie zwiększa ogólną objętość publikacji, co już nie sprzyja sprawnemu odnalezieniu poszukiwanych zagadnień.

Decyzje podjęte co do notacji frazeologizmu *twardy orzech do zgryzienia* we współczesnych szkolnych słownikach poprawnej polszczyzny są zróżnicowane. I tak, w słownikach Dużyńskiej-Markowskiej oraz Dużyńskiej-Markowskiej i Markowskiego zamieszczono ten problem w każdej z publikacji trzy razy (w hasłach: CIEŻKI, ORZECH, TWARDY)<sup>16</sup>, w kolejnych dwóch słownikach tylko raz — w słowniku Drabik i Sobol (w hasle: CIEŻKI)<sup>17</sup> oraz w słowniku Podlaskiej i Świątek-Brzezińskiej (w hasle: TWARDY)<sup>18</sup>. Notacja złożonej jednostki językowej tylko w jednym miejscu słownika jest — moim zdaniem — problematyczna. O ostatecznym miejscu bowiem decyduje intuicja badawcza autorów, niekoniecznie tożsama z intuicją odbiorców publikacji. W warunkach szkolnych notacja kłopotliwego frazeologizmu wyłącznie pod jego nie-

<sup>14</sup> Zob. G. Dziamska-Lenart: *Kryteria oceny...*, s. 287—288.

<sup>15</sup> Zob. *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN...*, s. 135, 722, 1197, 1208.

<sup>16</sup> Zob. M. Dużyńska-Markowska, A. Markowski: *Szkolny słownik poprawnej polszczyzny...*, s. 79, 346, 521; M. Dużyńska-Markowska: *Szkolny słownik poprawnej polszczyzny...*, s. 49, 225, 348.

<sup>17</sup> Zob. L. Drabik, E. Sobol: *Szkolny słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa 2007, s. 37.

<sup>18</sup> Zob. D. Podlaska, M. Świątek-Brzezińska: *Słownik poprawnej polszczyzny*. Bielsko-Biała 2009, s. 472.

normatywnym komponentem nie wydaje się dobrym rozwiązaniem, gdyż może przyczynić się do utrwalenia błędnego komponentu w świadomości językowej młodych użytkowników języka. Jak wykazują przytoczone przykłady, nie ma nadrzędnej zasady regulującej jednolite podejście autorów szkolnych słowników poprawnej polszczyzny do notowania problemów poprawnościowych z zakresu frazeologii czy też w ogóle jednostek wieloelementowych w makrostrukturze słownika. Jeśli żadna zasada w tym zakresie nie jest respektowana przez autorów słowników szkolnych, również nauczyciel nie może podać uczniowi uniwersalnej instrukcji poszukiwania frazeologizmów w publikacjach leksykograficznych tego typu.

Kolejna ważna kwestia to miejsce problemów frazeologicznych w artykule hasłowym i sposób ich wyodrębnienia. W publikacjach o przeznaczeniu szkolnym decyzja autorów, czy problemy te będą w jakiś szczególny sposób wyodrębniane w strukturze artykułu hasłowego, wydaje się szczególnie ważna dla łatwego i szybszego zlokalizowania tych jednostek przez ucznia. Niezbyt uzasadnione — w moim odczuciu — jest zamieszczanie związków frazeologicznych na początku artykułu hasłowego (chyba że jest to jedyny problem poprawnościowy w danym haśle). Za optymalne rozwiązanie, skutecznie eksponujące normatywne problemy frazeologiczne w obrębie mikrostruktury słownika, należy uznać zamieszczanie frazeologizmów na końcu artykułu hasłowego i oznaczenie ich symbolem lub ewentualnie skrótem. Często jednak nie jest to możliwe, jeśli wyraz hasłowy jest wieloznaczny. Należałoby wówczas notować problemy frazeologiczne na końcu każdego wyodrębnionego znaczenia właściwego zamieszczonym frazeologizmom.

W czterech z pięciu poddanych oglądowi szkolnych słownikach poprawnej polszczyzny problemy frazeologiczne są dodatkowo wyodrębniane stosownym symbolem lub skrótem, symbolami:  $\diamond$  (Drabik, Sobol; Dużyńska-Markowska);  $\bullet$  (Dużyńska-Markowska, Markowski); skrótem „frazeol.” (Podławska, Świątek-Brzezińska). Bywa jednak i tak, że autorzy szkolnych słowników poprawnej polszczyzny nie sygnalizują w żaden sposób problemów frazeologicznych w artykule hasłowym — tak jest w słowniku A. Gańczyk.

Jak zauważyłam we wstępie niniejszego artykułu, jednym z głównych problemów dotyczących frazeologii w języku uczniów jest nieznanomość znaczenia związków frazeologicznych. Wskazywałoby to na potrzebę zamieszczania możliwie precyzyjnych i zrozumiałych definicji jednostek frazeologicznych we wszystkich publikacjach leksykograficznych notujących związki frazeologiczne, zwłaszcza zaś w słownikach o przeznaczeniu szkolnym. Postulat ten z różnym powodzeniem realizują autorzy opisywanych słowników. W *Wielkim słowniku poprawnej polszczyzny PWN* odnajdujemy definicję frazeologizmu *twardy orzech do zgryzienia* — ‘problem trudny do rozwiązania, zadanie sprawiające trudności’ we wszystkich czterech miejscach słownika, gdzie pojawia się opisywany frazeologizm (a więc w hasłach: CIEŻKI, ORZECH, TRUDNY, TWARDY).

Wydaje się, że jest to rozwiązanie, które w warunkach szkolnych byłoby najkorzystniejszym dla ucznia poszukującego znaczenia tego związku frazeologicznego. W słowniku Dużyńskiej-Markowskiej frazeologizm *twardy orzech do zgryzienia* definiowany jest również we wszystkich hasłach, w których problem ten się pojawia (w hasłach: CIEŻKI, ORZECH, TWARDY). Zaproponowane definicje nie są jednak identyczne. Autorka podaje następujące definicje: 1) ‘coś — jakieś zadanie, jakaś kwestia — co sprawia wiele kłopotów’ (w haśle CIEŻKI); 2) ‘sprawa, problem trudne do rozwiązania, skomplikowane’ (w haśle ORZECH); 3) ‘problem, który trudno rozwiązać, kłopot, z którym trudno sobie poradzić’ (w haśle TWARDY)<sup>19</sup>. Definicje te w istocie objaśniają znaczenie opisywanego frazeologizmu, są w gruncie rzeczy bliskoznaczne, ale nie identyczne, co może dezorientować młodych użytkowników tej publikacji. Jeśli już w kilku miejscach jednego słownika znajduje się definicja tej samej jednostki językowej — zwłaszcza w warunkach szkolnych cenne byłoby ujednoczenie tych objaśnień<sup>20</sup>. W słowniku Drabik i Sobol jednokrotnie podano definicje przy opisywanym frazeologizmie (w haśle CIEŻKI): *twardy orzech do zgryzienia* ‘problem trudny do rozwiązania, zadanie sprawiające trudności’. W słowniku Podlaskiej i Świątek-Brzezińskiej również tylko raz pojawia się frazeologizm *twardy orzech do zgryzienia* (w haśle: TWARDY) i odnotowano go wśród egzemplifikacji znaczenia 1. ‘odporny na odkształcenia przy nacisku, sztywny, nieelastyczny’ obok takich przykładów, jak: *twarde drewno, twarda okładka książki, ziemia twarda jak kamień, twardy orzech do zgryzienia*. Zamieszczenie tego frazeologizmu w takim kontekście nie tylko nie objaśnia w sposób właściwy jego znaczenia, lecz prowadzi też do defrazeologizacji związku frazeologicznego. Jest to duży mankament, zwłaszcza na tle przeświadczenia o normatywnym charakterze publikacji leksykograficznych i zasady stabilności struktury semantycznej frazeologizmu<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> Definicje te w identycznej postaci przejęła M. Dużyńska-Markowska i A. Markowski w słowniku wspólnego autorstwa.

<sup>20</sup> Brak ujednoczenia definicji tej samej jednostki pojawiającej się kilkakrotnie w obrębie makrostruktury słownika może doprowadzić do większych nieścisłości i dezorientacji czytelnika. Przykładem niech będą definicje frazeologizmu *mieć długie ręce* w słowniku Dużyńskiej-Markowskiej i Markowskiego. Frazeologizm ten odnotowano w słowniku dwukrotnie (w hasłach DŁUGI i REKA). W haśle DŁUGI autorzy podają dwie definicje: *mieć długie ręce* 1. ‘mieć wpływy, które umożliwiają zaszkodzenie komuś’, 2. ‘mieć skłonność do kradzieży’; w haśle REKA natomiast już tylko jedną definicję: *mieć długie ręce* ‘kraść’. Przeprowadzane przeze mnie badania ankietowe wśród gimnazjalistów i licealistów dowodzą, że jest to słabo znany przez młodzież frazeologizm. Gdyby nauczyciel poprosił uczniów o odszukanie znaczenia tej jednostki w słowniku Dużyńskiej-Markowskiej i Markowskiego, ostateczny rezultat poszukiwań zależałoby od tego, w jakim haśle najpierw uczeń znajdzie ten frazeologizm (rzadko bowiem uczeń jest tak dociekliwy, by po odnalezieniu zadanego problemu poszukiwał go dalej w obrębie tej samej publikacji leksykograficznej).

<sup>21</sup> Zob. S. Bąba: *Twardy orzech...*, s. 43—46.

Największe jednak wątpliwości w przypadku związku frazeologicznego *twardy orzech do zgryzienia* budzi jego struktura, a właściwie komponent przymiotnikowy, który wielu użytkowników polszczyzny traktuje jako możliwy do swobodnej lub ograniczonej wymiany na inne, pozornie bliskoznaczne komponenty (por. *twardy, trudny, ciężki, nie lada, wielki* itp.). W *Wielkim słowniku poprawnej polszczyzny PWN* zaznaczono, że w normie wzorcowej aprobowaną postacią kłopotliwego frazeologizmu jest *twardy orzech do zgryzienia*, potocznie możemy używać frazeologizmu *trudny orzech do zgryzienia*, autorzy ostrzegają również przed najczęstszymi niepoprawnymi wariantami: *ciężki orzech do zgryzienia, nie lada orzech do zgryzienia*. W słownikach Dużyńskiej-Markowskiej i Markowskiego również znajdziemy wzorcową postać — *twardy orzech do zgryzienia*, akceptowaną w normie użytkowej postać — *trudny orzech do zgryzienia* (określoną w hasłach słownika jako „gorsza”) oraz ostrzeżenie przed prawdopodobnie najczęstszą błędną postacią: *ciężki orzech do zgryzienia*. W słowniku Drabik i Sobol zwrócono uwagę czytelnika zwłaszcza na nienormatywną postać frazeologizmu — *ciężki orzech do zgryzienia*. Autorki odnotowały również postać w normie wzorcowej — *twardy orzech do zgryzienia*, oraz wariant potoczny — *trudny orzech do zgryzienia* (do oznaczenia zastosowano stosowny kwalifikator pot.). Podlawska i Świątek-Brzezińska oprócz notacji związku frazeologicznego *twardy orzech do zgryzienia* (choć nieoznaczonego jako frazeologizm) zamieściły również komponent *ciężki* jako niepoprawny i oznaczony w haśle \* (por. *twardy (nie: \*ciężki) orzech do zgryzienia*). Cenne jest uwzględnienie przez większość autorów dwupoziomowej normy dotyczącej tego frazeologizmu oraz ostrzeżenie przed niepoprawnymi najczęstszymi innowacjami wymieniającymi. Dokładne rozwiązania tych problemów są jednak bardzo różnorodne.

Niedomogi szkolnych słowników poprawnej polszczyzny w zakresie notacji frazeologicznych problemów normatywnych, ujawnione w wyniku analizy problemu *twardy orzech do zgryzienia* w tych publikacjach, są następujące:

- pomijanie ważnego problemu poprawnościowego z zakresu frazeologii,
- defrazeologizacja związku frazeologicznego przez niewłaściwe zamieszczenie w obrębie artykułu hasłowego,
- brak wyodrębnienia problemów z zakresu frazeologii w artykule hasłowym lub wyodrębnianie tylko niektórych związków frazeologicznych (niekonsekwencja),
- zamieszczanie problemów poprawnościowych pod niewłaściwym komponentem kłopotliwego związku frazeologicznego,
- brak zaznaczenia dwupoziomowej normy frazeologicznej,
- niekonsekwencja w definiowaniu tego samego frazeologizmu w obrębie makrostruktury słownika.

Analiza zastosowanych strategii notacji frazeologizmu *twardy orzech do zgryzienia* we współczesnych szkolnych słownikach poprawnej polszczyzny

skłania również do kilku wniosków postulatywnych: ustalenia i respektowania jednolitych zasad notacji związków frazeologicznych w makrostrukturze słownika tego typu, rozsądnego zamieszczania i widocznego oznaczania frazeologizmów w obrębie artykułu hasłowego, respektowania dwupoziomowej normy współczesnej polszczyzny, konsekwentnego definiowania tego samego frazeologizmu w obrębie makrostruktury słownika. Ponadto warto zadbać o sygnalizowanie nacechowania stylistycznego i ograniczonego zakresu użycia niektórych frazeologizmów oraz notację ewentualnych wariantów. W związku z trudnościami uczniów w posługiwaniu się frazeologią pożyteczne byłoby zamieszczanie typowych kontekstów użycia poszczególnych frazeologizmów w wypowiedzeniach.

## Bibliografia

- Bąba S.: *Twardy orzech do zgryzienia, czyli o poprawności frazeologicznej*. Poznań 1986.
- Drabik L., Sobol E.: *Szkolny słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa 2007.
- Dużyńska-Markowska M.: *Szkolny słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa 2002.
- Dużyńska-Markowska M., Markowski A.: *Szkolny słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa 2008.
- Dziamska-Lenart G.: *Kryteria oceny szkolnych słowników frazeologicznych*. W: *Istnieć w kulturze. Między teorią a praktyką edukacyjną*. Red. M. Świąćicka, D. Jastrzębska-Golonka, A. Rypel. Bydgoszcz 2010.
- Gałczyk A.: *Szkolny słownik poprawnej polszczyzny*. Białystok 2004.
- Gąsiorek K.: *Rozumienie przez dzieci dziewięcioletnie wybranych związków frazeologicznych z nazwami części ciała*. W: *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność). Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Helenie Synowiec w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*. Red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2014.
- Krzyżyk D.: *Frazeologizmy o rodowodzie mitologicznym pięć Achillesa gimnazjalistów? Wyniki badań*. W: *Odmianny polszczyzny w szkole (teoria i praktyka)*. Red. H. Synowiec przy współudziale M. Kubarek. Katowice 2013.
- Krzyżyk D., Synowiec H.: *O potrzebie badań diagnostycznych nad frazeologią uczniów*. „Język Polski w Szkole dla Klas IV—VIII” 1998/1999, z. 1.
- Krzyżyk D., Synowiec H.: *O sprawności językowej uczniów w zakresie frazeologii*. W: *Cum reverentia, gratia, amicitia... Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Bogdanowi Walczakowi*. T. 2. Red. J. Migdał, A. Piotrowska-Wojaczyk. Poznań 2013.
- Krzyżyk D., Synowiec H.: *Z badań nad związkami frazeologicznymi z komponentami nazw barw w języku uczniów (wyniki badań i propozycje dydaktyczne)*. W: *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane Profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2009.
- Podlawska D., Świątek-Brzezińska M.: *Słownik poprawnej polszczyzny*. Bielsko-Biała 2009.
- Saloni Z.: *Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego. Próba analizy językoznawczej*. Warszawa 1971.



- 
- Słownik poprawnej polszczyzny PWN*. Red. W. Doroszewski, H. Kurkowska. Warszawa 1976.
- Synowiec H.: *Problemy frazeologii w kształceniu językowym uczniów*. W: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Red. B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2012.
- Synowiec H.: *Rozumienie znaczenia związków frazeologicznych w szkole*. W: *Wybrane zagadnienia edukacji polonistycznej*. Red. H. Kurczab, U. Kopeć, E. Kozłowska. Rzeszów 2002.
- Szober S.: *Słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa 1948.
- Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*. Red. A. Markowski. Warszawa 2010.
- Żmigrodzki P.: *Wprowadzenie do leksykografii polskiej*. Katowice 2005.





Maria WACŁAWEK

Univerza v Ljubljani

## Kategoria wyglądu w językowo-kulturowym (auto)stereotypie DZIEWCZYNY

### The Category of Appearance in a Linguistic-Cultural (Auto)Stereotype of a GIRL

**Abstract:** In the article, the author discusses the category of appearance in a linguistic-cultural auto(stereotype) of a GIRL. The picture emerging from the survey data confirmed the functioning in the youths' language and culture of some conventional wisdom pertaining to a contemporary young woman, particularly with regard to physical and esthetic components of her image. In accordance with the obtained picture, a girl has to be pretty and kempt. The bust and other physical feminine „attributes” — legs and buttocks are of importance. An inseparable object of a young woman is a purse, in which she carries a lot of things. The linguistic-cultural image of a girl emerging from the boys' comments is more critical.

**Key words:** linguistic-cultural picture of the world, (auto)stereotype of a girl, youths' comments

Artykuł jest próbą przedstawienia wybranej kategorii językowo-kulturowego (auto)stereotypu DZIEWCZYNY<sup>1</sup>. Słowniki języka polskiego jako

---

<sup>1</sup> Tekst stanowi przeredagowany i dostosowany do potrzeb autonomicznej całości fragment mojej rozprawy doktorskiej — *(Auto)stereotyp DZIEWCZYNY i CHŁOPCA na podstawie współczesnych wypowiedzi młodzieży*, napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Bernadety Niesporek-Szamburskiej. Wersalikami będę podawała te leksemy, które uznaję za nazywające językowo-kulturowe stereotypy. Przyjmuję powszechnie uznane rozumienie terminu „stereotyp” zaproponowane przez Jerzego Bartmińskiego (J. Bartmiński: *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem — na przykładzie stereotypu „matki”*. W: „Język a Kultura”. T. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*. Red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1998, s. 63—83). W artykule przedstawię ujęcie autostereotypowe (opis dziewcząt — Dz) i heterostereotypowe (chłopców — Ch).

prymarne znaczenie formy hasłowej *dziewczyna* podają: *młoda kobieta*<sup>2</sup>. Wyraz ten implikuje jednak wiele konotacji semantycznych — zarówno tych utrwalonych w szeroko pojętym dziedzictwie kulturowym (między innymi w przysłowiach i powiedzeniach, w warstwie frazeologicznej; w różnych formach kultury masowej), jak i w indywidualnych doświadczeniach użytkowników języka (w naszym przypadku — polszczyzny). Dla autorki tego tekstu ważne jest to, jak *dziewczyna* definiuje i określa samą siebie oraz jak robią to jej rówieśnicy.

Podstawę materiałową artykułu współtworzą dane językowe pochodzące z odpowiedzi na trzy ankietowe pytania: jaka — zdaniem respondentów — jest: 1) typowa *dziewczyna*, 2) idealna *dziewczyna*; oraz 3) informacje doprecyzowujące schemat „współczesnego młodego” — wybór płci, opis wyglądu, osobowości, typowych przedmiotów. Świadomie w ankiecie umieściłam aż 3 pytania dotyczące sposobu konceptualizowania *DZIEWCZYNY* przez młodzież. Pierwsze dwa polecenia różnią się modyfikatorem (typowość/idealność)<sup>3</sup>. Pytania te były otwarte, „dowolne” (bezpośrednio nie sugerowały, jakiego typu treści oczekuje się od respondentów). Trzecie z wymienionych zadań stymulowało do opisu wybranych — zakładanych przez autorkę — kategorii. Służyło weryfikacji, a przede wszystkim uszczegółowieniu presuponowanych treści. Badanie zostało przeprowadzone wśród młodzieży gimnazjalnej i licealnej z południowej Polski<sup>4</sup>. Na potrzeby artykułu przedstawię tylko wybrany fragment uzyskanych wyników: analizę konceptualizacji dotyczących wyglądu młodej przedstawicielki płci pięknej, w tym — przypisywanych jej rekwizytów. Zakładam, że zrekonstruowany na podstawie wypowiedzi młodzieży językowo-kulturowy

<sup>2</sup> Por. *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 1. Red. S. Dubisz. Warszawa 2003, s. 769; *Inny słownik języka polskiego*. T. 1. Red. M. Bańko. Warszawa 2000, s. 356.

<sup>3</sup> Praktyka badań nad JOS pokazuje, że w rekonstrukcji kanonu cech składających się na dany językowo-kulturowy obraz stosuje się przede wszystkim modyfikatory *typowy* i *prawdziwy* (por. J. Bartmiński: *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem...*; J. Bartmiński, J. Panasiuk: *Stereotypy językowe*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. Lublin 2001, s. 271—395). Celowo zrezygnowałam z określenia *prawdziwy* na rzecz *idealny* — jest ono bardziej jednoznaczne. Leksem *prawdziwy* konotuje *typowość*, *realność*, a dodatkowo ciąży ku *idealności*, *wzorowości*. Użyte na potrzeby ankiety modyfikatory rozumie następująco: a. *typowy*: „o osobie: skupiający w sobie charakterystyczne cechy pewnego seryjnego wzoru” (*Uniwersalny słownik języka polskiego...*, t. 4, s. 180); b. *idealny*: „odznaczający się najwyższą jakością, samymi zaletami, dokładnie czemuś odpowiadający; doskonały, znakomity, bezbłędny, wzorowy” (*Uniwersalny słownik języka polskiego...*, t. 1, s. 1181).

<sup>4</sup> Badanie przeprowadzono w marcu 2010 roku w szkołach w: Trzebini, Chrzanowie (woj. małopolskie), Będzinie i Tychach (woj. śląskie) oraz Ozimku (woj. opolskie). Łącznie zebrałam 515 wypełnionych arkuszy ankiet (Dz: 269, Ch: 246). Na doprecyzowanie schematu *młodej* (*dziewczyny*) zdecydowały się łącznie 242 osoby (Dz: 117, Ch: 125). Ze względu na brak wyraźnych różnic ilościowych i jakościowych między danymi uzyskanymi od respondentów tej samej płci z gimnazjów i ze szkół średnich zdecydowałam, że przy prezentacji wyników uwzględnię jedynie rozróżnienie płci (auto- i heterostereotyp).

wizerunek typowej dziewczyny, oprócz zestawu cech pozytywnych i neutralnych, może (nawet w autostereotypie) mieć elementy ewaluowane negatywnie. Z kolei obraz idealnej dziewczyny — jako portret doskonały (bardziej życzeniowy niż realny) — powinien być pozbawiony cech pejoratywnych.

W przypadku odpowiedzi na każde z trzech wspomnianych pytań znaczna część wyekscerpowanych przykładów<sup>5</sup> dotyczyła właśnie wyglądu dziewczyny. W ramach odpowiedzi na pytanie o *typową* dziewczynę respondenci łącznie wskazali 399 egzemplifikacji dotyczących aparycji, a w werbalizacjach dookreślających *idealną* — 595. Podobna była suma realizacji zebranych w kategorii wygląd *młodej* — 580 przykładów; z bazy materiałowej wyróżniłam również znaczną liczbę werbalizacji informujących o typowych przedmiotach — 463. Zebrany materiał wydaje się reprezentatywny. Wszystkie konkretyzacje zostały odpowiednio pogrupowane, sprowadzone do mniejszej liczby deskryptorów — **cech fizykalnych** (biologiczno-estetycznych) i **kulturowych** rekonstruowanego obrazu wyglądu DZIEWCZYNY: respondenci dookreślili urodę, wzrost, figurę, włosy, biust, nogi, pośladki, twarz, sposób ubierania się oraz typowe przedmioty<sup>6</sup>. Już na podstawie danych liczbowych i wstępnej kategoryzacji materiału badawczego można dostrzec przywiązanie (ankietowanej) młodzieży do wizualnego postrzegania młodej kobiety. Respondenci konceptualizują wygląd dziewczyny przez odpowiednie nazwanie i wartościowanie przypisywanych jej cech aparycji. Przyjęte punkt widzenia i perspektywa<sup>7</sup> uwypuklające aspekty fizykalne i kulturowe nie zaskakują, są między innymi następstwem fazy rozwojowej młodych oraz doświadczanych i interioryzowanych przez nich wzorców socjokulturowych<sup>8</sup>. Kulturowo (a zatem i stereotypowo) kobiecie — więc również dziewczynie — przypisuje się troskę o odpowiednią aparycję. Jak pisze Krystyna Doroszewicz: „Atrakcyjność fizyczna kobiet często decyduje o tym, w jakim stopniu czują się one kobietami. Piękno jest bowiem przypisane kobietom”<sup>9</sup>. Od

<sup>5</sup> Ze względów *stricte* stylistycznych wymiennie będę używać nazw: „konkretyzacja” (uszczegółowienie, realizacja, jednostkowy przykład), „konceptualizacja” (werbalizacja postrzegania zmysłowego, znaczenie związane z daną wypowiedzią), „przykład”, „egzemplifikacja” czy „werbalizacja” jako określeń wydzielonych fragmentów ankietowych odpowiedzi pochodzących z objętej badaniem bazy materiałowej. Jestem świadoma przyjętego uproszczenia.

<sup>6</sup> Ze względu na ograniczenia objętościowe artykułu nie przedstawię całych zestawień tabelarycznych zawierających bogaty materiał egzemplifikacyjny. Dane procentowe zobrazuję w formie wykresów, przy omawianiu każdej podkategorii podam kilka przykładów.

<sup>7</sup> Określenia „perspektywa” i „punkt widzenia” rozumiem za J. Bartmińskim (J. Bartmiński: *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1990, s. 109—127).

<sup>8</sup> A. Szymanik: *Uroda czy ubranie? O atrakcyjności fizycznej młodych kobiet w percepcji dorastającej młodzieży*. Bydgoszcz 2014.

<sup>9</sup> K. Doroszewicz: *O atrakcyjności fizycznej kobiet*. W: *Możliwości i ograniczenia w kreowaniu własnej atrakcyjności interpersonalnej*. Red. E. Stojanowska. Warszawa 2002, s. 68.

najmłodszych lat są uczone oceniania (definiowania) siebie pod kątem urody. Znawcy tematu (zwłaszcza z kręgów feministycznych i feminizujących) głoszą, iż współcześnie kobieta stała się ofiarą piękna<sup>10</sup>.

Wyodrębnione z ankietowych wypowiedzi młodzieży komponenty powierzchowności dziewczyny obejmują: 1) wygląd ogólny (urodę, zadbanie, odpowiednią figurę); 2) wzrost, włosy, biust, nogi i pośladki; 3) twarz, makijaż, ubranie; 4) rekwizyty.

## Wygląd ogólny (uroda, zadbanie, odpowiednia figura)

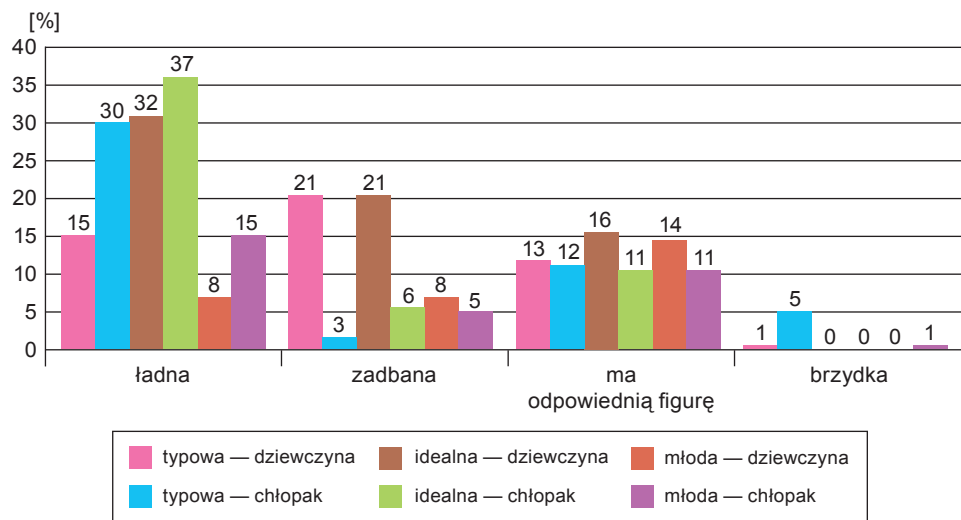
Porównanie materiału językowego dotyczącego wyglądu zewnętrznego dziewczyny *typowej* (takiej, jaka — zdaniem ankietowanych — jest) i *idealnej* (postulowanej, życzeniowej) pokazuje wiele cech wspólnych obu wyrażanych językowo portretów. Potwierdza to analiza werbalizacji zdobytych w ramach pytania o doprecyzowanie schematu *młodej*. Bez względu na użyty modyfikator w interpretacji językowej respondentów podkreśla się kulturowy wymóg bycia: *ładną, zadbaną*, mającą odpowiednią (*szczupłą, zgrabną i wysportowaną*) *figurę*. Warunek fizycznej atrakcyjności jest mocniej uwypuklony w przypadku postulowanej aparycji *idealnej* młodej kobiety i częściowo w chłopięcych konkretyzacjach *typowej*<sup>11</sup>. Uzyskane wyniki liczbowe w przeliczeniu na dane procentowe przedstawia wykres 1.

Wypowiedzi dziewcząt i chłopców podkreślają atrakcyjność młodej kobiety, która jest: *ładna, piękna, urodziwa, śliczna; taka, która się podoba; zgrabna, wysportowana, szczupła ale (!) z kobiecymi krągłościami*. Zarejestrowane konkretyzacje nie tylko *implicite*, ale również *explicite* wyrażają wpisana w ten obraz kulturową chęć wspomnianego przychylnego odbioru i związaną z tym troską o odpowiedni wygląd zewnętrzny: *powinna tryskać urodą, pragnie być piękną, zawsze stara się wyglądać ładnie — dbając o siebie; przywiązuje wagę do swojego wyglądu; powinna mieć wymiary 90 × 60 × 90*. Dziewczyna wie, że jej fizyczność jest (ciągle) oceniana, sama również ocenia siebie (i innych — a w tym inne) przez pryzmat wyglądu. Dodatkowo w wypowiedziach młodzień-

<sup>10</sup> E. Kaschack: *Nowa psychologia kobiety*. Tłum. J. Węgrodzka. Gdańsk 2005, s. 77. O cenieniu wyglądu dziewczyny pisałam również w artykule omawiającym odpowiedzi na inne ankietowe pytanie (M. Waclawek: *Świat wartości dziewczyny w opinii uczniów klas gimnazjalnych*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 22. Red. H. Synowiec. Katowice 2013, s. 131—148).

<sup>11</sup> „Wzorcową” reprezentantką powinna spełniać wymogi wymienione przy deskrypcji *typowej*. Oprócz tego respondenci i respondenci często wskazywali wiele innych (bardziej szczegółowych) cech zewnętrznych, jakimi również powinna się odznaczać *idealna* dziewczyna (o czym później).

ców widoczne są sygnały patrzenia na rówieśnicę jako na obiekt pożądania: *jest atrakcyjna, seksowna; no ogólnie fajna dupa*.



Wykres 1. Konceptualizacja ogólnego wyglądu DZIEWCZYNY

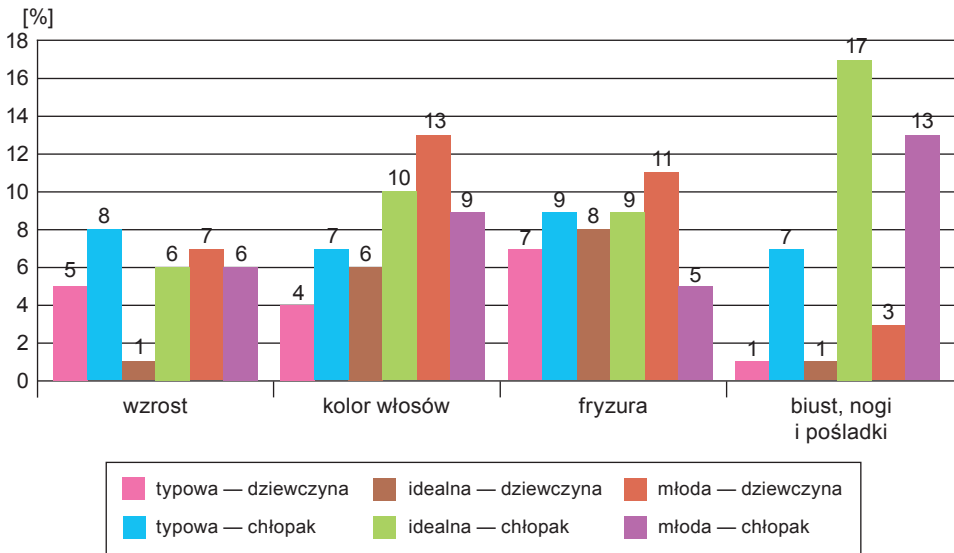
Tylko w jednostkowych konkretyzacjach (opisujących *typową* i *młodą*) pojawiały się negatywne oceny aparycji dziewczyny: *brzydka, niewymiarowa; mało zadbana kujonica, emo bądź „skejciara”*. Nazwanie jej *brzydką* można być traktowane jako obelga. Kulturowo (stereotypowo) dziewczyna jest (ma być) *ładna*.

## Wzrost, włosy, biust, nogi, pośladki

Wykres 2. prezentuje udział procentowy takich komponentów wyglądu w konceptualizacji DZIEWCZYNY, jak: wzrost, włosy (kolor i fryzura) oraz biust, nogi i pośladki.

Wprawdzie rzadko pojawiały się dane językowe dotyczące **wzrostu**, jednak interesujące jest to, jak respondenci go dookreślają. Bez względu na użyty modyfikator (typowość/idealność) ankietowani zazwyczaj postrzegają lub preferują dziewczynę **średniego** (a nawet w przypadku wypowiedzi chłopców, niskiego) wzrostu: *średniego wzrostu, średnio wysoka; mojego wzrostu; nie większa ode mnie; niska (w porównaniu z chłopakiem); niska, mała, drobna, poniżej 160 cm wzrostu*. Wypowiedzi przywołujące lansowany w mediach obraz wysokiej dziewczyny (modelki) w przypadku odpowiedzi na temat *typowej* i *idealnej* są jednostkowe. Zatem wydaje się, że zgodnie z potocznym myśleniem:

dziewczyna powinna być/jest niższa od chłopaka<sup>12</sup>. Anketowani nie byli jednak konsekwentni. Gdy poproszono ich w ramach doprecyzowania schematu *młodej* o określenie wyglądu, znaczna część badanych, zwłaszcza dziewcząt, podała wysoki wzrost dziewczyny. Może to oznaczać, że w świadomości młodzieży, przede wszystkim płci żeńskiej, funkcjonuje i jest wartościowany dodatnio wyidealizowany model promowanej w mediach osoby wysokiej<sup>13</sup>.



Wykres 2. Konceptualizacja wzrostu, włosów (koloru i fryzury), biustu, nóg i pośladków w wyglądzie DZIEWCZYN

Niezależnie od użytego modyfikatora kreowana w ankietach *typowa* i *idealna* dziewczyna ma (powinna mieć) odpowiednie **włosy**. Ważny jest przy tym aspekt kulturowy — włosy powinny być przede wszystkim długie (*długie falowane, długie z grzywką na oko, z warkoczami*). Są one cenioną oznaką kobiecości. Ich kolor nie jest najistotniejszy (zazwyczaj podawano *blond*, ewentualnie *czarny*), mogą być naturalne lub farbowane, nie mogą jednak razić sztucznością.

W wypowiedziach chłopców uwypuklono stereotypowo „męski” punkt widzenia, podkreślający postrzeganie dziewczyny w kategoriach seksualnych. Wiąże się on z wysoką oceną wybranych elementów kobiecego ciała i z pozytywnym wartościowaniem: a) *dużego biustu* (określanego również jako: *piersi*, wyjątkowo: *banie, cyce, cycki* lub *zderzaki*); b) *jędrnych, fajnych, ładnych po-*

<sup>12</sup> Jednak mimo to, zgodnie z wypowiedziami anketowanych (przede wszystkim chłopców), powinna zachować wyidealizowane proporcje typowe dla modelki:  $90 \times 60 \times 90$ .

<sup>13</sup> Chłopcy (stereotypowo) nie cenią wysokiego wzrostu dziewczyny. Mogą czuć się mniej męscy (i mniej pewni siebie) przy partnerce równej im wzrostem czy wyższej od nich.



**śladek** (określanych również jako *tyłek*, ewentualnie: *pupa* lub *dupa*); oraz c) *dlugich* i *zgrabnych nóg*. Posiadanie (widocznego) biustu jest ważne. To wyznacznik kobiecości, coś, co — w opinii respondentów — odróżnia dziewczynę od chłopaka. Werbalizowane zwracanie uwagi na dziewczęce piersi, pośladki i nogi najmocniej zostało uwypuklone w wypowiedzi na temat idealnej dziewczyny. W wypowiedziach dziewcząt na wszystkie trzy analizowane pytania taki ogląd odnotowałam jednostkowo. Jednak się pojawił, co oznacza, że sama dziewczyna może postrzegać siebie z punktu widzenia mężczyzny — patrzeć na siebie w kategoriach obiektu seksualnego<sup>14</sup>. Jednorazowo w ujęciu heterostereotypowym dziewczyna została zreifikowana: porównana do stereotypowo cenionego przez mężczyznę samochodu: *dobrze wyposażenie, ładna maska, 2 poduszki powietrzne, niebita*. Odnosząc takie obrazowanie do metafory pojęciowej, można by je ująć w formę: DZIEWCZYNA TO SAMOCHÓD<sup>15</sup>.

## Twarz, makijaż, ubranie

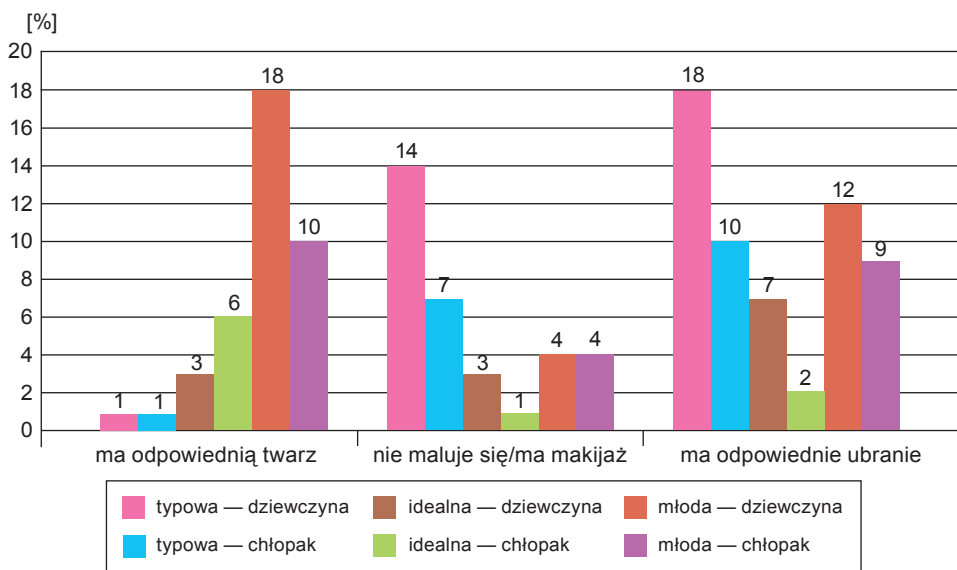
Wykres 3. przedstawia udział procentowy określeń twarzy, makijażu i ubioru w konceptualizacji wyglądu DZIEWCZYNY.

Ankietowani rzadko wspominali o twarzy. W przypadku dziewczyny *idealnej* respondentki i respondenci dookreślali: **uśmiech** (*niczym strumień; piękny*), **zęby** (*niczym bóbr; proste*), a przede wszystkim **oczy** (*zazwyczaj niebieskie i duże*). Takich egzemplifikacji właściwie zabrakło w wypowiedziach dotyczących wizerunku *typowej*. Częściej i w bardziej zróżnicowany sposób ten aspekt wyglądu był językowo dookreślany w schemacie *młodej*:  *długie rzęsy, pełne, malinowe usta, kształtny nos, rumieńce na policzkach, lekkie piegi*. Częściej też w tych odpowiedziach podkreślano delikatność dziewczęcej urody: *ładne rysy, delikatna buzia*<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> Jak podkreśla część feministek — kobieta, by móc w pełni funkcjonować w społeczeństwie, musi zachowywać się „po męsku” i umieć w taki sposób patrzeć na siebie: „Dorastająca dziewczyna nie jest uczona pożądać innego (w domyśle mężczyzny), ale uczona jest pożądaną tego, że jest pożądana. Paradoksalnie więc, wolność i wyzwolenie seksualne zaczęły polegać na tym, że kobiety musiały nauczyć się stereotypowo męskiego podejścia do seksualności (szybko, dużo, ostro, bez sentymentów)”. M. Zielińska: *Współczesne modele kobiecości*. W: *Duchowość kobiety*. Red. J. Augustyn SJ. Kraków 2009, s. 191.

<sup>15</sup> V. Evans: *Leksykon językoznawstwa kognitywnego*. Tłum. M. Buchta, M. Cierpisz, J. Podhorecka, A. Gicala, J. Winiarska. Kraków 2009, s. 67—74.

<sup>16</sup> Dodatkowo w konkretyzacjach *idealnej* i *młodej* ankietowani wspomnieli o postulowanej *opalonej skórze* dziewczyny (dane zakwalifikowane do kategorii „inne”; łączny udział procentowy całej kategorii — *typowa*: Dz i Ch — brak; *idealna*: Dz — 2%, Ch — 1%, *młoda*: Dz — 2%, Ch — 12%).



Wykres 3. Konceptualizacja twarzy, makijażu, ubrania w wyglądzie DZIEWCZYNY

Bez względu na użyte modyfikatory respondenci preferowali w wyglądzie dziewczyny niemalowanie się lub posiadanie lekkiego makijażu, a także wspomnianej niewyzywającej fryzury: *powinna być naturalna, niewypudrowana, nie jest plastikową lalką, nie jest wytapetowana, jeśli makijaż, to lekki*. Chłopcy i dziewczęta wyrażają zatem językowo postulat naturalności. Tego typu konceptualizacje świadczą o funkcjonującym w języku i mentalności młodych pozytywnie wartościowanego syndromu<sup>17</sup> dziewczyny *naturalnej (normalnej, zwyczajnej)*.

Sygnaly informujące o nadmiernym, negatywnie ocenianym, „upiększaniu się” pojawiały się w rekonstruowanym wizerunku dziewczyny *typowej: nadmierny makijaż; ociekający makijaż; wytapetowana; ma pełno tapety na twarzy; tapeciara (!)*. Takie wypowiedzi współtworzą negatywnie wartościowany syndrom, a raczej profil<sup>18</sup> dziewczyny *wulgarnej (wyzwolonej, sztucznej i pustej)*<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> Syndrom rozumiem jako połączony wewnętrznymi zależnościami zespół charakterystycznych cech deskryptorowych (por. I. Bielińska-Gardziel: *Stereotyp rodziny we współczesnej polszczyźnie*. Warszawa 2009, s. 46).

<sup>18</sup> Profil to wariant stereotypu (por. J. Bartmiński: *Czy „językowy” jest tylko stereotyp „formalny”?* (W odpowiedzi Profesor Świetlanie Tolstojowej). W: „Język a Kultura”. T. 12: *Stereotyp...*, s. 107; V. Evans: *Leksykon językoznawstwa...*, s. 107).

<sup>19</sup> Taki sposób konceptualizacji stereotypu DZIEWCZYNY został wyraźniej dookreślony w przypadku nieujętej w ramy artykułu podkategorii *Cechy charakteru, zachowania, postawy*. Ze względu na częstą powtarzalność tego typu zespołu cech należy go rozpatrywać jako profil, a nie syndrom. Świadomie przyjęłam kilkuwyrazową nazwę — *dziewczyna wulgarna (wyzwolona, sztuczna i pusta)* — obejmującą konotacje związane nie tyle z aparycją, ile z zachowaniem.

Tym, co w sposób szczególny dookreśla młodą kobietę, jest jej strój oraz związane z nim dodatki. Badacze podkreślają kulturowe znaczenie ubioru jako czynnika znacząco wpływającego na ocenę atrakcyjności wyglądu osoby, jej sposobu (auto)prezentacji<sup>20</sup>. W objętym badaniem materiale nie zawsze liczbowo (procentowo) udział konkretyzacji stroju był wysoki (zob. wykres 3.), jednak jakościowo okazał się znaczący. Ubiór reprezentuje, definiuje i waloryzuje dziewczynę: wyznacza sposób bycia i określa system cenionych wartości. Odpowiednia konfekcja, a także makijaż, ewentualnie fryzura, są tym, co krystalizuje poszczególne syndromy (i profil). Dziewczyna jest:

- a) **modna (ładna i zadbana)**: *ma modne ubranie; podąża za modą, za trendami, modnisią; lubi ładnie się ubierać; jest pięknie zawsze ubrana; fajnie się ubiera; powinna być ładnie ubrana; jest ubrana w markowe rzeczy; lubi chodzić w sukienkach/spódnicach, szpilkach; ma swój styl;*
- b) **zwyczajna (normalna, przeciętna, skromna** — podtypy):
- **normalna**: *zwyczajnie ubrana; normalny ubiór; ubiera się normalnie; dziewczyna, która ubiera się „normalnie”;*
  - **skromna**: *skromnie ubrana; skromnie się ubierająca; dziewczęco ubrana (skromnie); przyzwoicie ubrana; nie ubierająca (!) się wyzywająco;*
  - **przeciętna** (waloryzacja ujemna): *nie ma określonego stylu; chodząca w dżinsach, zwykłej (!) prostej bluzce; przeciętnie ubierająca się; ubiera się w szare kolory; chodząca w przeciętnych ubraniach; niechodząca w firmowych uraniach;*
- c) **wulgarna (wyzywająca, sztuczna i pusta**; wizerunek zdecydowanie negatywny): *ubiera się jak najskąpiej; wyzywająco ubrana; krótka mini w kolorze różowym i białe kozaczki, tipsy; bijące kolorem bluzki, krótka spódniczka, buty na obcasie; typowa doda (!)<sup>21</sup>; krótka spódniczka, często z papierosem, z dużym dekoltem (!); sukienka, szpilki, torebka, biżuteria; ciasne dżinsy; musi mieć pępek na wieżku (!); często sztuczność.*

W każdym z trzech pytań respondenci — bez względu na swoją płć — podkreślali dziewczęce przywiązanie do mody, werbalizowali konieczność bycia modną. Odpowiedzi dotyczące ubioru zawarte w pytaniu o *idealną* dziewczynę współtworzą jedynie syndrom *modnej* oraz *zwyczajnej (normalnej, skromnej)* i *naturalnej*: *nie zrobiona (!) na barbie*. W kontekście tych konkretyzacji zabrakło realizacji wartościowanych negatywnie. Z kolei w konceptualizacjach *typowej* i *młodej* rzadko przedstawiano syndrom *skromnej* i *naturalnej*<sup>22</sup>. W tym przypadku respondenci językowo uwypuklili elementy współtworzące negatywnie wartościowany profil dziewczyny *wulgarniej (wyzwolonej, sztucznej i pustej)*.

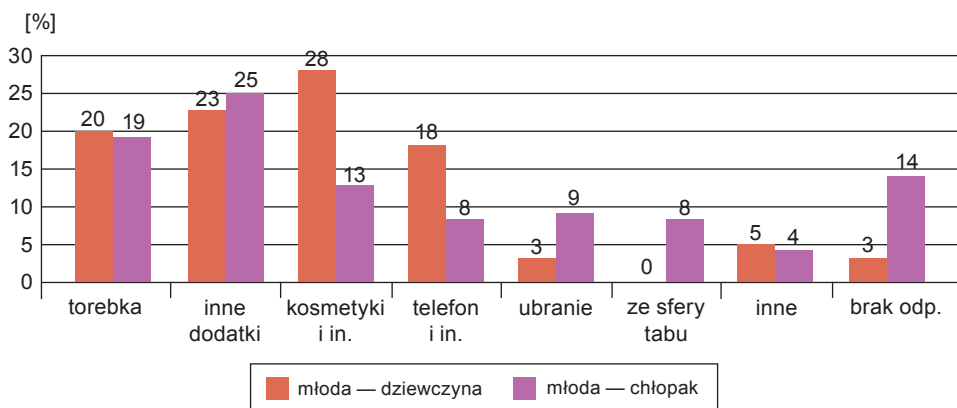
<sup>20</sup> A. Szymanik: *Uroda czy ubranie...*, s. 193—194.

<sup>21</sup> Odwołanie do stylu promowanego przez Dorotę Rabczewską.

<sup>22</sup> Dodatkowo jednostkowo w odpowiedziach na wszystkie trzy analizowane pytania ujawniły się również syndromy *sportsmenki*, (pozbawionej gustu) *chłopczycy* i *emo*.

## Rekwizyty

Wygląd rekonstruowany w językowo-kulturowym obrazie DZIEWCZYNY należy poszerzyć o określenia dotyczące typowych przedmiotów — atrybutów. Tego typu informacje wzbogacają wiążący się z aparycją aspekt kulturowy<sup>23</sup>. Konkretyzacje zostały pogrupowane w ramy wyróżnionych deskryptorów — ich udział procentowy ilustruje wykres 4.



Wykres 4. Konceptualizacja typowych przedmiotów — komponentu w wyglądzie DZIEWCZYNY

Najczęstsze typowe przedmioty, które przez respondentów kojarzone są z dziewczyną, to:

- **torebka**, jak wskazują ankietowani, to: *zawierająca tylko „najpotrzebniejsze rzeczy”; skarbnica wszystkiego; raczej wór; bez dna; [niezbędna rzecz — M.W.] ważąca więcej niż [...] sama [dziewczyna — M.W.]*;
- **inne dodatki (biżuteria**, w tym przede wszystkim *duże/wiszące kolczyki*, poza tym *okulary przeciwsłoneczne, buty*, między innymi *na obcasie, szpilki, kozaki*; rzadziej wskazywano na: *szaliki, apaszki* itp.);
- **kosmetyki** (koloryzujące, przede wszystkim *błyszczek*, rzadko: *tusz do rzęs* czy inne niekoloryzujące — *perfumy, lakier do włosów*) oraz akcesoria związane z pielęgnacją ciała — *kosmetyczka, lusterko* i inne;
- **telefon** oraz sprzęt elektroniczny, między innymi służący do odtwarzania muzyki;

<sup>23</sup> Potwierdzają to również badania innych autorów. Małgorzata Banczerz wśród elementów językowych kojarzonych przez licealistów z wyrazem *dziewczyna* wymieniła m.in. nazwy ubiorów i ozdób oraz środków i przedmiotów związanych z pielęgnacją ciała. Por. M. Banczerz: *Dziewczyny widzą siebie inaczej*. „Polonistyka” 2001, nr 8, s. 488—493.

— **ubranie** (w tym: *sukienki, spódnice i bielizna* — ta ostatnia wspomiana tylko w wypowiedziach respondentów płci męskiej ze szkół średnich, ujawnia zarazem ich punkt widzenia).

Wskazywane przedmioty obrazują przywiązanie stereotypowej dziewczyny do komercyjnego świata wartości materialnych, konsumpcyjnych i prestiżowych, ocenianie jej na podstawie wyglądu, w tym — ubrania i posiadanego sprzętu. Jest to przejaw górowania postawy *mieć nad być*<sup>24</sup>. Dziewczyna w prezentowanym przez młodych respondentów językowo-kulturowym wizerunku chce być modna, lubi zwyczajowo przypisane jej płci torebki, sukienki, spódnice i buty na wysokim obcasie. Zdecydowanie preferuje wartości witalne i pseudoestetyczne związane z odpowiednim (ładnym) wyglądem, stąd posiadanie przez nią kosmetyków, kosmetyczki oraz lusterka — przedmiotów, jej zdaniem, niezbędnych do pielęgnacji ciała.

Wśród zarejestrowanych w chłopięcych konkretyzacjach rekwizytów pojawiły się również nazwy przedmiotów należących do sfery tabu, kojarzonych ze stosowaniem używek (alkoholu i papierosów) lub sferą seksualną (*bielizna, wibrator czy tabletki antykoncepcyjne*). Takie konceptualizacje można traktować jako współtworzące negatywnie wartościowany profil dziewczyny *wulgarnej (wyzwolonej, sztucznej i puste)*. Jednak przede wszystkim są świadectwem informującym o samych piszących, ujawniającym ważny dla przynajmniej części respondentów punkt widzenia, w tym aspekt seksualny, oraz typową w ich wieku niedojrzałość<sup>25</sup>. Wypowiedzi te mogą informować również o tym, że, część ankietowanych, bardzo krytycznie postrzega niepokojące ich przejawy reprezentowanych przez dziewczynę postaw i w ten sposób werbalizuje swoją dezaprobatę.

## Rysunki

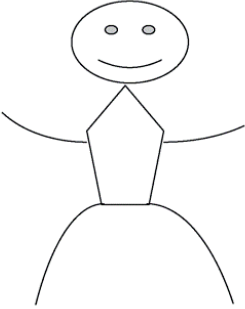
Profilowana przez respondentów kategoria wyglądu miewała — niespodziewanie dla samej autorki niniejszego tekstu — dodatkowy walor intersemiotyczny. Niektórzy respondenci (głównie płci żeńskiej) decydowali się na wzbogacanie opisu werbalnego odpowiednią wizualizacją — doprecyzowywali dołączony do polecenia schematyczny rysunek (por. schemat 1.).

<sup>24</sup> Por. E. Fromm: *Mieć czy być?*. Tłum. J. Karłowski. Poznań 1999; K. Ożóg: *Polszczyzna przelomu XX i XIX wieku*. Rzeszów 2007.

<sup>25</sup> Tego typu dane przelamują tabu, a zarazem pokazują nieumiejętność dostosowania się badanej młodzieży do oficjalnej sytuacji (ankieta była wypełniana na lekcji pod okiem nauczyciela).

- 9) Oto schemat postaci „współczesny młody”, spróbuj go doprecyzować, kto to według Ciebie jest: wybierz płeć, opisz wygląd, osobowość, typowe przedmioty (rekwizyty) itp.

**MŁODY/MŁODA**



płeć:

wygląd:

osobowość:

zainteresowania:

typowe przedmioty (rekwizyty):

inne:

Schemat 1. Polecenie doprecyzowania schematu *młodego/młodej* (oryginał)

Powstałe rysunki wizualizują wygląd dziewczyny — włosy, części ciała, elementy garderoby, typowe przedmioty. Oto kilka tego typu wizualizacji (rys. 1—6).



Rys. 1.



Rys. 2.



Rys. 3.



Rys. 4.



Rys. 5.



Rys. 6.

\* \* \*

Rekonstruowany na podstawie danych ankietowych obraz aparycji dziewczyny — pomimo bogactwa danych językowych zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym — pozostaje fragmentaryczny<sup>26</sup>. Wypowiedzi respondentów potwierdziły funkcjonowanie w ich języku i mentalności pewnych obiegowych, w tym krzywdzących, sądów na temat współczesnej młodej kobiety<sup>27</sup>.

<sup>26</sup> Warto go poszerzyć zarówno o analizę danych ciągłych, tekstowych autorstwa samej młodzieży, na przykład listów (w tym publikowanych w kierowanej do nich prasie), wypracowań uczniowskich, tekstów blogów czy pamiętników, jak również wypowiedzi innych grup (wiekowych, mających inny status i pełniących odmienne role społeczne).

<sup>27</sup> Taka sytuacja była przewidywalna, potwierdzają to badania innych autorów na temat języka młodzieży i ich sposobu konceptualizowania świata, w tym siebie. Por. M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska: *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*. Lublin 2005.

Konkretyzacje dotyczyły przede wszystkim komponentów fizycznych i estetycznych (te drugie — przynajmniej po części — warunkowane są kulturowo). Konceptualizowana DZIEWCZYNA niejako „z definicji” musi być ładna i zadbana — pierwsza cecha konstytutywna wynika zazwyczaj już z samego faktu, że jest młoda<sup>28</sup>. Odmawianie dziewczynie tej cechy (przez nią samą i przez innych) może być większą obrazą niż nieprzyznanie jej zalet ze sfery intelektu. Wzrost dziewczyny okazał się kategorią ambiwalentną — chłopcy raczej preferują dziewczynę niższą od siebie (średniego, ewentualnie niższego wzrostu), w przypadku wypowiedzi dziewcząt nie jest to jednoznaczne. Znaczenie ma biust oraz inne cielesne kobiece „atrybuty” — nogi i pośladki. Ten aspekt szczególnie doceniali respondenci płci męskiej. Nieodłącznym typowym rekwizytem dziewczyny jest torebka, w której nosi mnóstwo rzeczy, w tym kosmetyki i telefon. W konceptualizacji wyglądu ubranie, makijaż oraz fryzura dziewczyny okazały się kluczowe. Ma ona — czy też powinna mieć — długie i raczej niefarbowane włosy. Wyraźniej formułowano komponent naturalności, nadmierna sztuczność była powodem pejoratywnej oceny. W wypowiedziach respondentów udało się wyróżnić pewne zespoły cech określających i odpowiednio kategoryzujących — dziewczyna jest: a) modna, b) zwyczajna (podtypy: normalna, przeciętna, skromna), c) wulgarna (wyzywająca, sztuczna i pusta). Ostatni, negatywnie wartościowany portret okazał się szczególnie silny, co wydaje się zrozumiałe — językowo-kulturowy obraz aparycji DZIEWCZYNY kreślony ręką młodych mężczyzn jest bardziej krytyczny, przeważnie wizerunek heterostereotypowy bywa waloryzowany bardziej negatywnie niż autostereotypowy<sup>29</sup>.

Kończąc, warto zasygnalizować jeszcze jedno zjawisko. Jak konstatuje Artur Rejter,

Stereotypy językowo-kulturowe należy zaliczyć do tej grupy poziomów, które z jednej strony — za sprawą silnego utrwalenia w świadomości społecznej — są niepodatne na zmiany, z drugiej zaś — wskutek dynamicznych przeobrażeń obyczajowości, zmierzających w kierunku liberalizacji, demokratyzacji i pluralizacji — powoli jednak i stopniowo owym zmianom ulegają<sup>30</sup>.

Widać to również w moich badaniach, także tych dotyczących kategorii wyglądu. Dla coraz szerszego kręgu odbiorców współczesnej kultury masowej, w tym dla często bezkrytycznie ulegającego jej młodego pokolenia, postrze-

---

<sup>28</sup> Zgodnie z obiegowym myśleniem w przypadku kobiet „młoda” znaczy „piękna”; „starej” stereotypowo odmawia się tej cechy. Jednak sama młodzież nie zawsze jest w pełni świadoma takiej zależności (co ma związek z przewrażliwieniem — zwykle dziewcząt — na punkcie własnego wyglądu, w tym jego nazbyt negatywne ocenianie).

<sup>29</sup> Por. J. Bartmiński, J. Panasiuk: *Stereotypy językowe...*; J. Panasiuk: *O zmienności stereotypów*. W: „Język a Kultura”. T. 12: *Stereotyp...*, s. 93.

<sup>30</sup> A. Rejter: *Płeć — język — kultura*. Katowice 2013, s. 49.



ganie w kategoriach piękna nie ogranicza się tylko do płci żeńskiej<sup>31</sup>. Również mężczyźni stają się „ofiarami” takiej percepcji. Kult pięknego (wysportowanego, ale i wypiełgnowanego) ciała ma znamiona uniseksu, w mentalności i języku młodych (i nie tylko) wykrystalizował się komercyjny wizerunek (wiecznie) młodego człowieka *metroseksualnego*<sup>32</sup>, co — przy precyzacji schematu *młodego/młodej* — trafnie ujęła jedna z licealnych respondentek:

PLEĆ: *K, M*

WYGLĄD: *brak zmarszczek, gładka cera, wysoki wzrost, umięśniona sylwetka, włosy w naturalnym odcieniu;*

OSOBOWOŚĆ: *towarzyski/ka (!), uczciwy/wa (!), zabawny/na (!);*

ZAINTERESOWANIA: *sport, randki, muzyka;*

TYPOWE REKWIZYTY: *kosmetyki (kobiety);*

INNE: — .

Jest to wyraźny sygnał zmian kulturowych, tworzenia nowych, odmiennych od tradycyjnych — bo egalitarnych — wzorów, a częściowo także przejaw osłabienia tradycyjnych wartości<sup>33</sup>.

## Bibliografia

Bancerz M.: *Dziewczyny widzą siebie inaczej*. „Polonistyka” 2001, nr 8.

Bartmiński J.: *Czy „językowy” jest tylko stereotyp „formalny”?* (W odpowiedzi Profesor Swietlane Tolstojowej). W: „Język a Kultura”. T. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*. Red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1998.

<sup>31</sup> Inną sprawą jest to, że w pozytywnym postrzeganiu dziewczyny ważne są nie tylko jej walory zewnętrzne, ale również odpowiednie zachowanie (w tym „prowadzenie się”) i cechy charakteru.

<sup>32</sup> W przypadku płci męskiej od kilku lat widoczna jest ewolucja tego modelu w stronę świadomego podkreślenia męskości, a więc w stronę (efemerycznego?) obrazu mężczyzny drwalo-seksualnego, co jest reakcją na wcześniej promowany w mediach trend nadmiernego wypiełgnowania.

<sup>33</sup> Por. M. Waclawek: *Płeć na pograniczu. Kilka refleksji wokół autostereotypu młodych w Polsce*. W: *Pogranicze w perspektywie językowej, historycznej i kulturowej*. Red. S.A. Ważnik, A.A. Kożynowa. Mińsk 2011, s. 31—42; M. Karwatowska: „Gazetowa” *dziewczyna. Wybrane elementy wizerunku nastolatki w czasopismach młodzieżowych*. W: *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*. Red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska. Lublin 2006, s. 141—150. Dodatkowo należy wspomnieć, że uzyskane dane językowe są również przejawem coraz powszechniejszej wulgaryzacji języka, w tym języka młodzieży — obu płci. Można się tu dopatrywać negatywnych konsekwencji egalitaryzmu, swoistego „równouprawienia” (zwyczajowo niegrzeczne zachowania — także te językowe — były społecznie częściej akceptowane, gdy dotyczyły chłopców).

- Bartmiński J.: *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem — na przykładzie stereotypu „matki”*. W: „Język a Kultura”. T. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*. Red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1998.
- Bartmiński J.: *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1990.
- Bartmiński J., Panasiuk J.: *Stereotypy językowe*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. Lublin 2001.
- Bielińska-Gardziel I.: *Stereotyp rodziny we współczesnej polszczyźnie*. Warszawa 2009.
- Doroszewicz K.: *O atrakcyjności fizycznej kobiet*. W: *Możliwości i ograniczenia w kreowaniu własnej atrakcyjności interpersonalnej*. Red. E. Stojanowska. Warszawa 2002.
- Evans V.: *Leksykon językoznawstwa kognitywnego*. Tłum. M. Buchta, M. Cierpisz, J. Podhorecka, A. Gicala, J. Winiarska. Kraków 2009.
- Fromm E.: *Mieć czy być?*. Tłum. J. Karłowski. Poznań 1999.
- Inny słownik języka polskiego*. T. 1. Red. M. Bańko. Warszawa 2000.
- Karwatowska M.: „Gazetowa” dziewczyna. *Wybrane elementy wizerunku nastolatki w czasopismach młodzieżowych*. W: *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*. Red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska. Lublin 2006.
- Karwatowska M., Szypra-Kozłowska J.: *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*. Lublin 2005.
- Kaschack E.: *Nowa psychologia kobiety*. Tłum. J. Węgrodzka. Gdańsk 2005.
- Ożóg K.: *Polszczyzna przelomu XX i XIX wieku*. Rzeszów 2007.
- Panasiuk J.: *O zmienności stereotypów*. W: „Język a Kultura”. T. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*. Red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1998.
- Rejter A.: *Płeć — język — kultura*. Katowice 2013.
- Szymanik A.: *Uroda czy ubranie? O atrakcyjności fizycznej młodych kobiet w percepcji dorastającej młodzieży*. Bydgoszcz 2014.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 1. Red. S. Dubisz. Warszawa 2003.
- Wacławek M.: *Płeć na pograniczu. Kilka refleksji wokół autostereotypu młodych w Polsce*. W: *Pogranicze w perspektywie językowej, historycznej i kulturowej*. Red. S.A. Ważnik, A.A. Kożynowa. Mińsk 2011.
- Wacławek M.: *Świat wartości dziewczyny w opinii uczniów klas gimnazjalnych*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 22. Red. H. Synowiec. Katowice 2013.
- Zielińska M.: *Współczesne modele kobiecości*. W: *Duchowość kobiety*. Red. J. Augustyn SJ. Kraków 2009.



Karina AKOPOVA-KRZACZYŃSKA

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## Obraz rodziny w podręcznikach do nauki języka i literatury gruzińskiej

### The Image of Family in Handbooks of the Georgian Language and Literature

**Abstract:** The author aims at reconstructing the image of family emerging from handbooks of the Georgian language and literature. She points to the relations between next of kin (husband — wife, parents — children, daughter-in-law — in-laws, grandparents — grandchildren) and persons in the family circle (family — neighbours, family — guests), as well as the functions performed by the family members (economic, socialising, guardianship). She indicates whether the handbook portrayal of family strenghtens or transgresses the existing (Georgian) stereotypical conceptions of family.

**Key words:** linguistic-cultural picture of the world, Georgian family, Georgian language and literature handbooks

Celem niniejszego artykułu jest próba odtworzenia obrazu gruzińskiej rodziny, w tym funkcji każdego jej członka, relacji między nimi. Materiał badawczy wyekscerpowałam z wybranych podręczników<sup>1</sup> do nauki literatury i języka gruzińskiego w piątej, szóstej, siódmej, ósmej i dziewiątej klasie<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khucishvili: *Kartuli ena da literatura*. Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ., „ქართული ენა და ლიტერატურა“, თბილისი, 2012).

<sup>2</sup> W gruzińskim systemie oświaty klasy piąta, szósta, siódma, ósma, dziewiąta są tożsame z drugim, obowiązkowym poziomem kształcenia w Polsce, czyli z gimnazjum.

Wśród analizowanych przeze mnie tekstów znalazły się: wiersze liryczne (na przykład: *Deda* Aleka Szengelijego [„დედა” ალეკო შენგელია], *Mamuli Galaktiona* Tabidzego [„მამული“ გალაქტიონ ტაბიძე], *Samephos simgera* Waży Pszaweli [„სამეფოს სიმღერა“ ვაჟა ფშაველა]), teksty poezji ludowej (na przykład: *Kargi var* [„კარგი ვარ“], *Sakmeze celi gckdeba* [„საქმეზე წელი ვწყდებარ“], *Szromit da simamacit* [„შრომით და სიმამაციით“], *Iavnana* [„იავნანა“]), poematy (na przykład: *Bedi Kartlisa* Nikoloza Baratašwilięgo [„ბედი ქართლისა“ ნიკოლოზ ბარათაშვილი]), opowiadania (na przykład: *Szeszaze*, *Eteri*, *Miranducht* Rewaza Inaniszwilięgo [„შემაზე“; „ეთერი“; „მინანდულტ“ რევაზ ინანიშვილი], *Iavnanam ra hqmna* Iakoba Gogebaszwilięgo [„იავნანამ რა ჰყმნა“ იაკობ გოგებაშვილი], *Dedas* Giorgięgo Leonidzęgo [„დედას“ გიორგი ლეონიძე], *Bardnala* Lado Asatianięgo [„ბარდნალა“ ლადო ასათიანი], *Sarczobelazed* Ilii Czawczawadzęgo [„სარჩობელაზედა“ ილია ჭავჭავაძე]), legendy (na przykład: *Dadianis asuli da matchovari* Niko Lortkipanidzęgo [„დადიანის ასული და მათხოვარი“ ნიკო ლორთქიფანიძე]), bańnie (na przykład *Ori dzma* Sulchana Saby Orbelianięgo [„ორი ძმა“ სულხან-საბა ორბელიანი]), fragmenty różnych utworów: powieści (na przykład: *Data Tutaszchia* Tczabuji Amiredžibijęgo [„დათა თუთაშხია“ ჭაბუჯა ამირეჯიბი]), dramatów (na przykład: *Marita* Giorgięgo Leonidzęgo [„მარიტა“ გიორგი ლეონიძე]), eposów (na przykład: *Rycerz w tygrysięj skórze* Szoty Rustawelięgo [„ვეფხისტყაოსანი“ შოთა რუსთაველი]), a także autobiografie pisarzy (na przykład *Czemi tavgadasavali* Akaki Ceretelięgo [„ჩემი თავგადასავალი“ აკაკი წერეთელი]).

Istotny dla prowadzonych badań jest fakt, że obraz rzeczywistości znajduje swoje odbicie w języku, że jest obrazem subiektywnym, determinowanym życiowym doświadczeniem podmiotu, jego osadzeniem w danej kulturze. Przyjmuję, odwołując się do założeń językoznawstwa kognitywnego, że „na podstawie danych językowych można odtworzyć obraz świata istniejący w umysłach ludzkich”<sup>3</sup>, a językowy obraz świata jest „strukturą pojęciową, charakterystyczną dla każdego języka, za pomocą której ludzie mówiący tym językiem ujmują świat”<sup>4</sup>. To ujmowanie świata, inaczej zwane odtwarzaniem rzeczywistości,

obejmuje jej strukturyzację, czyli wyodrębnianie obiektów i zjawisk, będących obiektem zainteresowania danej wspólnoty ludzkiej [...], opis tych wyodrębnionych obiektów i zjawisk, podanie ich cech [...], uporządkowanie opisanych obiektów i zjawisk [...] i ich ocenę<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> E. Łuczyński, J. Maćkiewicz: *Językoznawstwo ogólne. Wybrane zagadnienia*. Gdańsk 1999, s. 29.

<sup>4</sup> G. Habrajska: *Metody ankietowe i analiza tekstów z badań językowego obrazu świata*. W: „Język a Kultura”. T. 13: *Językowy obraz świata i kultura*. Red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz. Wrocław 2000, s. 73.

<sup>5</sup> Ibidem.

Wiadomo, że nieodzownym elementem każdego społeczeństwa jest grupa zwana rodziną. Obejmuje ona pewną liczbę bliskich sobie ludzi, których łączy więzy pokrewieństwa, która ma wspólnych przodków. Założkiem rodziny jest małżeństwo dające początek nowemu życiu. Małżonkowie troszczą się o wszystkich członków swojej rodziny, dbają zarówno o ich dobro materialne, jak i bezpieczeństwo<sup>6</sup>. Socjolog kultury Franciszek Adamski zauważył, że

rodzina stanowi duchowe zjednoczenie szczupłego grona osób, skupionych we wspólnym ognisku domowym, aktami wzajemnej pomocy i opieki, oparte na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, tradycję rodzinną i społeczną<sup>7</sup>.

Członków rodziny łączy więc szczególna więź duchowa, społeczna, biologiczna, a także wspólna tradycja. Od czasów najdawniejszych rodzina jest też niezwykle istotna dla każdego narodu, społeczeństwa. Rodzina jest rodzajem instytucji, ale i wspólnotą. Jej wspólnotowy charakter „wypływa z natury ludzkiej, wymaga od swych członków integralnego zespolenia celów i dążeń, rządzi się miłością, a nie prawem, daje swym członkom wiele radości i przyjemności [...]”<sup>8</sup>. Wspólnotowy charakter rodziny świadczy o jej niezwykłym i uniwersalnym charakterze, gdyż na świecie nie ma żadnej innej grupy społecznej, która byłaby zbiorem tak wielu kolektywnych uczuć, celów i pragnień. Rodzina jako wspólnota jest naturalną częścią ludzkiego życia, a nie sztucznie utworzoną formą. Jest też, jak zauważa Adamski,

jedyną grupą społeczną bazującą na czynnikach biologicznych i naturalnych, w której więzy miłości i pokrewieństwa nabierają najwyższego znaczenia. Jest też jedyną grupą zbudowaną na miłości, gdzie prawo interweniuje wyjątkowo dla umocnienia więzów wspólnoty. Tworzy najmniejszą społeczność ludzką, najbardziej naturalną, a zarazem konieczną, wcześniejszą od państwa czy innych grup zarówno w porządku czasowym, jak i logicznym<sup>9</sup>.

To rodzina zapewnia ciągłość biologiczną społeczeństwa i przekazuje dziedzictwo kulturowe następnym pokoleniom. Z kolei według gruzińskich badaczy, rodziną jest

<sup>6</sup> Por. *Słownik języka polskiego*. Red. M. Szymczak. Warszawa 1978, s. 310.

<sup>7</sup> F. Adamski: *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków 2002, s. 29.

<sup>8</sup> F. Adamski: *Socjologia małżeństwa i rodziny*. Warszawa 1982, s. 25.

<sup>9</sup> F. Adamski: *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy...*, s. 32.

na podstawie małżeństwa i pokrewieństwa stworzony system społeczny — niewielka grupa ludzi, których łączy jedność, spójność życia, moralna wzajemna odpowiedzialność i pomoc<sup>10</sup>.

Rodzina jako grupa społeczna od wielu już lat znajduje się w kręgu zainteresowań badawczych przedstawicieli różnych dyscyplin, szczególnie etnologów i socjologów. W dotychczasowych badaniach etnologicznych i socjologicznych rodzina jest najczęściej traktowana jako społeczna instytucja spełniająca w stosunku do swych członków określone funkcje. Bada się więc między innymi środowisko kulturowe, jakie tworzy rodzina, oraz związki między kulturą rodziny a kulturą regionu (państwa), w którym dana rodzina funkcjonuje, a także relacje między kulturą rodziny i kulturą innych grup społecznych. Rodzina ujmowana jest jako system, poddany jednak oddziaływaniom społecznym. Bywa też analizowana jako wartość społeczna w kontekście stylów życia rodzinnego<sup>11</sup>.

Wzajemne kontakty członków rodziny i poczucie świadomości wspólnoty oparte są przede wszystkim na więzach krwi oraz pochodzeniu, na tradycji kulturowej, na różnych zależnościach społeczno-ekonomicznych, często na podobnym sposobie i stylu życia, na akceptowanych normach zachowań i podobnym systemie wartości. W większości czynniki te decydują o przynależności do rodziny lub szerzej: do danej społeczności zamieszkującej jakiś obszar. Niemalże znaczenie mają oczywiście wspólne lub bliskie miejsce pochodzenia członków rodziny i rodzinne tradycje łączące się z kulturową tradycją środowiskową, lokalną, regionalną, narodową<sup>12</sup>.

Dzisiejsza Gruzja to kraj, w którym dokonują się przemiany cywilizacyjno-kulturowe, ale ciągle też bardzo istotną rolę odgrywa tradycja. Dawne obyczaje, obrzędy żywe są w gruzińskich rodzinach, w naturalny sposób przechodzą z pokolenia na pokolenie. Rodzina dla Gruzinów<sup>13</sup> jest niezwykle ważna, nadaje ich życiu sens. Jest wartością samą w sobie, ale też nośnikiem wartości. Rodzina gruzińska tworzy i przekazuje nowym pokoleniom kulturowe wzory zachowań. Jej członkowie starają się przekazać najmłodszym system uświęconych wartości, a tym samym mają wpływ zarówno na charakter jednostki, jak i — w konsekwencji — na charakter całej społeczności. Rodzina odpowiada nie tylko za tworzenie, przekazywanie i kontynuowanie tradycji kulturowej, ale także za formowanie i przestrzeganie systemu wartości, który stanowi integralną część owej tradycji<sup>14</sup>. Typowa gruzińska rodzina jest wielopokoleniowa, tworzą ją nie tylko dziadkowie, rodzice i dzieci, lecz także wszyscy bliżsi i dalsi krewni;

<sup>10</sup> ბეჭია მ., ქართული საბჭოთა ენციკლოპედია, ტ. 7, გვ. 626—627, თბ., 1984.

<sup>11</sup> I. Bukowska-Floreńska: *Rodzina na Górnym Śląsku*. Katowice 2007, s. 12.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 16.

<sup>13</sup> Autorka artykułu wychowała się w Gruzji, do Polski przyjechała na studia magisterskie uzupełniające. Obecnie jest słuchaczką studiów doktoranckich.

<sup>14</sup> I. Bukowska-Floreńska: *Rodzina...*, s. 10.

dominuje w niej model patriarchalny<sup>15</sup> (charakteryzuje się on dominacją ojca, któremu podlegają zarówno współmałżonka, jak i dzieci; każdy z domowników dobrze zna zakres swych obowiązków)<sup>16</sup>. Młodzi Gruzini wiedzę na temat rodziny, świata, rodzinnych wartości, tradycji czerpią nie tylko z obserwacji najbliższego otoczenia. Istotny wpływ na kształtowanie ich wyobrażeń o rodzinie mają także podręczniki szkolne.

Podręczniki do nauki języka ojczystego to jedno z zasadniczych źródeł zdobywania wiedzy o języku, literaturze i kulturze kraju, w którym ktoś się wychowuje. Podręcznik jest swego rodzaju oknem, przez które uczeń zarówno spogląda w przeszłość i poznaje historię, tradycję, obyczaje, kulturę swoich ojców, jak i patrzy w przyszłość — projektuje nową rzeczywistość, wpisuje w nią siebie i swoich bliskich. Obraz rodziny, który trafia do ucznia za pośrednictwem podręczników, ma istotny wpływ na kształt tego pojęcia w umyśle młodego człowieka; można powiedzieć, że przekaz ten jest swego rodzaju podsumowaniem i zestawieniem doświadczeń danej wspólnoty (na przykład narodu), obowiązujących w niej norm, wartości, sposobów wartościowania oraz wyobrażeń i nastawień wobec tej rzeczywistości, i to zarówno materialnej, substancjalnej, zewnętrznej, jak i duchowej, psychicznej, świadomościowej, wewnętrznej<sup>17</sup>. Bardzo istotne jest zatem, jakie teksty (literackie, publicystyczne) znajdują się w podręcznikach szkolnych, jaki obraz rzeczywistości będą utrwalaly, jaką wiedzę o świecie — przekazywały ich odbiorcom.

Interesowało mnie, jaki obraz rodziny jest wpisany w gruzińskie podręczniki: czy utrwalane są stereotypowe, tradycyjne wyobrażenia o gruzińskiej rodzinie, czy może dąży się do przełamania tych stereotypów, czy autorzy książek dla ucznia uwzględniają zmiany (cywilizacyjne, kulturowe), jakie w Gruzji zachodzą.

W tekstach zawartych w analizowanych przeze mnie podręcznikach rodzina jest przedstawiana jako największa wartość dla wszystkich jej członków. Szczególnie mocno akcentuje się wspólnotowość rodziny, bardzo dobre relacje między jej członkami (serdeczność, miłość, wzajemna pomoc). Modelowa rodzina z gruzińskich podręczników jest duża i wielopokoleniowa, składa się zazwyczaj

<sup>15</sup> D. Grzelewska: *Miejsce ojca we współczesnej rodzinie*. W: *Rodzina w pierwszym dwudziestolecu XXI wieku. Problemy stare i nowe*. Red. E. Lubina. Lublin 2013, s. 28—29.

<sup>16</sup> Przemiany cywilizacyjno-kulturowe w niewielkim stopniu wpłynęły na model rodziny gruzińskiej. W Gruzji nie obserwuje się nasilenia takich zjawisk, jak: zanikanie dużej wielopokoleniowej rodziny na rzecz rodziny dwupokoleniowej; malejące zróżnicowanie obowiązków małżonków na rzecz współuczestnictwa i współodpowiedzialności; przekształcanie rodziny patriarchalnej we wspólnotę o silnie zaznaczonych tendencjach egalitarnych; przejmowanie wielu drugorzędnych funkcji rodziny przez instytucje społeczne. Por. *Katolicyzm A—Z*. Red. Z. Pawlak. Łódź 1989, s. 339.

<sup>17</sup> J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer: *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*. W: „Język a Kultura”. T. 13: *Językowy obraz świata i kultura*. Red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz. Wrocław 2000, s. 25.

z ojca, matki, dzieci, dziadka i babci. Czasem pojawiają się także wujkowie i ciocie<sup>18</sup>. Zazwyczaj codzienne życie i losy bohaterów rodzin gruzińskich związane są ze wsią, na której życie jest trudniejsze, często wymaga ciężkiej pracy na gospodarstwie. Spotykamy się również z rodzinami, które mieszkają w stolicy (Tbilisi) i mają dostatni dom (błyszcząca podłoga i meble, obrazy na ścianie i półki z książkami)<sup>19</sup>.

Podręczniki utrwalają obraz tradycyjnej gruzińskiej rodziny, patriarchalnej — o autorytatywnej pozycji ojca, jednak zdecydowanie więcej miejsca poświęcają matce, która jest przede wszystkim opiekunką życia rodzinnego i domowego ogniska.

Postać ojca przywoływana bywa rzadziej, ale jest ona bardzo wyrazista, zawsze też wartościowana pozytywnie. To przede wszystkim on odpowiada za spełnianie funkcji ekonomicznej (polega ona na zaspokajaniu potrzeb materialnych rodziny)<sup>20</sup>. Ojciec z podręcznikowych tekstów wybiera taki rodzaj prac, które wymagają siły, sprawności fizycznej, niekiedy odwagi. Do jego obowiązków należy rozpalenie ognia w kominku, budowanie domu, praca w domowym obejściu, zajmowanie się gospodarstwem. Warto podkreślić, że w podręcznikach nie wskazuje się konkretnego miejsca pracy ojca, jego zawodu, chociaż dowiadujemy się, że pracuje poza domem. To ojciec zajmuje się też winnicą i robi wino, jest tym, który wygłasza toasty w trakcie supry<sup>21</sup>.

Na podstawie tekstów podręcznikowych gruzińscy uczniowie na pewno nie poznają partnerskiego, egalitarnego modelu rodziny<sup>22</sup>. W przywołanych utworach — zwłaszcza tych ukazujących przeciętną gruzińską rodzinę — trudno wszak znaleźć obrazy rodziców (kobiety i mężczyzny), którzy w miarę równo dzielą się wykonywaniem prac domowych. W proponowanych w podręcznikach tekstach wyraźny jest podział ról, mąż nie pomaga żonie w prowadzeniu domu, żona nie towarzyszy mężowi, gdy ten buduje dom. Nie znajdziemy też obrazu wspólnej zabawy rodziców z dziećmi (niedostatecznie jest więc realizowana w podręcznikowych rodzinach funkcja rekreacyjna). Ojciec nie bawi się

---

<sup>18</sup> „[...] rodzina oraz rodziny jej bliższych i dalszych krewnych mieszkające oddzielnie, ale utrzymujące ze sobą ściślejsze kontakty, stanowią krąg rodzinny”. Za: *Katolicyzm A—Z...*, s. 337.

<sup>19</sup> Podr. kl. 7., s. 118.

<sup>20</sup> F. Adamski: *Socjologia małżeństwa...*, s. 49—63.

<sup>21</sup> *Supra* — tradycyjna gruzińska uczta.

<sup>22</sup> Model egalitarny opiera się na partnerskich relacjach małżonków oraz ich równości w podejmowaniu decyzji rodzinnych. Do zadań kobiety i mężczyzny należą zarówno utrzymanie najbliższych, jak i prowadzenie domu, przy czym stopień zaangażowania w określone obowiązki zależy od aktualnej sytuacji w rodzinie — gdy żona pracuje zawodowo, znaczną część zajęć domowych przejmuje mąż (lub odwrotnie). Możemy uznać, że model egalitarny stwarza wizerunek prawdziwej wspólnoty, w której małżonkowie nie dominują nad sobą, ale w duchu jedności dążą do najwyższego dobra rodzinnego. D. Grzelewska: *Miejsce ojca we współczesnej rodzinie...*, s. 25.



z najmłodszymi członkami rodziny, ponieważ jest zajęty pracą<sup>23</sup> (jeśli rodzina mieszka na wsi, pan domu wyjeżdża do pracy do miasta), matka natomiast jest zmęczona, jej czas wypełnia zajmowanie się domem i dziećmi (troska o sprawy dnia codziennego, lecz nie zabawa). Nieco inaczej kształtują się relacje w rodzinach dobrze sytuowanych: ojciec pracuje zawodowo, matka — tradycyjnie — zajmuje się rodziną. W domowych obowiązkach, zwłaszcza w pracy w gospodarstwie, pomaga jej służba. O bogactwie gospodarzy świadczy też ich dom — dobrze wyposażony. Inny także jest stosunek rodziców do dzieci, dorośli znajdują czas na spędzanie z dziećmi wolnego czasu, na przykład matka śpiewa córce, a ojciec bawi się z nią<sup>24</sup>.

W obu typach rodzin funkcję opiekuńczo-wychowawczą pełnią w zasadzie oboje rodzice, jednak wyraźnie jest zaznaczony zakres ich obowiązków. Podręcznikowy ojciec odgrywa rolę żywiciela, opiekuna. Zapewnia członkom rodziny poczucie bezpieczeństwa i przynależności do jakiejś wspólnoty, której jest głową (funkcja opiekuńczo-zabezpieczająca). Ojciec to także przekaziciel zwyczajów i tradycji kultywowanych w domu rodzinnym oraz w społeczeństwie (funkcja socjalizacyjna). Jest dla swoich najbliższych autorytetem, tym, który ma wiedzę, który stoi na straży tradycji (zarówno tych ogólnonarodowych, jak i rodzinnych, związanych z pełnionymi rolami społecznymi). W podręczniku dla klasy piątej w jednym z utworów przywołany jest obraz ojca, który opowiada dzieciom historię Gruzji<sup>25</sup>, w innym — ojca, który rozpieszca syna — swojego następcę — niejako wbrew matce, która walczy o poprawne zachowanie chłopaka<sup>26</sup>. Z kolei w podręczniku dla uczniów klasy siódmej znalazła się baśń Sulchana Saby Orbelianiego *Sila w jedności*<sup>27</sup>. Ojciec — bohater tej baśni — poucza swoich synów, nakazuje im, aby trzymali się razem, żyli w zgodzie, ponieważ wówczas wróg nie będzie mógł ich pokonać. A zatem ojciec przejmuje na siebie obowiązek przekazania potomkom nie tylko wiedzy potrzebnej do normalnego funkcjonowania, ale także nauki prawidłowego zachowania się w określonych sytuacjach. Mówi on o normach i zasadach, wartościach niezbędnych w codziennym życiu (funkcja socjalizacyjna).

<sup>23</sup> Z nadmierną działalnością zawodową mężczyzny, kosztem życia rodzinnego, utożsamiamy „pragmatyczny model ojcostwa” (por. T. Sosnowski: *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst pedagogiczny*. Warszawa 2011, s. 201—210), który usprawiedliwia wszelkie uchybienia wobec najbliższych korzyściami materialnymi. Zatem aktywność zawodowa jest tu najważniejszą powinnością mężczyzny. Dodajmy jednak, że jeśli ojciec dysponuje wolnym czasem, chętnie spędza go z dziećmi, ucząc ich własnych najlepiej rozwiniętych cech: przedsiębiorczości i praktycznego myślenia oraz umiejętności poradzenia sobie w każdej sytuacji życiowej. Por. D. Grzelewska: *Miejsce ojca we współczesnej rodzinie...*, s. 28—29.

<sup>24</sup> Podr. kl. 5., s. 59.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 128.

<sup>26</sup> Podr. kl. 7., s. 120.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 22.

Teksty podręcznikowe podkreślają wysoką pozycję aksjologiczną matki w rodzinie. Słowo „matka” stanowi zwykle element triady podstawowych pojęć egzystencjalnych: „dom” — „rodzina” — „matka”. W utworach zamieszczonych w analizowanych podręcznikach matka to osoba ciepła, opiekuńcza, aktywna przede wszystkim w środowisku wewnątrzrodzinnym, ale też czytana, dobrze znająca się na rękodziele. Do zadań kobiety — matki i żony — należy zajmowanie się domem, gotowanie, wychowywanie dzieci. Trzeba jednak podkreślić, że w analizowanych podręcznikach znajdziemy także obrazy kobiet, które pracują na farmie, w szkole (kobieta wykonuje zawód nauczycielki) albo w szpitalu (kobieta jest lekarką). Wykonują zatem zawody wysokiego społecznego zaufania, które często wymagają takich cech, jak na przykład opiekuńczość, empatia. W gruzińskich podręcznikach, mimo obrazów aktywności zawodowej kobiet, nie znajdziemy odniesień do tak zwanego syndromu superkobiety, nie jest więc w obraz matki wpisane przekonanie, że kobieta powinna być najlepsza w każdej dziedzinie, harmonijnie łączyć spełnianie na najwyższym możliwym poziomie swoich obowiązków zawodowych z byciem wzorową matką i żoną<sup>28</sup>. Teksty podręcznikowe akcentują przede wszystkim to, że najważniejszą rolą kobiety jest troska o domowe ognisko, o domowników (model żony i matki — kapłanki domowego ogniska). Matka ma wspierać rozwój moralny dzieci, wpajać im pewne zasady, wyznaczać drogę życiową i dbać o standard zachowań. Zdarza się, że matka jest smutna bądź zmęczona, ale nawet wówczas nie zaniedbuje swoich obowiązków, nie potrafi (nie chce) zrezygnować z domowej krzątaniny: gotuje tradycyjne dania gruzińskie, przygotowuje posiłki na drogę, chodzi do szkoły na zebrania (to ona odpowiada za motywowanie dzieci do nauki), troszczy się o domowników i opiekuje się nimi, ostrzega dzieci przed niebezpieczeństwem (*გრობილად შვილურ*<sup>29</sup>). Natomiast — i ten motyw powraca — rzadko się z nimi bawi. Może na przykład uczyć córkę śpiewać, jednak nie ma w tych wspólnych działaniach elementu zabawy (można odnieść wrażenie, że dla dzieci, przede wszystkim córek, matka ma być wzorem zachowania, a zabawa z dziećmi mogłaby przyczynić się do osłabienia jej autorytetu). Mimo tej pozornej szorstkości często w wybranych do podręczników utworach matka jest przedstawiana jako ta, która kocha swoje dzieci w sposób bezwarunkowy, jest im bardzo oddana (matce nierzadko towarzyszy lęk o dzieci (*დაჰკანკალეზდა*), zawsze odnosi się do nich z wielką troską i miłością). Szczególną miłością matka darzy syna, zwłaszcza w tej rodzinie, w której nie ma ojca (na przykład zginął). W takiej rodzinie matka ma jeszcze jedną istotną funkcję — to ona pielęgnuje pamięć o mężu i opowiada o ojcu dzieciom<sup>30</sup>.

<sup>28</sup> M. Stempka: *Praca zawodowa matki a jakość życia rodzinnego i osobistego*. W: *Rodzina w pierwszym dwudziestolecu XXI wieku...*, s. 40.

<sup>29</sup> Podr. kl. 6., s. 80.

<sup>30</sup> Ibidem, s. 69.

Z przedstawionych spostrzeżeń wynika, że dla podręcznikowych rodziców najważniejszym zadaniem jest wychowanie dzieci i ich formacja moralna (przekazanie wartości, zasad i norm życia rodzinnego oraz społecznego). To jednak na matce spoczywa największa odpowiedzialność za wychowanie młodego pokolenia. Przekonujemy się o tym między innymi na podstawie wypowiedzi dzieci: [...] *matka cię nie wychowała...*<sup>31</sup>, [...] *matkę musiała mieć niedobłą*<sup>32</sup>, fraz. *ზოგი რა ძრუდე ვარსკვლავზე დაეზადება დედას...*<sup>33</sup> — *niektórzy pod krzywą gwiazdą się urodzili u matki*, fraz. *რა თონებში უნდა იწვოდეს მავის დედის გული...*<sup>34</sup> — *w jakim piekle się piecze serce jego matki*; [...] *nie masz matki, niech matka przyjdzie*<sup>35</sup>.

Codzienne życie małżeńskie wyraźnie zorganizowane jest zgodnie z podziałem obowiązków między kobietą i mężczyzną. Mąż pracuje zawodowo (częsty jest obraz mężczyzny zapracowanego, zmęczonego), żona troszczy się o niego, podaje mu obiad, krząta się w domu, dba o sprawy codzienne. Nie spotykamy się z obrazem żony wymagającej od męża pomocy, współodpowiedzialności za gospodarstwo domowe. Ponadto, co warto podkreślić, dobra żona nie tylko jest poddana mężowi, gospodarna, pracowita, ale także okazuje szacunek rodzicom męża. O szacunku, jakim darzy kobieta teściów, o relacjach synowa — teściowie traktuje jeden z podręcznikowych utworów. Ukazuje on historię kobiety, której mąż ze względu na działalność polityczną zostaje uwięziony. Żona, pod nieobecność męża, mieszka w domu jego rodziców<sup>36</sup>. Do dziś, zgodnie z gruzińską obyczajowością, wierna żona powinna czekać na swojego męża i zostać z teściami, opiekować się nimi, a tym samym okazywać szacunek i rodzicom męża, i jego rodzinie.

Na uwagę zasługuje również utrwalony w podręcznikach stosunek mężczyzny do kobiety. W wierszu gruzińskiego pisarza Waży Pszaweli *Piosenka królestwa*<sup>37</sup> (*სამეფოს სიმღერა*) kobieta jest dla kochającego ją mężczyzny królową. Dlatego odnosi się do niej z miłością i szacunkiem, adoruje ją i broni jej. Bohater liryczny porównuje kobietę do ptaka, zachwyca się jej urodą (ma ona czarne oczy i czarne rzęsy (*შავთვალიწარბაე*)), jest gotowy oddać za nią życie.

W podręcznikowych tekstach dzieci są przede wszystkim przedstawiane jako skarb rodziców, powód do dumy i radości (por. *wschodzi słońce na dziecku*<sup>38</sup>,

<sup>31</sup> Podr. kl. 5., s. 27.

<sup>32</sup> Ibidem, s. 28.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 29.

<sup>34</sup> Podr. kl. 9., s. 39.

<sup>35</sup> Podr. kl. 5., s. 30.

<sup>36</sup> Podr. kl. 8., s. 58.

<sup>37</sup> Podr. kl. 7., s. 92.

<sup>38</sup> Wypowiedzenie w języku gruzińskim *მზის ამოსვლა ვიღაცაზე* [*mzis amoswla wighacaze*] — *wschodzi słońce na kimś* oznacza 'kogoś bardzo mocno kochać, komuś bardzo mocno zależeć na innej osobie'.

*do szaleństwa ją [córkę] kochają*). Zdarza się, że dziecięcy bohater wymaga od bliskich szczególnej troski, ponieważ jest chory. Cała rodzina okazuje wówczas dziecku wsparcie, spotyka się i pomaga mu dojść do zdrowia. Jednak — co może zaskakiwać — obrazów szczęśliwych dzieci w podręcznikowych tekstach nie znajdziemy wiele. Najmłodszy często mają trudne dzieciństwo, umierają ich rodzice, zostają sierotami, wychowują ich dziadkowie. Bywa, że dziecko zostaje porwane, niekiedy biedne, głodne, samo musi w życiu dawać sobie radę. Dziecko, które znalazło się w trudnej sytuacji (zostało sierotą lub półsierotą — ten ostatni obraz jest częsty w podręcznikach), potrafi jednak zadbać o siebie i zazwyczaj o matkę wdowę; jest odpowiedzialne, pracowite. Troszczy się o matkę, okazuje jej wielką miłość i przywiązanie. Dbą o cały dom, rozpala ogień w kominku, zajmuje się inwentarzem żywym.

Motyw miłości dziecka do matki często powraca w podręcznikowych tekstach. Dobrym przykładem jest wiersz Aleka Szengelijego *Deda*<sup>39</sup>:

წყაროს წკრიალი რომ მესმის  
გულს რომ აცოცხლებს ცივ-ცივი,

Dźwięk źródła, który ja słyszę,  
Jej zimna woda, która ożywia  
serce,

ეს დედაჩემის ხმა არის  
და დედაჩემის სიცილი!

To jest głos mojej mamy,  
To jest śmiech mojej mamy!

მალღობზე ტყე რომ შრიალებს  
მთას მიქარგული არშიად,

Las szumiący na wyżynie,  
Haftowany na górze czarna  
linią,

დედას, საყვარელ დედილოს  
თითქოს თმა ქარში გაშლია!

To mojej mamy, kochanej mamy,  
Jakby włosy na wietrze  
rozpuszczone.

მთების მხურვალე კალთებიც  
დედის კალთაა ნამდვილად,

Gorące stoki górskie  
To tak naprawdę kolana mojej  
matki.

მთაზე რომ თეთრი ნისლია  
დედამ უბოძა მანდილად!

A na górze biała mgła, o której  
Mama mówi, że jest opiekunem!

ასეა ჩემი სამშობლო  
მიწის ყოველი მტკაველი,  
დედის მკერდივით თბილია,  
ტკბილია ჩემი მთა-ველი!

Taka jest moja ojczyzna,  
Gdzie każdy kawałek ziemi  
Jest ciepły jak pierś mamy.  
Słodkie (kochane) są me góry  
i pola!

<sup>39</sup> Podr. kl. 5., s. 116.

W utworze matka jest porównana do elementów gruzińskiej przyrody: źródła, lasu, gór. Dla podmiotu lirycznego matka i ojczyzna to dwie najważniejsze miłości. Zestawienie mamy z pięknym krajobrazem, cechami przyrody pozwala ukazać zarówno niezwykłą urodę kobiety, jak i istotne cechy jej charakteru, przede wszystkim opiekuńczość, troskę o dziecko, miłość, którą je otacza.

Dziecięcy bohaterowie z gruzińskich podręczników mają od 10 do 15 lat. Pomimo swego młodego wieku dzieci są dojrzałe, odpowiedzialne i rozważne. Na przykład jedna z bohaterek — dziesięcioletnia dziewczynka, która mieszka na wsi, jest bardzo samodzielna. Jej rodzice pracują, więc rano sama wstaje, sama też się ubiera, wychodzi zobaczyć gospodarstwo, sprawdza, czy wszystkie owieczki są na miejscu, później sama przygotowuje się do szkoły i idzie na zajęcia<sup>40</sup>. Sąsiedzi, spotykając ją w drodze, zwracają się do niej *ეთერი ღალო* [eter-ǵalo], czyli kobieto — Eteri<sup>41</sup>, a nazywają ją tak, ponieważ zachowuje się jak dorosła kobieta. Pomimo niewątpliwych zalet dziewczynka pozostaje skromna, zawstydzają ją pochwały, przy starszych osobach chodzi z opuszczoną głową. Model Eteri pokazuje, że podstawą gruzińskiej kultury jest szacunek do osób starszych, zarówno kobiet, jak i mężczyzn. Starszym należy okazywać bezwzględny szacunek i posłuszeństwo. Utrwalony tradycją jest też sposób wychowywania dzieci, kształcenia pożądanych cech. Dziewczynki wychowuje się w duchu skromności, uczciwości. Mają być dumne, powściągliwe w relacjach z płcią przeciwną, mieć poczucie własnej godności. Chłopcóm natomiast wpaja się, że powinni być odważni, odpowiedzialni, powinni szanować dziewczęta i kobiety. Kształtuje się w nich poczucie własnej wartości. Można też zauważyć, że dzieci bardziej angażują się w pomoc matce niż ojcu, włączają się w domowe obowiązki. Przed powrotem mamy z pracy sprzątają i gotują obiad dla całej rodziny, potrafią tkąć dywany, są pracowite. Starsze dzieci często dają przykład młodszemu rodzeństwu. Chłopcy nierzadko naśladują swoich ojców i dziadków, a dziewczynki — matki i babcie. Podział ról i obowiązków pozostaje niezmienny, utrwalony wielowiekową tradycją — jedno są charakterystyczne dla kobiet, inne — dla mężczyzn.

W badaniach nad gruzińską rodziną na szczególną uwagę zasługuje więź między rodzeństwem. Należy zaznaczyć, że jego wzajemne relacje są nacechowane pozytywnie, rodzeństwo darzy się miłością (*kochana moja siostra*<sup>42</sup>), przyjaźni się, troszczy się o siebie nawzajem. Zawsze żyje w zgodzie, może na siebie liczyć, jest dla siebie wsparciem. Nie odnajdujemy obrazów rywalizacji między rodzeństwem. Dobrą ilustracją tych wzorowych relacji jest zamieszczona w podręczniku dla uczniów klasy szóstej baśń Sulchana Saby Orbelianiego *Dwóch braci*<sup>43</sup>. Jeden brat daje po cichu drugiemu swój chleb, drugi postępu-

<sup>40</sup> Ibidem, s. 12.

<sup>41</sup> Eteri — imię gruzińskie.

<sup>42</sup> Podr. kl. 7., s. 101.

<sup>43</sup> Podr. kl. 6., s. 175.

je tak samo. Z kolei w podręczniku dla klasy dziewiątej znajdziemy opowieść o dwóch braciach sierotach, którzy zawsze trzymają się razem, wspierają się. Krzywda jednego z braci jest ciosem dla drugiego, ma on zamiar pomścić niesprawiedliwość wyrządzoną bratu (*მანამ კაცი მეკია, მანამ თავზე ქუდი მახურავს, სანამ პირში სულთი მიდგა...*<sup>44</sup> — *dopóki jestem mężczyzną, dopóki noszę czapkę na głowie, dopóki żyję, nie odpuszczę tego*). Teksty zaproponowane uczniom podkreślają wartość rodzeństwa i wzajemnych dobrych relacji. Akcentowane są: wspólne działania, wzajemna miłość, troska o siebie nawzajem (na przykład chłopak zostawił sobie mały kawałek chleba, a większy dał bratu<sup>45</sup>).

Ważne miejsce w rodzinie gruzińskiej zajmują osoby starsze, dziadkowie. Pełen szacunku sposób odnoszenia się do nich utrwalają teksty zamieszczone w podręcznikach. Osoby starsze przekazują młodszemu pokoleniu dawne tradycje, obyczaje, obrzędy. Zapewniają ciągłość kulturową w rodzinie. Zdecydowanie częściej w utworach z podręczników pojawia się postać dziadka, rzadziej babci. Dziadkowie są bardzo opiekuńczy, troskliwi, dbają o dzieci, na przykład to dziadek myje nogi swojemu zmęczonemu wnukowi, pomaga mu odrobić pracę domową, ścieli łóżko. Dziadek stara się zastąpić wnukowi ojca, okazać mu jak najwięcej uczuć. Dzięki temu dziecko może się przekonać, że nie jest samo, że jest ktoś, kto nie da mu poczuć się samotnie. Pięknym przykładem miłości między dziadkiem i wnukiem jest opowieść z podręcznika dla klasy szóstej: gdy złodzieje włamali się do domu i zapytali pięcioletniego chłopca, gdzie dziadek ukrył w domu złoto, ten odpowiedział, że złotem dla dziadka jest on sam<sup>46</sup>.

Rola babci jest eksponowana wówczas, gdy wnuki tracą rodziców, zostają sierotami bądź półsierotami. Na przykład w podręczniku dla klasy ósmej odnajdujemy tekst o babci, która pomaga synowi wychowywać dziecko, zajmuje się domem i jako najstarsza osoba w rodzinie wybiera męża dla swojej wnuczki, czyli decyduje o jej losie<sup>47</sup>.

Teksty podręcznikowe utrwalają pewne stereotypowe myślenie, stereotypowe działania. Na przykład w gruzińskiej kulturze uważa się, że geny ze strony ojca są mocniejsze niż geny matki, to znaczy, że rodzina ze strony ojca jest bliższa niż rodzina matki. O tej cesze gruzińskiej mentalności dowiadujemy się z historii o osieroconym chłopcu, którym czasem opiekuje się dziadek ze strony ojca, a czasem babcia ze strony matki. Chłopak ostatecznie wybiera życie z dziadkiem, ponieważ są oni związani z sobą wspólnotą krwi (*...სახელმძღვანელებს მამის, სასწაულის სახელი...*<sup>48</sup> — *krew cię doprowadziła do mnie, cudem jest ona, wnuku*).

<sup>44</sup> Podr. kl. 9., s. 40.

<sup>45</sup> Podr. kl. 6., s. 82.

<sup>46</sup> Podr. kl. 5., s. 46.

<sup>47</sup> Podr. kl. 8., s. 207.

<sup>48</sup> Podr. kl. 7., s. 117.

Warto zaznaczyć, że w gruzińskim społeczeństwie pielęgnowane są dobrosąsiedzkie relacje. Sąsiedzi zawsze są mile widziani w gruzińskiej rodzinie, przyjmowani serdecznie. W podręcznikowych tekstach obecność sąsiadów w życiu rodziny jest wysoko oceniana. Szczególnie cenne są więzi sąsiedzkie w zbiorowościach wiejskich. Sąsiedzi to osoby, na które zawsze można liczyć, na przykład pomagają budować dom (bez ich wsparcia gospodarze nie poradziłiby sobie)<sup>49</sup>. Domownicy liczą się ze zdaniem sąsiadów (ich opinia jest bowiem bardzo ważna; por. *რას იტყვიან მეზობლები*<sup>50</sup> — *co powiedzą sąsiedzi*), proszą ich o pomoc w trudnych sytuacjach<sup>51</sup>. Dzieci z rodzin mieszkających po sąsiedzku razem się bawią<sup>52</sup>, cała młodzież wiejska razem spędza wolny czas<sup>53</sup>. Towarzyskie kontakty to przykład dobrych i bliskich relacji z sąsiadami w rodzinach gruzińskich.

Inną cechę charakterystyczną dla rodzin gruzińskich stanowi gościnność. Oprócz życzliwych i zaprzyjaźnionych sąsiadów mile widziani są także przypadkowi goście. Szacunek i gościnność okazywane przybyszom to znak rozpoznawczy gruzińskich rodzin (por. historię o gospodarzu zapraszającym do siebie przypadkowo spotkanych dwóch braci, którzy się zgubili — gospodarz daje im jedzenie, nocleg i własne łóżko<sup>54</sup>; także tekst: *ჩემი ოჯახი დილიდან საღამომდე სტუმრებით იყო სავსე...*<sup>55</sup> — *moja rodzina od rana do wieczora była pełna gości*).

Obraz rodziny, jaki wylania się z zamieszczonych w podręcznikach do nauki języka i literatury gruzińskiej tekstów, można uznać za stereotypowy. Na utrwalony stereotyp składają się następujące wyobrażenia: typowa gruzińska rodzina to grupa bliskich sobie ludzi, która razem żyje i wspólnie działa. Ważne dla wszystkich jej członków są: bezpieczeństwo i spokój, wzajemna troska, okazywanie miłości i pozytywnych emocji; rodzina nadaje sens życiu, jest czymś bardzo ważnym i nienaruszalnym. Członkowie gruzińskiej rodziny są w podręcznikach idealizowani, a te same cechy przywoływane są w różnych tekstach: ojciec — głowa rodziny jest odważny, matka — kochająca i opiekuńcza, dzieci są posłuszne, dziadków cechuje troska o wszystkich członków rodziny oraz chęć niesienia im pomocy. Relacje między członkami rodziny są wzorowe — serdeczne, ciepłe. Z analizy wynika, że podręcznikowe teksty utrwalają obraz współczesnej, ale jednocześnie tradycyjnej gruzińskiej rodziny i mentalność mieszkańców Gruzji.

Uczeń (dziecko), jako odbiorca i użytkownik języka, jest jednym z najbardziej istotnych subiektów poznających świat. Język ma na niego istotny wpływ,

<sup>49</sup> Podr. kl. 5., s. 163.

<sup>50</sup> Podr. kl. 9., s. 33.

<sup>51</sup> Podr. kl. 6., s. 109.

<sup>52</sup> Podr. kl. 8., s. 201.

<sup>53</sup> Podr. kl. 8., s. 204.

<sup>54</sup> Podr. kl. 9., s. 32.

<sup>55</sup> Podr. kl. 8., s. 220.

bowiem wraz z nabywaniem języka przejmujemy olbrzymi skarbiec doświadczeń i przeżyć, który dany naród zebrał w swym języku w przeciągu tysiącleci [...]”<sup>56</sup>.

Dzięki tekstom zamieszczonym w podręcznikach uczeń podświadomie dowiaduje się, jaki powinien być on sam, jakie są jego obowiązki i funkcje w rodzinie, jaki model rodziny jest aprobowany, jaki byłby kontynuacją gruzińskiej tradycji.

Co istotne, uczniowie szkół gruzińskich nie znajdują w swoich podręcznikach utworów literatury zagranicznej, które pozwoliłyby im poznać inne modele rodziny (matriarchalny, przede wszystkim zaś egalitarny). Wydaje mi się, że warto takie teksty włączyć do gruzińskich podręczników. Młode pokolenie mogłoby w ten sposób skonfrontować model tradycyjnej rodziny gruzińskiej z innym, wyrobić sobie na jego temat opinię (i nie chodzi tu o to, by młodzi Gruzini zapomnieli o swoim pochodzeniu i wartościach kultywowanych przez pokolenia). Być może, dzięki współczesnej zagranicznej literaturze gruziński uczeń zmieniłby swój pogląd na przykład na rolę matki w rodzinie, która bierze na siebie wielki ciężar obowiązków, na pełnienie przez kobietę ról żony i matki oraz jednoczesne realizowanie własnych ambicji zawodowych, na relacje między małżonkami. Obecnie, poznając na przykład tekst o babci, która decyduje o losie swojej wnuczki i wydaje ją za mąż za niekochanego człowieka, uczeń często uznaje, że jest to postępowanie słuszne i potem nierzadko przenosi tego typu zachowania w swoje dorosłe życie, staje się bezkrytyczny, mało elastyczny wobec starych gruzińskich tradycji. Owszem, młode pokolenie powinno szanować tradycje i obyczaje swojego kraju, aby nie zaginęły ślady dawnej kultury, ale — według mnie — zachowywanie tradycji nie wyklucza rozwoju, przemian w tradycyjnym modelu rodziny zgodnie z potrzebami zmieniającej się rzeczywistości zewnętrznej.

## Skróty analizowanych podręczników

Podr. kl. 5. — V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khusishvili: *Kartuli ena da literatura 5 klasa*. Tbilisi, Scaviani, 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუსიშვილი მ., „ქართული ენა და ლიტერატურა 5 კლასი“, თბილისი, გამომცემლობა „სწავლანი“, 2012).

Podr. kl. 6. — V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khusishvili: *Kartuli ena da literatura 6 klasa*. Tbilisi, Scaviani, 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ.,

<sup>56</sup> J. Anusiewicz: *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999, s. 284.



- ხუციშვილი მ., „*ქართული ენა და ლიტერატურა 6 კლასი*“, თბილისი, გამომცემლობა „სწავლანი“, 2012).
- Podr. kl. 7. — V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khusishvili: *Kartuli ena da literatura 7 klasa*. Tbilisi, Scaviani, 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ., „*ქართული ენა და ლიტერატურა 7 კლასი*“, თბილისი, გამომცემლობა „სწავლანი“, 2012).
- Podr. kl. 8. — V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khusishvili: *Kartuli ena da literatura 8 klasa*. Tbilisi, Scaviani, 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ., „*ქართული ენა და ლიტერატურა 8 კლასი*“, თბილისი, გამომცემლობა „სწავლანი“, 2012).
- Podr. kl. 9. — V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khusishvili: *Kartuli ena da literatura 9 klasa*. Tbilisi, Scaviani, 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ., „*ქართული ენა და ლიტერატურა 9 კლასი*“, თბილისი, გამომცემლობა „სწავლანი“, 2012).

## Bibliografia

- Adamski F.: *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków 2002.
- Adamski F.: *Socjologia małżeństwa i rodziny*. Warszawa 1982.
- Anusiewicz J.: *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999.
- Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M.: *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*. W: „*Język a Kultura*”. T. 13: *Językowy obraz świata i kultura*. Red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz. Wrocław 2000.
- Bukowska-Floreńska I.: *Rodzina na Górnym Śląsku*. Katowice 2007.
- Grzelewska D.: *Miejsce ojca we współczesnej rodzinie*. W: *Rodzina w pierwszym dwudziestolecu XXI wieku. Problemy stare i nowe*. Red. E. Lubina. Lublin 2013.
- Habrajska G.: *Metody ankietowe i analiza tekstów z badań językowego obrazu świata*. W: „*Język a Kultura*”. T. 13: *Językowy obraz świata i kultura*. Red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz. Wrocław 2000.
- Katolicyzm A—Z*. Red. Z. Pawlak. Łódź 1989.
- Łuczyński E., Maćkiewicz J.: *Językoznawstwo ogólne. Wybrane zagadnienia*. Gdańsk 1999.
- Rodonaja V., Arabuli A., Nakudashvili N., Khusishvili M.: *Kartuli ena da literatura 5 klasa*. Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ., „*ქართული ენა და ლიტერატურა 5 კლასი*“, თბილისი 2012).
- Rodonaja V., Arabuli A., Nakudashvili N., Khusishvili M.: *Kartuli ena da literatura 6 klasa*. Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ., „*ქართული ენა და ლიტერატურა 6 კლასი*“, თბილისი 2012).
- Rodonaja V., Arabuli A., Nakudashvili N., Khusishvili M.: *Kartuli ena da literatura 7 klasa*. Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ., „*ქართული ენა და ლიტერატურა 7 კლასი*“, თბილისი 2012).
- Rodonaja V., Arabuli A., Nakudashvili N., Khusishvili M.: *Kartuli ena da literatura 8 klasa*. Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ., „*ქართული ენა და ლიტერატურა 8 კლასი*“, თბილისი 2012).

- Rodonaja V., Arabuli A., Nakudashvili N., Khusishvili M.: *Kartuli ena da literatura 9 klasa*. Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუსიშვილი მ., „ქართული ენა და ლიტერატურა 9 კლასი“; თბილისი 2012).
- Słownik języka polskiego*. Red. M. Szymczak. Warszawa 1978.
- Sosnowski T.: *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst pedagogiczny*. Warszawa 2011.
- Stempka M.: *Praca zawodowa matki a jakość życia rodzinnego i osobistego*. W: *Rodzina w pierwszym dwudziestoleciu XXI wieku. Problemy stare i nowe*. Red. E. Lubina. Lublin 2013.



Anna GUZY  
Uniwersytet Śląski w Katowicach

## Techniki behawioralne, czyli o tym, jak można usprawniać proces dydaktyczny

### Behavioural Techniques, or, How to Improve a Didactic Process

**Abstract:** The author addresses the problem of motivation of students during Polish language classes. Against the broadly outlined theoretical background (motivation in major theoretical systems, affective and cognitive factors of motivation), the author discusses propositions of behavioural techniques which can be successfully employed during Polish language classes thereby contributing to facilitating the didactic process through engagement of students.

**Key words:** motivation, behavioral conception, Polish language classes

### Wstęp

Wydaje się, że o motywacji powiedziano już niemal wszystko, a samo motywowanie nie powinno stanowić większego problemu, niezależnie od obiektu, który poddajemy (czy chcemy poddać) temu oddziaływaniu. Nic bardziej mylnego. Złożoność terminu (i złożoność ludzkiej natury) sprawia, że większość uogólnień w tej materii staje się nadużyciem. W efekcie otrzymujemy sprzeczne doniesienia z badań, a zatem nie mamy pełnej jasności co do tego, w jaki sposób najlepiej postępować. Przykładowo, w badaniach wpływu nagród na motywację z jednej strony zwraca się uwagę na to, że nagrody zewnętrzne mogą mieć negatywny wpływ na motywację wewnętrzną, z drugiej zaś strony dają się słyszeć głosy, że zewnętrzne nagrody niezmiernie rzadko mają destrukcyjny wpływ, a nawet mogą być pomocne<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Por. np. R. Eisenberger: *Learned Industriousness*. „Psychological Review” 1992, vol. 99, s. 248—267.

Jak zauważają psycholodzy,

pojęcia motywacji używa się zarówno w odniesieniu do stanów, w których organizm podejmuje działania ukierunkowane na uzyskanie jakiegoś elementu niezbędnego do normalnego funkcjonowania, jak i wtedy, gdy niczego, co niezbędne do życia, mu nie brakuje. W tym drugim wypadku jednostka stawia sobie nowe cele i chce osiągnąć stan subiektywnie lepszy od istniejącego<sup>2</sup>.

W przypadku procesu dydaktycznego i sytuacji szkolnych wydaje się, że mamy do czynienia z procesem, w którym wysoki poziom motywacji nauczyciela aktywuje zmianę w zakresie motywacji ucznia. Celem tak rozumianej motywacji jest wywołanie stanu lepszego niż stan aktualny.

O motywacji i motywowaniu napisano wiele obszernych studiów i monografii<sup>3</sup>, referowanie wyników obserwacji i poczynionych analiz znacznie wykracza poza niniejsze opracowanie. Spośród opisanych podejść do motywacji szczególnemu oglądowi zostaną poddane wybrane techniki behawioralne ze względu na ich wysoką skuteczność w różnych obszarach, czyli modyfikowanie i/lub zmiana zachowań trudnych, uczenie się nowych oraz kształtowanie zachowań pożądanych. Efektywność opisywanych technik zauważono już w latach sześćdziesiątych XX wieku<sup>4</sup>, w Polsce stosuje się je z wysoką efektywnością w pracy z dziećmi przejawiającymi zachowania trudne<sup>5</sup>. Zastosowanie opisanych w artykule technik może przyczynić się do zwiększenia motywacji uczniów do wybranych typów aktywności na lekcjach języka polskiego. Autorka artykułu podczas stażu w Ambulatorium Terapii Behawioralnej w Krakowie wielokrotnie obserwowała skuteczność technik behawioralnych w działaniach dydaktycznych<sup>6</sup>. Wydaje się, że znaczna część z nich może być stosowana również

<sup>2</sup> *Psychologia akademicka. Podręcznik*. T. 1. Red. J. Strelau, D. Doliński. Gdańsk 2011, s. 589.

<sup>3</sup> Por. przykładowo: J. Reykowski: *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa 1976; R. Karaś: *Teorie motywacji w zarządzaniu*. Poznań 2004; E.A. Locke: *Jak uczyć się efektywnie. Metody i motywacja. Praktyczny poradnik*. Tłum. R. Kirwiel. Poznań 2009; P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann: *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*. T. 1. Tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, J. Radzicki, E. Czerniawska. Warszawa 2010.

<sup>4</sup> Por. np.: J. Wolpe: *Basic Principles and Practices of Behavior Therapy of Neuroses*. „American Journal of Psychiatry” 1969, vol. 125, no. 9, s. 1242—1247.

<sup>5</sup> Badania z końca lat osiemdziesiątych XX wieku pokazują, że 47% dzieci z autyzmem, w stosunku do których zastosowano techniki behawioralne, w późniejszej edukacji odnosiło takie same sukcesy, jak dzieci zdrowe. Por. <http://www.rozbrykanajulka.pl/terapie/metoda-behawioralna/> [data dostępu: 20.09.2016].

<sup>6</sup> Serdecznie dziękuję Pani Magister Ewie Kulidze, terapeutce behawioralnej z Ambulatorium Terapii Behawioralnej w Krakowie, za możliwość obserwowania Jej pracy, inspirację oraz

w dydaktyce polonistycznej. Prezentowany artykuł zawiera tylko podstawową siatkę pojęć i przykładowe strategie. Osoby, które przekonuje skuteczność technik behawioralnych i które szukają dalszych inspiracji w swojej pracy, odsyłam do literatury prezentowanej w bibliografii.

## Motywacja. Charakterystyka pojęcia

Za motywację uznaje się wszelkie mechanizmy odpowiedzialne za uruchomienie, podtrzymanie i zakończenie zachowania. W zależności od przyjętego modelu teoretycznego wyróżnić można kilka głównych podejść do motywacji: ewolucyjne, psychodynamiczne, behawiorystyczne, humanistyczne, poznawcze, jak również topologiczne Kurta Lewina<sup>7</sup>. W tabeli 1. zestawiono w sposób syntetyczny najważniejsze modele teoretyczne oraz sposób rozumienia przez ich twórców problemu motywacji.

Oprócz poszczególnych ujęć teoretycznych Kristen Madsen zaproponował podział teorii motywacji na cztery główne grupy, które reprezentowane są przez różne modele:

- Homeostatyczny. Zgodnie z tą koncepcją motywacja stanowi odpowiedź na zaburzoną homeostazę (równowagę) systemu. Uruchomienie reakcji może spowodować przywrócenie równowagi bądź nie.
- Podnietowy. Ujęcie to opiera się na założeniu, że źródłem motywacji jest bodziec. Reakcja może znieść działanie bodźca (co powoduje zakończenie zachowania) bądź pozostawać bez wpływu na niego (zachowanie jest kontynuowane).
- Poznawczy. W modelu tym źródłem motywacji jest przetwarzanie informacji.
- Humanistyczny. Zgodnie z założeniami tego modelu wszelkie działania i zachowania motywowane są wewnątrznie<sup>8</sup>.

Charakteryzując motywację, nie sposób pominąć opisu procesów, które jej mechanizmy warunkują. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na czynniki afektywne i poznawcze, jednak również coraz częściej wskazuje się specyficzne ludzkie mechanizmy zachowania, do których należą: motywacja

---

cenne wskazówki, a Doktorowi Przemysławowi Bąbłowi z Uniwersytetu Jagiellońskiego — za możliwość udziału w Jego zajęciach kursowych z analizy zachowania oraz ze stosowanej analizy zachowania, które umocniły mnie w przekonaniu o wysokiej skuteczności oddziaływań behawioralnych w modyfikowaniu i kształtowaniu zachowań.

<sup>7</sup> Por. K. Lewin: *Field Theory in Social Science*. New York 1951.

<sup>8</sup> Więcej na ten temat: K.B. Madsen: *Współczesne teorie motywacji. Naukoznawcza analiza porównawcza*. Tłum. A. Jakubczyk, M. Łapiński, T. Szustrowa. Warszawa 1980.

Tabela 1

**Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych**

Ujęcie	Charakterystyka
Ewolucyjne (etologia i socjobiologia)	<p>Rozumienie motywacji: gotowość do wykonania pewnego wzorca zachowania, które jest utrwalone.</p> <p>Najważniejsze pojęcia: instynkt/popęd, utrwalony wzorzec zachowania oraz wrodzony mechanizm zachowanie wyzwalający.</p> <p>Przedstawiciele: Konrad Lorenz, Nikolas Tinbergen, Irenaus Eibil-Eibesfeldt.</p>
Psychodynamiczne	<p>Rozumienie motywacji: wszelkie działania są zdeterminowane, a źródłem tego zdeterminowania jest energia psychiczna. Zachowaniami rządzą wrodzone instynkty (popędy). Motywy ludzkiego działania mają charakter nieświadomy. W modyfikacjach tej koncepcji zwracano uwagę na mechanizmy motywacyjne.</p> <p>Najważniejsze pojęcia: energia psychiczna, popędy (popęd życia, popęd przeżycia i popęd śmierci), impet popędu (strona energetyczna popędu), zaspokojenie (ukierunkowanie popędu).</p> <p>Przedstawiciele: Sigmund Freud, Karen Horney, Erich Fromm, Harry Sullivan.</p>
Behawiorystyczne	<p>Rozumienie motywacji: siła motywacji i jej ukierunkowanie oceniane <i>post hoc</i> na podstawie liczby poczynionych prób, liczby pokonanych przeszkód itp.</p> <p>Najważniejsze pojęcia: popęd (wielkość deficytu jakiegoś ważnego dla organizmu czynnika), przynęta lub pobudka (obiekt lub stan mający zdolność redukowania bądź zmniejszania wielkości popędu), wzmocnienie (każdy obiekt lub każdy stan rzeczy, który zwiększa prawdopodobieństwo powtórzenia zachowania).</p> <p>Przedstawiciele: Hobart Mowrer, Clark Hull.</p>
Humanistyczne	<p>Rozumienie motywacji: są dwa mechanizmy motywacyjne: potrzeby niedoboru oraz potrzeby wzrostu (metapotrzeby). Potrzeby mają charakter hierarchiczny. Zaspokojenie potrzeb niższego rzędu jest niezbędne do realizacji potrzeb wyższych.</p> <p>Główne pojęcia: potrzeby wzrostu, potrzeby niedoboru, różnica w zakresie motywacji typu <i>muszę</i> i motywacji typu <i>chcę</i>.</p> <p>Przedstawiciele: Abraham Maslow.</p>
Poznawcze	<p>Rozumienie motywacji: motywacja związana jest z mechanizmami przetwarzania informacji. Za główne koncepcje uznaje się teorię równowagi poznawczej oraz teorię dysonansu poznawczego.</p> <p>Główne pojęcia: dane poznawcze (przekonania, opinie), dysonans poznawczy, równowaga poznawcza.</p> <p>Przedstawiciele: Fritz Heider, Leon Festinger, Wiesław Łukaszewski.</p>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Psychologia akademicka. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. J. Strelau. Gdańsk 2008, t. 2. s. 588—607.

wewnętrzna, motywacja osiągnięć, motywacja zmian rozwojowych czy motywacja związana z obrazem własnej osoby<sup>9</sup>. W sytuacji szkolnej warto pamiętać o roli ciekawości we wzbudzaniu procesu motywacyjnego. Ciekawość może być uwarunkowana sytuacyjnie (pojawienie się nowości) lub dyspozycyjnie (gotowość do reagowania na wszelkie zmiany i innowacje). Jak zauważają badacze, „ciekawość i uruchamiane przez nią dążenia nierzadko bywają silniejszym motywem działania niż inne, zdawałoby się, [...] podstawowe potrzeby”<sup>10</sup>.

Oprócz ciekawości procesy motywacyjne na poziomie poznawczym warunkowane są oczekiwaniami i aspiracjami. Oczekiwania zakładają jakiś stan, do którego dążymy, natomiast aspiracje wiążą się ze zdobyciem „celu upragnionego”. Zaproponowano również model zawierający komponenty motywacyjne: komponent wartości (dlaczego chcę to robić?), komponent możliwości (w jakim stopniu mogę to osiągnąć?) oraz komponent efektu (jakie emocje wzbudza we mnie założony wynik?)<sup>11</sup>.

Po zaprezentowaniu terminu motywacji warto bliżej przyjrzeć się behawioralnej koncepcji motywacji oraz podstawom teoretycznym tego nurtu.

## Behawioryzm i prawa uczenia się

Początek behawioryzmu związany jest z rokiem 1913 oraz wydaniem pracy autorstwa Johna Broadusa Watsona *Psychologia, jak widzi ją behawiorysta*. Dla Watsona psychologia jest nauką, w której można skupić się na tym, co obserwowalne: na badaniu zachowań oraz bodźców je wywołujących. Burrhus F. Skinner proponuje z kolei model, w którym istotne stają się środowiskowe konsekwencje zachowań. Wprowadza istotne dla swojej teorii pojęcie zachowań sprawczych, które są wyuczonymi reakcjami na interakcje jednostki z otoczeniem. Zdaniem Skinnera, „zachowanie, które oddziałuje na środowisko w ten sposób, że wywołuje w nim zmianę, czyli konsekwencję, określane jest mianem zachowania sprawczego”<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> Szczegółowe omówienie problematyki mechanizmów leżących u podstaw motywacji podejmują Wiesław Łukaszewski oraz Dariusz Doliński. Por. W. Łukaszewski, D. Doliński: *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*. W: *Psychologia. Podręcznik...*, t. 2, s. 441–568.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 446.

<sup>11</sup> P.R. Pintrich, E.V. DeGroot: *Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*. „Journal of Educational Psychology” 1990, vol. 82, s. 33–40.

<sup>12</sup> M. Suchowierska, P. Ostaszewski, P. Bąbel: *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem*. Sopot 2014, s. 68.

Dla behawioryzmu kluczowymi pojęciami stały się „warunkowanie klasyczne” oraz „warunkowanie instrumentalne”. W warunkowaniu klasycznym początkowo obojętny bodziec w następstwie skojarzenia go z bodźcem bezwarunkowym wywołują określoną reakcję bezwarunkową. Staje się wtedy bodźcem warunkowym (wywołującym reakcję warunkową)<sup>13</sup>.

W warunkowaniu instrumentalnym „wzmocnienie interpretowano najczęściej jako czynnik nasilający związek między bodźcem a reakcją instrumentalną” lub czynnik „łączący się z zachowaniem, od którego zależy”<sup>14</sup>.

W koncepcji behawioralnej został wypracowany model ABC zachowania, w którym A symbolizuje wszystko to, co wystąpiło przed zachowaniem, B — oznacza zachowanie, natomiast C — wszystko to, co nastąpiło po zachowaniu. W celu uzyskania konkretnego efektu, przykładowo zintensyfikowania frekwencji uczniów podczas dyktanda (zakładając, że mamy problem z taką frekwencją) lub zwiększenia liczby uczniów czytających lektury, analizujemy sytuacje przed analizowanym zachowaniem i po nim, aby w efekcie ich modyfikacji (zmiana A i C) wpłynąć na zachowanie (B). Przykładowo, jeśli zdecydowana większość uczniów nie odrobiła zadania domowego, możemy się zastanowić, czy jakieś wcześniejsze działanie nauczyciela (zbyt szybkie podyktowanie polecenia, nieczytelne jego zapisanie na tablicy, brak jasnych kryteriów wykonywanego zadania, za mało lub zbyt dużo czasu na jego wykonanie) oraz zachowanie bezpośrednio po prezentacji/wykonaniu zadania (C) (brak sprawdzenia zadania, brak pochwały, niemiłe reakcje ze strony kolegów itp.) nie wywołały zniechęcenia ucznia. Zmieniając swoje postępowanie (modyfikacja A i C), nauczyciel może bezpośrednio wpłynąć na realizację B.

Dla pełniejszego zrozumienia koncepcji behawioralnej warto przyjrzeć się rodzajom stosowanych w tym nurcie wzmocnień.

## Motywowanie jako wzmocnianie

Gdy jakieś nasze zachowanie sprawia nam przyjemność (wywołuje korzystne konsekwencje), wzrasta prawdopodobieństwo, że zachowamy się w przyszłości w podobny sposób. Przyjmuje się, że „pożądane konsekwencje zachowania, które prowadzą do wzrostu prawdopodobieństwa jego powtórzenia w przyszłości, zwane są wzmocnieniami”<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Więcej na ten temat: P. Bąbel, M. Suchowierska, P. Ostaszewski: *Analiza zachowania od A do Z*. Gdańsk 2010, s. 96—97.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 96.

<sup>15</sup> P. Bąbel, M. Wiśniak: *12 zasad skutecznej edukacji, czyli jak uczyć, żeby nauczyć*. Sopot 2015, s. 174.



Można wyróżnić dwa rodzaje wzmocnień: pozytywne i negatywne. Wzmocnienie pozytywne wiąże się ze zwiększeniem prawdopodobieństwa wystąpienia danego zachowania w przyszłości. Zgodnie z elementarnymi zasadami behawioralnymi reakcja sprawcza wywołuje bodziec, który pełni funkcję wzmocnienia tej reakcji<sup>16</sup>. W momencie gdy z takimi doświadczeniami zwiększy się nasilenie tej reakcji sprawczej wówczas wzmocnienie będzie miało charakter pozytywny. Przykładem może być system punktowy, w którym wymieniamy punkty na coś bardziej pozytywnego (bilety do kina).

Drugim rodzajem są wzmocnienia negatywne, które również wiążą się ze zwiększeniem częstości występowania reakcji sprawczej.

Zależność ta polega na tym, że wykonanie określonej reakcji sprawczej skutkuje ustaniem działania określonego bodźca [...] lub niedopuszczeniem do zadziałania takiegoż bodźca. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z ucieczką, w drugim z unikaniem<sup>17</sup>.

Przykładem tego typu zależności może być sytuacja, w której rodzic prosi o wykonanie jakiegoś zadania. Reakcją dziecka jest marudzenie i szukanie wymówek, w efekcie rodzic wycofuje się z polecenia. Tym samym dziecko w przyszłości częściej (aby osiągnąć zamierzone cele) może reagować w ten sposób na polecenia dorosłego.

Można zatem uznać, że wzmocnienie pozytywne to danie komuś tego, czego chce (na przykład pochwały, premii), natomiast negatywne wiąże się z odebraniem komuś tego, czego nie chce robić (anulowanie kary, złej oceny itp.).

W opisywanym tu systemie wzmocnień najważniejsze jest, aby w odniesieniu do każdej osoby, wobec której stosujemy takie postępowanie, zawsze określić, co dla niej jest wzmocnieniem. Ważne jest również, aby wzmocnienie było adekwatne do okoliczności, ustna pochwała może być niewystarczająca, gdy uczeń wykona zadanie wymagające dużo czasu i energii. Należy zadbać także o to, aby zachowanie nauczyciela w ogóle stanowiło wzmocnienie.

Na efektywność wzmocniania wpływają takie czynniki, jak: historia uczenia się (jak często i jak silnie zachowanie było wzmocniane w podobnej sytuacji), systematyczność wzmocniania (należy zaczynać od wzmocniania ciągłego, po każdym pożądanym zachowaniu, do wzmocniania sporadycznego, ponieważ najwyższą efektywność osiągamy wtedy, gdy nie wiemy, kiedy nastąpi pochwała), liczba przyznawanych wzmocnień (zawsze adekwatna do wysiłku i możliwości ucznia), nowość stosowanych wzmocnień (im nowsze i bardziej różnorodne wzmocnienia, tym lepiej). To, co będzie wzmocniało ucznia na początku, może się okazać nieskuteczne po kilku dniach. Warto również pamiętać,

<sup>16</sup> Więcej na ten temat: B.F. Skinner: *Behawioryzm*. Tłum. P. Skawiński. Sopot 2013, s. 69–98.

<sup>17</sup> M. Suchowierska, P. Ostaszewski, P. Bąbel: *Terapia behawioralna...*, s. 69.

że aby coś było wzmacniające (a zarazem dla ucznia atrakcyjne), nie może być dostępne w innych sytuacjach. Powinna występować deprivacja na czynnik wzmacniający. Przykładowo, jeśli nagradzamy ucznia, który odrobił zadanie, ustną pochwałą, to w przypadku powszechności tej formy wzmacniania straci ona funkcję motywacyjną.

Autorzy opracowań z zakresu technik behawioralnych proponują wykorzystanie zasady Premacka do oceny tego, co jest dla uczniów czy konkretnego ucznia bardziej atrakcyjne. Zgodnie z zasadą Premacka czynność, która jest mniej preferowana, może być wzmocniona czynnością bardziej preferowaną. Przykładowo, na lekcjach języka polskiego w klasie, w której uczniowie nie lubią czytać lektur, a lubią rozwiązywanie krzyżówek, można proponować rozwiązywanie łamigłówek po każdej przeczytanej czy omawianej lekturze.

Warto również pamiętać, że najlepiej działają wzmocnienia, które są nowością, jak również takie, które są rzadko stosowane (element atrakcyjności). Niezwykle istotne jest także to, aby wzmacniać zachowania zaraz po ich pojawieniu się bądź w trakcie trwania (aby uczeń miał absolutną pewność, za co jest wzmacniany).

Oprócz zasady Premacka w procedurze wzmacniania (motywowania) możemy także skorzystać z metody stopniowych przybliżeń. W takim przypadku wzmacniamy wszystkie przejawy zachowania, które w przyszłości chcemy ukształtować. Przykładowo, w uczniu, który regularnie nie czyta lektur, należy wzmocnić to, że przeczytał 10 stron, nawet jeśli niewiele o lekturze umie opowiedzieć, i dopiero następnie można przejść do wzmacniania jakości wykonywanego zadania. Przy tego typu procedurze pamiętać należy, żeby wzmacniać zachowanie pożądane (nie chwalimy ucznia za to, że przeczytał streszczenie). Często przekierowanie uwagi ucznia na samą aktywność, pokazanie mu jego zasobów (mocnych stron) samo w sobie stanowi formę wzmocnienia.

W omawianych technikach behawioralnych o skuteczności decyduje konsekwencja ich wprowadzania i stosowania. Należy się liczyć z tym, że początkowe próby mogą się nie powieść. Cierpliwość i konsekwencja doprowadzą nas jednak do sukcesu.

Celem stosującego te techniki nauczyciela powinno być utrwalenie pożądanego zachowania. „Jednym ze skuteczniejszych sposobów utrwalania zachowania jest stopniowe przechodzenie do wzmacniania sporadycznego”<sup>18</sup> (początkowo wzmacniamy każde pożądane zachowanie, natomiast później dokonujemy wzmocnienia tylko po niektórych zachowaniach — tych, które chcemy utrwalić). Tylko wtedy mamy szansę utrzymywać nasze zachowanie przez długi czas. Autorzy cytowanego przeze mnie opracowania *12 zasad skutecznej edukacji*, proponują zastosowanie również mniej standardowych procedur wzmacniania,

<sup>18</sup> P. Bąbel, M. Wiśniak: *12 zasad skutecznej edukacji...*, s. 182.

które można z powodzeniem wykorzystać w edukacji polonistycznej. W tabeli 2. zawarłam proponowane przez nich strategie.

Tabela 2

### Niestandardowe metody wzmacniania

Strategia	Charakterystyka
Pamiątka z lekcji	Nauczyciel może w dowolnym momencie lekcji wręczyć uczniom coś, co będzie dla nich atrakcyjne: ciekawostkę, dowcip, tekst piosenki, kartkę z podziękowaniem, naklejkę itp. Można się postarać, aby pamiątka miała również charakter dydaktyczny, pomagała w podsumowaniu czy utrwaleniu jakiegoś materiału z lekcji.
List lub e-mail do ucznia	Jeśli nasz uczeń zrobił postępy i chcemy go w jakiś szczególny sposób wyróżnić, możemy napisać do niego list tradycyjny lub e-mail. Dobrym momentem na taką formę wzmocnienia jest koniec semestru lub koniec jakiegoś etapu edukacyjnego.
List do rodziców	Jeśli uczeń czyni postępy, można pogratulować jego rodzicom. Oni najprawdopodobniej wtórnie dostarczą mu dodatkowych wzmocnień.
Wpływ ucznia na przebieg/planowanie lekcji	Można zaproponować uczniom współdziałanie w zaplanowaniu lekcji lub jej fragmentu. Uczniowie mogą zdecydować, co będzie na zadanie domowe (mają wybór z kilku propozycji nauczyciela), jaka lektura będzie czytana itp.
Uczeń jako asystent nauczyciela	Możemy zaproponować uczniowi pomoc w prowadzeniu lekcji (w zależności od jego wieku i etapu rozwoju). Może to być zarówno drobna pomoc (czytanie jakiegoś fragmentu tekstu, przedyktowanie notatki z lekcji klasie), jak i większa aktywność polegająca na prezentacji biografii jakiegoś poety, zaprezentowaniu jakiegoś zagadnienia, w którym uczeń czuje się ekspertem.

Źródło: Opracowanie na podstawie: P. Bąbel, M. Wiśniak: *12 zasad skutecznej edukacji...*, s. 183.

Zestawione w tabeli 2. metody stanowią tylko propozycje, każdy bowiem nauczyciel może w zakresie wzmocnień i motywowania ucznia dowolnie eksperymentować. Warto jednak pamiętać o zjawisku hamującego wpływu wzmacniania. Nie należy nagradzać zachowania motywowanego wewnątrznie<sup>19</sup>. W takim przypadku skupiamy się na wzmacnianiu samego wykonywania zadania, a nie na jego efekcie. Mamy tym samym szansę na wypracowanie w uczniach perfekcyjnego wykonywania (mistrzostwa). Istotną rolę odgrywa wzmocnienie, które powinno mieć charakter informacyjny (uczeń powinien wiedzieć, że dobrze wykonuje zadanie).

<sup>19</sup> Motywacja wewnętrzna występuje wtedy, gdy sami chcemy wykonać jakieś zadanie. Sprawia nam ono przyjemność i jest celem samo w sobie. Więcej na ten temat: R. Franken: *Psychologia motywacji*. Gdańsk 2005.

Podsumowując ten krótki przegląd technik behawioralnych, którymi można się posłużyć w motywowaniu uczniów, warto zebrać podstawowe zasady, o których powinien pamiętać nauczyciel:

- Należy stosować wzmocnienia adekwatne do wieku ucznia, do miejsca, czasu i okoliczności dokonywania wzmocnienia. Jeśli to możliwe, wybierać nowości.
- Wzmocnienie musi nastąpić możliwie szybko po zachowaniu lub jeszcze w czasie jego trwania. Nie stosuje się wzmocnień „na zapas”.
- Początkowo wzmacniamy każde pożądané zachowanie, następnie przechodzimy do wzmocnień nieregularnych i wzmacniania sporadycznego.
- Unikamy efektu nadmiernego uzasadnienia. Staramy się wzmacniać wykonanie samego zadania w przypadku czynności motywowanych wewnętrznie.
- Pamiętajmy o efekcie oczekiwań, zgodnie z którym osoby mają tendencję do zachowywania się w taki sposób, jakiego od nich oczekujemy<sup>20</sup>.
- Uczeń musi dokładnie wiedzieć, za jaką czynność jest nagradzany.

## Zakończenie

Niezależnie od strategii, jakie przyjmujemy, czy od techniki, którą wybierzemy, powinniśmy pamiętać o jednym: aby osiągnąć zamierzone cele, musimy wierzyć w sukces naszych uczniów, a tym samym wierzyć we własne możliwości dydaktyczne i wychowawcze. W innym przypadku wywołamy efekt oczekiwań (samospelniającego się proroctwa), uznając, że zmiany nie są możliwe. Przestając wierzyć w jednostkę, zabieramy jej możliwość zaistnienia, zrealizowania się i pokazania jej, jakie możliwości w niej drzemią. Stosując taką strategię, odbierzemy te możliwości i sobie, i naszym podopiecznym. Jeśli natomiast uwierzemy, że uczeń może osiągnąć sukces, że zmiana jest możliwa — zgodnie z efektem Pigmaliona pożądane zmiany z czasem nastąpią. Jak pisał Bruce Barton, „wspaniałe sukcesy osiągają tylko ci, którzy ośmielili się uwierzyć, że coś w nich samych jest potężniejsze od okoliczności”<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Więcej na ten temat: P. Zimbardo: *Psychologia i życie*. Tłum. E. Czerniawska, J. Łuczynski, J. Radzicki, J. Suchecki. Warszawa 1999, s. 606—607.

<sup>21</sup> Źródło cytatu: <http://pdszkolenia.pl/rozwoj-osobisty/> [data dostępu: 1.10.2016].

## Bibliografia

- Bąbel P., Wiśniak M.: *12 zasad skutecznej edukacji, czyli jak uczyć, żeby nauczyć*. Sopot 2015.
- Bąbel P., Suchowierska M., Ostaszewski P.: *Analiza zachowania od A do Z*. Gdańsk 2010.
- Eisenberger R.: *Learned Industriousness*. „Psychological Review” 1992, vol. 99.
- Franken R.: *Psychologia motywacji*. Gdańsk 2005.
- Karaś R.: *Teorie motywacji w zarządzaniu*. Poznań 2004.
- Lewin K.: *Field Theory in Social Science*. New York 1951.
- Locke E.A.: *Jak uczyć się efektywnie: metody i motywacja. Praktyczny poradnik*. Tłum. R. Kirwiel. Poznań 2009.
- Łukaszewski W., Doliński D.: *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. J. Strelau. Gdańsk 2008.
- Madsen K.B.: *Współczesne teorie motywacji. Naukoznawcza analiza porównawcza*. Tłum. A. Jakubczyk, M. Łapiński, T. Szustrowa. Warszawa 1980.
- Pintrich P.R., DeGroot E.V.: *Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*. „Journal of Educational Psychology” 1990, no. 82.
- Psychologia akademicka. Podręcznik*. T. 1. Red. J. Strelau, D. Doliński. Gdańsk 2011.
- Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. J. Strelau. Gdańsk 2008.
- Reykowski J.: *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa 1976.
- Skinner B.F.: *Behawioryzm*. Tłum. P. Skawiński. Sopot 2013.
- Suchowierska M., Ostaszewski P., Bąbel P.: *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem*. Sopot 2014.
- Wolpe J.: *Basic Principles and Practices of Behavior Therapy of Neuroses*. „American Journal of Psychiatry” 1969, vol. 125, no. 9.
- Zimbardo P.: *Psychologia i życie*. Tłum. E. Czerniawska, J. Łuczyński, J. Radzicki, J. Suchecki. Warszawa 1999.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V.: *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*. Tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, J. Radzicki, E. Czerniawska. Warszawa 2010.



# RECENZJE







*Edukacja przez słowo — obraz — dźwięk*  
Red. Justyna Hanna Budzik, Ilona Copik  
Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015

Rzeczywistość, w której żyjemy, wymaga zaakceptowania nowych technologii i włączenia ich w życie prywatne oraz zawodowe każdego z nas. Zdobyczy techniki nie można pomijać i w szkole — w procesie edukacji. Wszak młodzi ludzie równolegle do realnej aktywności podejmują działania w świecie cyfrowym. Wobec tego kształtowanie wyłącznie ich praktycznych umiejętności obsługi narzędzi cyfrowych stopniowo przestaje być wystarczające, a uznawanie tworzonych w cyberprzestrzeni tekstów kultury za twory drugiej kategorii nie powstrzymuje ich nadprodukcji ani nie sprawia, że funkcjonowanie uczniów w informacyjnym bezładzie staje się łatwiejsze. Potrzeba rewizji obecnej edukacji medialnej jest wyraźna, a tom *Edukacja przez słowo — obraz — dźwięk* pod redakcją Justyny Hanny Budzik i Ilony Copik stanowi ważny głos w dyskusji nad jej nowym kształtem.

Książka jest pokłosiem ogólnopolskiej konferencji naukowej o tym samym tytule, która odbyła się 12—14 czerwca 2014 roku na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Jak zaznaczają redaktorki tomu i jednocześnie organizatorki wydarzenia — istotą spotkania było skonfrontowanie teorii naukowych z praktyką szkolną oraz zainicjowanie debaty na temat sposobu definiowania edukacji medialnej. Założenie to przyświecało również tworzeniu publikacji, co jest widoczne w jej dwudzielnej, teoretyczno-praktycznej strukturze, a także w wyraźnym ukierunkowaniu na precyzyjne określenie zakresu znaczeniowego głównego przedmiotu rozważań.

Na tom składa się osiem artykułów poprzedzonych przedmową oraz wzbogaconych funkcjonalnym indeksem osób i notami o autorach. Twórcy poszczególnych rozdziałów ukazują zagadnienie nauczania o mediach z różnych perspektyw: literaturoznawczej, medioznawczej, kulturoznawczej, filmoznawczej,

socjologicznej, pedagogicznej i psychologicznej. Badacze swoje indywidualne obserwacje odnieśli zarówno do ugruntowanych koncepcji klasycznych, jak i poglądów nowych, przełamujących schematy myślowe, dlatego publikacja jest również wielowymiarowym przeglądem teorii nauczania i uczenia się.

W obszernym wstępie redaktorki wprowadzają czytelnika w tematykę edukacji medialnej oraz jej związków z obserwowanym obecnie rozwojem nowych technologii. Na tle rozwiązań europejskich prezentują teoretyczne podstawy wychowania do sztuki i przez sztukę Bogdana Suchodolskiego oraz Ireny Wojnar, a także filmowe odpowiedniki tych strategii, zaproponowane przez Henryka Deptę i Witolda Bobińskiego.

Autorki zarysowują różnice między edukacją medialną a informacyjną. Zwracają uwagę, że w praktyce szkolnej edukacja informacyjna nierzadko polega wyłącznie na nauce obsługi nowoczesnych urządzeń. Zadanie nauczania o mediach widzą natomiast w kształceniu kompetencji złożonych — szybkiego selekcionowania i przetwarzania treści, ich świadomego, krytycznego odbioru oraz twórczego przekształcania kulturowej rzeczywistości w cyfrowym świecie. Formułują również postulaty zmiany stanowiska pedagogów wobec nowych form przekazu, dostrzeżenia ich potencjału i włączania w treści kształcenia za pomocą dialogicznych, partnerskich strategii.

Książka — zgodnie z intencją redakterek — adresowana jest do wykładowców, nauczycieli, animatorów kultury i studentów, także do zainteresowanych zdobyciem wiedzy o nowych mediach lub znalezieniem inspiracji metodycznych. Jej lektura może być jednak wartościowa nie tylko dla osób związanych z nauczaniem. Utrwalone w publikacji doświadczenia i uwagi autorów osadzone są nierzadko w perspektywie filozoficzno-antropologicznej, mogącej przyciągnąć uwagę wszystkich tych, którzy będą chcieli zgłębić kierunki rozwoju współczesnego świata i człowieka.

Pierwszą, teoretyczną część publikacji otwiera artykuł Tadeusza Miczki *Edukacja do mediów i o mediach oraz z mediami i przez media, czyli oswojenie technocodzienności*. Badacz stawia diagnozę edukacji i zwraca uwagę na potrzebę jej przeobrażenia, zmierzającą przede wszystkim do zacieśnienia związków szkoły z życiem pozaszkolnym. Szansy na to „urealnienie” upatruje właśnie w kształceniu kompetencji multimedialnych. Medioznawca wylicza cechy skutecznej, nowoczesnej edukacji medialnej oraz pokazuje jej związki z edukacją cyfrową.

Autor jest zwolennikiem krytycznej akceptacji nowych technologii — polemizuje z technoentuzjastami, którzy nie dostrzegają zagrożeń płynących z wykorzystywania zdobyczy techniki. Swoje obawy wpisuje w perspektywę rozważań o człowieku, uwrażliwiając na problem egzystencjalnej pułapki „osoby w sieci”. Tadeusz Miczka proponuje ukierunkować nauczanie na budowanie umiejętności infowolności i infoaktywizmu, a więc utrzymania poczucia wolności wobec konieczności nieustannej aktywności w sieci. Realizacja tych

wskazówek prowadzi jednak — jak zauważa — do swoistego precedensu, z którym stykamy się jako społeczeństwo po raz pierwszy w dziejach ludzkości. Otóż w czasach technologicznej wszechobecności edukacja ogólna, w tym również medialna, musi wyposażać człowieka nie tylko w umiejętności odnajdywania i selekcjonowania potrzebnych wiadomości, ale także w „higienę informacyjną” i „sztukę leniuchowania”.

Kolejny rozdział, autorstwa Ilony Copik, nosi wymowny tytuł *Laboratorium (nie)możliwości. Spojrzenie na kondycję edukacji medialnej jako edukacji kulturowej we współczesnej szkole*. Badaczka opowiada się w nim za dostrzeżeniem w filmach, grach komputerowych, komiksach, przekazach telewizyjnych i internetowych nie tylko źródeł konsumpcji, ale także pełnych znaczeń tekstów kultury. Zmiany, które niesie z sobą cyfrowa rzeczywistość, zestawia z wynalezieniem pisma, druku, stroboskopu czy technik kinowych, dostrzegając w nich odwieczne ludzkie pragnienia zobaczenia niewidzialnego. We włączeniu edukacji medialnej w historię myśli humanistycznej kulturoznawczyni dostrzega szansę na kontynuowanie tendencji twórczych.

Autorka zauważa także sprzeczność między stabilną, wymierną edukacją a dynamiczną, negocjacyjną z istoty kulturą. Uproszczenia, których dokonuje pedagogika, starając się dostosować edukację medialną do potrzeb szkoły, uznaje za oczywisty efekt próby jej standaryzacji. Rozdźwięk idei tradycyjnego systemu edukacyjnego i dynamiki kultury kieruje szkołę — jak zauważa Ilona Copik — ku Celestyna Freineta zasadom nowego wychowania i uczenia przez doświadczenie. Za szczególnie istotne dla współczesnego nauczania uznaje autorka koncepcje symultanicznego kształcenia wielu kompetencji oraz szkoły-laboratorium, która pobudzając kreatywność uczniów, zdoła sprostać wyzwaniu alfabetyzacji wizualnej.

Część teoretyczną książki dopełnia artykuł Bartosza Kłody-Staniecki *Zrozumieć cyberkulturę. O potrzebie sprawnego operowania językiem mediów*, przekonujący do uczenia języka filmu oraz języków programowania już od pierwszego etapu edukacyjnego. Autor zauważa, że kody te mają własną, odrębną gramatykę i słownik, a ich znajomość jest warunkiem pełnego i świadomego uczestnictwa w kulturze. Swoje tezy obrazuje fragmentem *Popiołu i diamentu* Jerzego Andrzejewskiego w wariantach: literackim, filmowym i cybertekstowym. Badacz porównuje abstrakcyjne jednostki języka mówionego z konkretyzującymi jednostkami kodu filmowego oraz regułami transmisji za pomocą tekstowego interfejsu, eksponuje też wartość kontekstu w procesie ich interpretacji.

Medioznawca dowodzi zależności między sztuką, środkami ekspresji i systemami ich rozpowszechniania. Przekonuje, że wprowadzenie narzędzi programistycznych sprawiło, iż poznawanie świata odbywa się za pomocą symulacji, nie — jak dotąd — narracji, a porządkowanie i organizowanie myśli w linearne struktury zastępowane jest konstruowaniem wielowymiarowej bazy da-

nych o szerokim wachlarzu dróg wyboru. Przewiduje również, iż taki schemat zawładnie także działaniem ludzkiego umysłu w przyszłości, a specjalistyczna wiedza stanie się niezbędna, by nie zagubić się w informacyjnym szumie, trafnie dekodować docierające przekazy i czerpać przyjemność z obcowania w cyberprzestrzeni.

Część druga omawianego tomu *W stronę praktyki — strategie dydaktyczne* zawiera artykuły, w których — zgodnie z podpowiedzią zawartą w tytule — zaprezentowane zostają przykłady wykorzystania konkretnych dzieł i metod w pracy z uczniami. Otwierająca ten cykl praca Ewy Ogłózy „*Dzielny cynowy żołnierz*” oraz „*Pasterka i kominiarczyk*” Andersena i „*Mały żołnierz*” oraz „*Król i ptak*” Grimaulta (*propozycja dydaktyczna — tekst i animacja*) poświęcona jest porównaniu dwóch wskazanych dzieł literackich i ich filmowych adaptacji.

Badaczka stawia pytania o przyczynę bezruchu głównych postaci opowieści o dzielnym żołnierzku oraz o różnice między utworem Andersena a typowymi historiami romantycznymi. Zwraca uwagę na elementy kluczowe dla lektury: milczenie sugerujące tajemnicę, związek miłości ze śmiercią, a także skupienie się nie na fabule, lecz na samym tekście. W finale utworu dostrzega gorzko-słodką dwoistość, która może być smutnym końcem miłości cynowego żołnierzyka do papierowej tancerki lub zapowiedzią nowej historii. Pracę z filmem Paula Grimaulta autorka proponuje oprzeć na dostrzeżeniu zmian dokonanych w zakresie zdarzeń fabularnych, postaci, rekwizytów, czasu, przestrzeni i przesłania oraz wykorzystanych w tym celu audiowizualnych środków wyrazu. Literaturoznawczyni omawia wymienione komponenty obu wersji historii o dzielnym żołnierzku, wskazując, iż wszystkie odmienności zmierzają do skonstruowania szczęśliwego zakończenia, które ma wzbudzać nadzieję i wiarę w ocalającą moc miłości.

W drugiej Andersenowskiej historii, która opowiada o miłości pasterki i kominiarczyka, Ewa Ogłóza dostrzega analogie do rzeczywistych ludzkich odczuć dotyczących związków, marzeń i strachu przed wolnością. Tekst Andersena porównuje z adaptacją filmową, która zawiera motywy opowieści literackiej, jednak zostaje wpleciona w zupełnie inną fabułę, uzupełnioną o wątek polityczny oraz estetyczny. Badaczka zachęca, by w trakcie dyskusji z uczniami odwołać się do metod intertekstualnych. Rozważania dotyczące świadomych nawiązań twórców do innych tekstów autorka wpisuje w efekty kształcenia określone w *Podstawie programowej*...

Kolejny tekst w tomie — *Edukacja filmowa a praktyce. Dobór filmów w interdyscyplinarnym Programie Edukacji Medialnej „KinoSzkoła” w kontekście recepcji filmu przez młodego widza* — napisała autorka repertuaru przedstawianego projektu Joanna Zabłocka-Skorek. Za główne zalety programu, które przesądzą o jego sukcesie, animatorka uznaje korelację z dokumentami oświatowymi, coroczną zmianę repertuaru filmów, a także przeprowadzanie ankiet

ewaluacyjnych oraz wdrażanie ich wyników w kolejnych odsłonach programu. Na podstawie analizowanych ocen uczestników badaczka konstatuje, iż młodzi odbiorcy przeżywają przekazy audiowizualne i nierzadko odtwarzają sceny z nich we własnym życiu. Doceniając znaczenie tego faktu, autorka przytacza terapeutyczne, psychologiczne i wychowawcze aspekty dobieranych do programu przekazów audiowizualnych. Podkreśla zwłaszcza rolę pouczającego zakończenia oraz głównego bohatera filmu, wobec którego widz zawsze przyjmuje określone stanowisko.

Przywołane zostają również pozostałe czynniki, które są niezbędne do uwzględnienia w kierowanej recepcji audiowizualnej, jak atrakcyjność, żywa akcja, przystępna kompozycja, jakość i prawdziwość przekazu, podejmowanie ważnej problematyki oraz uwzględnianie stanu wiedzy, problemów, możliwości percepcyjnych i doświadczenia odbiorców. Listę uwarunkowań wyboru repertuaru dla młodych widzów urozmaicają zamieszczone w rozdziale przykłady zaprezentowanych już przekazów oraz ich efektów. Autorka podkreśla, że kontakt z dziełami audiowizualnymi widocznie wpływa na kompetencję odbiorców oraz ich światopogląd. Obserwowany proces nazywa wychowaniem do filmu.

Rozdział *Współczesne praktyki edycji obrazów jako klucz do reinterpretacji klasyki kina* autorstwa Marka Kosmy Cieslińskiego rozpoczyna krytyka historycentrycznego modelu kształcenia studentów filmoznawstwa. Odwołując się do własnych obserwacji, badacz docieka przyczyn braku zainteresowania zalecanymi studentom pozycjami filmowymi. Wśród nich wymienia swobodny dostęp do szerokiego repertuaru przekazów o wysokim standardzie, który przyczynia się do przesytu bodźcami audiowizualnymi w przestrzeni komunikacyjnej, do zmian kompetencji i preferencji odbiorczych oraz deprecjacji dawnych artystycznych autorytetów.

Filmoznawca proponuje rozwiązanie, w którym to student dokonuje wyboru i obróbki technicznej scen filmowych, tworząc krótkie zestawienia dzieł według wskazanego przez prowadzącego klucza tematycznego lub kompozycyjnego. Powstałe w ten sposób skondensowane kompilacje mogą stać się punktem wyjścia dyskusji na temat filmów oraz żywego poznawania sztuki. Badacz podaje również budujące przykłady wykorzystania samplingu oraz opisuje, jaką mogą one odgrywać rolę w przygotowaniu studentów do przyszłych zadań pracowniczych na rynku usług kultury. Na zakończenie autor stwierdza, iż ta metoda pracy ma szansę harmonijnie połączyć przekaz słowny z obrazowym i dźwiękowym, a także konieczną wiedzę teoretyczną z oczekiwaną przez młode pokolenie wartością użytkową nauczania.

Podjęte w omawianym tomie rozważania odnoszą się również do problemów kultury popularnej. Temat ten podejmuje Monika Adamska-Staroń w rozdziale *Kultura popularna jako przestrzeń edukacyjna*. Autorka wpisuje kulturę popularną w sieć konotacyjną populizmu i masowości, a także przytacza różne jej

ujęcia i wskazuje cechy charakterystyczne zjawiska: upraszczanie treści i języka, hołdowanie przyjemności kosztem przeżycia, tendencję do manipulowania odbiorcą, ambiwalencję świata i wprowadzanie nowych jakości. Na tle zarysowanych koncepcji przedstawia następnie własne stanowisko, skupiając się na możliwościach edukacyjnych popkulturowych tekstów.

Badaczka sugeruje takie podejście do przestrzeni kultury popularnej, w którym mimo niepewności odkrywa się nowe jakości i każdorazowo negocjuje znaczenia. Zachęca do włączenia studentów w interdyscyplinarne, rozbudzające poznawczo odczytanie tekstów kultury i wpisanie ich sensów w poznane koncepcje pedagogiczne. Na poparcie swoich tez przedstawia próbki prac studentów, zawierające refleksje o ludzkich historiach w ekspresjach filmowych i ich edukacyjnym potencjale.

Ostatni rozdział pt. *Motoryczno-sensoryczne wspieranie rozwoju dzieci we wczesnym dzieciństwie* ma również charakter praktyczny. Jego autorka Aleksandra Bałdyga opisuje pedagogikę Marii Montessori oraz metody Weroniki Sherborne i Carla Orffa. Istotę wczesnego okresu rozwoju dostrzega w kształtowaniu osobowości, świadomości własnego ciała oraz nauce dzielenia przestrzeni z innymi osobami. Swoje uwagi badaczka odnosi do licznych badań i obserwacji empirycznych, choć ich źródeł nie podaje.

Arteterapeutka wpisuje ćwiczenie sprawności motoryczno-sensorycznej dziecka w rozwój jego sfery intelektualnej. Proponuje wspieranie rozwoju najmłodszych zabawami ruchowymi, które nie tylko budują aktywność lokomotoryczną, lecz także stwarzają możliwości kształtowania właściwych cech charakteru: koleżeństwa, opanowania czy też wytrwałości. Autorka podaje warunki, w których zabawa aktywizuje rozwój dziecka, przypisując szczególną rolę właśnie przekazom audiowizualnym. Rozdział kończą refleksje dotyczące pozytywnego wpływu muzyki klasycznej na stan intelektualny, system wartości, psychikę i nastrój młodych wychowanków. Artykuł ten różni się od pozostałych tekstów pomieszczonych w opiniowanym tomie — media w innych opracowaniach przedstawiane są jako przykład nowego typu kultury. Stanowisko Aleksandry Bałdygi stanowi wyjątek — autorka bowiem traktuje je wyłącznie jako wsparcie technologiczne klasycznych metod nauczania.

Na recenzowany tom składają się teksty niezwykle ciekawe, bogate poznawczo inspirujące. Edukacja medialna jest dla ich autorów przede wszystkim swistą odpowiedzią na przemiany, jakie zachodzą w przestrzeni estetycznej i społecznej. Publikacja ma istotne znaczenie praktyczne — zwraca uwagę na nowy rodzaj przekazów, a także na konieczność wyposażenia ucznia w kompetencje niezbędne do ich rozszyfrowania. Ukazuje także teoretyczne i edukacyjne konteksty przestrzeni bliskiej młodym osobom, mającej istotny wpływ na ich socjalizację. Autorzy poszczególnych segmentów publikacji wskazują, w jaki sposób można wykorzystać nowoczesne media w przedszkolu, szkole, na uczelni, jak dzięki nim edukacja może stać się skuteczna i przyjemna.

Sięgający po książkę czytelnik może jednak czuć się nieco zdezorientowany. Tytuł wskazuje bowiem zakres tematyczny zamykający się na wzajemnych relacjach nauczania, słów, obrazów i dźwięków, a więc edukacji audiowizualnej. W tomie znajdują się jednak artykuły poruszające zarówno problemy, do których bezpośrednio odsyła tytuł publikacji, jak i dotyczące nowoczesnych technologii. Kwestie te zaś nierzadko się przeplatają. Takie ujęcie może utrudniać odbiór książki czytelnikom niemającym specjalistycznej wiedzy, tym, którzy chcieliby bliżej dopiero poznać problemy dotyczące cybermedialności.

Publikacja, choć w części praktycznej koncentruje się głównie na przekazach filmowych, jest rozległym studium ponowoczesnej edukacji, uwzględniającym medialne konteksty funkcjonowania człowieka. Dzięki eseistycznym artykułom wstępnym oraz ciekawym wskazówkom dydaktycznym, zamieszczonym w dalszych częściach tomu, może podpowiedzieć nie tylko, jak należy uczyć, ale także dlaczego jest to istotne oraz dokąd w tych działaniach powinno się zmierzać. Edukacja bowiem w rozumieniu twórców tomu przestaje być wyłącznie procesem przekazywania wiedzy i umiejętności, lecz stanowi także etap przygotowania do życia w świecie, który wciąż się zmienia. Nauczyciel w tym procesie przyjmuje rolę mentora, powinien być tym, który wskazuje drogę do rozwoju wewnętrznego oraz prowadzi młode pokolenie do odkrycia swojego miejsca w przestrzeni wirtualnej i rzeczywistej.

*Diana Jagodzińska*







Justyna Hanna Budzik

*Filmowe cuda i sztuczki magiczne. Szkice z archeologii kina*

Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015

W 2015 roku nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego ukazała się książka filmoznawczyni Justyny Hanny Budzik *Filmowe cuda i sztuczki magiczne. Szkice z archeologii kina*. Publikacja jest zbiorem artykułów, będących głosem teoretyka filmu oraz praktyka edukacji filmowej i medialnej w jednej osobie. *Filmowe cuda...* to pozycja, którą warto polecić uwadze nie tylko filmoznawców, ale także dydaktyków literatury oraz nauczycieli języka polskiego, na których przedmiocie na różnych etapach edukacyjnych powinny pojawić się elementy wiedzy o filmie.

Książka podzielona jest na dwie części. Na pierwszą, wyraźnie dłuższą, część analityczno-interpretacyjną składa się sześć rozdziałów, poprzedzonych teoretycznym *Wstępem*, a zamkniętym interesującym *Zakończeniem*. Drugą stanowi *Appendix*, zawierający propozycje dydaktyczne dla wszystkich nauczycieli zajmujących się edukacją filmową i medialną.

Jak okazuje się we *Wstępie*, zainteresowania badaczki oscylują wokół samej techniki wytwarzania obrazu filmowego, techniki, która dla przeciętnego widza zdaje się sztuką magiczną. „W zamieszczonych w książce szkicach analityczno-interpretacyjnych podejmuję wyzwanie odkrycia i wyjaśnienia »cudów«, za które uważam ślady »starych« mediów w najnowszych filmach”<sup>1</sup> (s. 8) — pisze Budzik. „Starymi” mediami okazują się urządzenia takie, jak latarnia magiczna, praxinoskop, zoetrokop, spektakl fantasmagorii — służące między innymi do wywołania iluzji ruchu, będące dowodem zainteresowania człowieka ruchomymi obrazami — przodkowie kinematografu. W książce objęte są one jedną wspólną nazwą zabawek optycznych.

---

<sup>1</sup> Wszystkie cytaty pochodzą z książki Justyny Hanny Budzik *Filmowe cuda i sztuczki magiczne. Szkice z archeologii kina*. Katowice, 2015.

To właśnie owe zabawki optyczne i wywoływane przez nie iluzje najbardziej interesują autorkę *Filmowych cudów...*, stając się urządzeniami, dzięki którym badaczka jest w stanie dokonać pogłębionej interpretacji współczesnych filmów. Sformułowanie „magia kina” nabiera dzięki książce Budzik nowego znaczenia, czy też raczej — zostaje odświeżone. Przestaje być frazesem, który wypowiadamy, myśląc o tym, że kino pokazuje coś, czego nie możemy mieć, jest ilustracją naszych pragnień bądź umożliwia ludziom związanym z przemysłem filmowym luksusowe, niemal baśniowe życie. „Magia kina” wiąże się ściśle, według autorki, z techniką tworzenia obrazów filmowych. W zasadzie po lekturze *Filmowych cudów...* należałoby raczej posługiwać się innym sformułowaniem — „postawa magiczna wobec kina”: w dalszym ciągu, mimo świadomości tego, jak działa aparatura filmowa, widz jest zadziwiany filmowymi obrazami, co więcej — sami twórcy filmów analizowanych przez Budzik w swoich produkcjach dają wyraz fascynacji „starymi” mediami. Jak pisze autorka, „współczesne kino popularne nierzadko wraca do ślepych uliczek medialnych wynalazków, przywracając do życia umarłe maszyny” (s. 17). Autorka książki przedstawia właśnie takie filmy lub te ich fragmenty, w których zabawki optyczne, owe „umarłe maszyny”, grają znaczącą rolę. Mamy tu zatem do czynienia z wywodem o iluzji w iluzji, o przedstawianiu tego, co niemożliwe, w tym, co nieprawdziwe — filmie.

Podtytuł książki, *Szkice z archeologii kina*, niesie z sobą dwa znaczenia. Po pierwsze, autorka zabiera czytelników w świat pierwszych filmów, a także pierwszych prób pokazania ruchu za pomocą wspomnianych już różnych zabawek optycznych. Po drugie, podtytuł wskazuje metodologię, którą Budzik posłużyła się, interpretując współczesne filmy. Badaczka korzysta przede wszystkim z myśli Siegfrieda Zielinskiego i jego książki *Archeologia mediów*. An-archeologiczne (wariantologiczne) to interesujące, bo nielinearne ujęcie historii rozwoju mediów, pozwalające na omówienie wynalazków związanych z projekcją obrazów, ale takich wynalazków, które z różnych powodów zostały zapomniane: „An-archeologia mediów ma za zadanie badać warianty niezrealizowane, zarzucone, opuszczone — nie tylko przez użytkowników mediów, ale przede wszystkim przez historiografię głównego nurtu” (s. 17). W *Filmowych cudach i sztuczkach magicznych...* autorka staje się takim archeologiem mediów, zaskakując czytelnika wiedzą na temat zabawek optycznych, ich budowy, przeznaczenia i wykorzystywania. Przedstawione przez Budzik opisy wynalazków mają duży walor edukacyjny i motywują do poszukiwań ilustracji, rycin czy zdjęć tychże. Niewielkim minusem publikacji jest to, że ilustracje urządzeń optycznych nie zostały zamieszczone w książce.

W *Filmowych cudach...* autorka analizie i interpretacji poddaje siedem filmów powstałych w latach 2005—2014. Są to więc produkcje nowe, w dodatku wpisujące się raczej w nurt kina popularnego niż wysokoartystycznego. Budzik

jednak pisze, powołując się na ustalenia Marka Krajewskiego, autora *Kultów kultury popularnej*, że ważny dla niej jest „wymiar przyjemności i dobrowolności kultury popularnej” (s. 25). Te dwa czynniki mają duże znaczenie zwłaszcza z uwagi na potencjał edukacyjny analizowanych filmów. Ich przynależność do kultury popularnej może zachęcić młodzież do zapoznania się z ich fragmentami bądź z całością, co ułatwi nauczycielowi zaplanowanie lekcji i rozmowę o zagadnieniach zaproponowanych przez Budzik — nie tylko o treści filmu czy kwestii jego odbioru (podał się, czy nie podobał?).

Pierwszym filmem, który filmoznawczyni bierze na warsztat, jest *Królowna Śnieżka* Tarsema Singha. W rozdziale „*Stare*”(?) *media w służbie iluzji* autorka nie szczędzi obrazowi krytyki, udaje jej się jednak wybrać z filmu to, co najciekawsze — prolog historii, animowaną sekwencję opowiadającą o losach Śnieżki. Urządzenie, dzięki któremu Zła Królowa prezentuje widzom przeszłość tytułowej bohaterki, to, według Budzik, połączenie zoetrooskopu, praksinoskopu (urządzeń optycznych) oraz... magicznej kryształowej kuli. Balansująca między techniką a magią Królowa daje się poznać przede wszystkim jako sprytna iluzjonistka, manipulująca uwagą widza. W interpretacji Budzik *Królowna Śnieżka* Singha staje się opowieścią wspartą na baśni, lecz pozbawioną magii. Badaczka zwraca uwagę, że Królowa nie dysponuje tu nadprzyrodzoną siłą, lecz optycznymi złudzeniami, jest oszustką. Najciekawszą postacią jest, według autorki szkieł, w *Królownie Śnieżce* lustro, będące osobą, którą chciałaby być narcystyczna Zła Królowa. Interpretacja Budzik kieruje zatem nasze przemyślenia również w stronę współczesnych przemian klasycznych baśni; ze szkicem o *Królownie Śnieżce* powinni zapoznać się badacze przemian literatury baśniowej.

Autorka od postaci sprawnej iluzjonistki przechodzi do równie biegłego w swej sztuce iluzjonisty — Oskara „Oza”, bohatera *Oza Wielkiego i Potężnego Sama Raimiego*. Film ten stanowi współczesny wstęp do klasycznej opowieści Lymana Franka Bauma *Czarnoksiężnik z Krainy Oz* i jednocześnie do słynnego filmowego musicalu *Czarnoksiężnik z Oz* z 1938 roku. Cenny dla edukatorów, studentów i badaczy historii filmu jest zawarty w rozdziale *Projekcja filmowych obrazów: magia czy sztuka iluzji?* opis pokazów iluzjonistów. Budzik porównuje przedstawiony w filmie Raimiego pokaz iluzji z pokazami historycznymi, zauważając pewien anachronizm w portretowaniu postaci Oza, czy nawet — przekłamanie, które stać się może w masowej wyobraźni faktem historycznym. Otóż w filmie publiczność wierzy w „magię” Oskara, natomiast autentyczny widz pokazów iluzji wiedział, że to, co dzieje się przed jego oczami, to nie czary, lecz sprytnie zwodzenie, a przedstawienie „uznawał [...] za dobre, jeśli nie udało mu się odkryć zasady triku” (s. 57). Ostatecznie, w toku akcji filmu okazuje się, że właśnie technika trików i oszukiwania publiczności będzie w Krainie Oz magią, której potrzebują jej mieszkańcy. Budzik zwraca uwagę na to, że w świecie przedstawionym opowieści bardziej magiczne niż magia oka-

że się to, co racjonalne, obmyślane i wyprodukowane przez człowieka. Obraz z maszyny może zwieść nasze zmysły i zdrowy rozsądek.

Zmysły widzów pragnie zwozić także tytułowy iluzjonista z filmu Sylvana Chometa. Starszy, wysoki i chudy jegomość w za krótkich spodniach wyciąga królika z kapelusza i kwiaty z rękawa. Jego sztuki okazują się już jednak nie bawić publiczności miejskich teatrów. Film *Iluzjonista* i szkic o nim jest tym, który — paradoksalnie — najmniej pasuje do zbioru szkiców Budzika. Animowana opowieść Chometa w żaden bowiem sposób nie nawiązuje swoją treścią do sztuki filmowej. Profesja Tatischeffa wędrującego z miasta do miasta z niewielką walizką i klatką z białym królikiem nie zostaje wyparta z pejzażu miejskiego przez kinematograf. Eleganckie sztuczki starszego pana przegrywają tu z nieskoordynowanymi ruchami lidera zespołu bigbitowego. Iluzjonista nie korzysta też z żadnych zabawek optycznych — jego sztuczki opierają się na zręczności ruchów i umiejętności odwrócenia uwagi widzów. Mimo tego nikłego dopasowania do pozostałych tekstów szkic „*Magicy nie istnieją*”(?) jest wart zapoznania się z nim. Budzik skupia się bowiem nie tylko na postaci prestidigitatora, ale także na chyba już ostatniej fance Tatischeffa, czy raczej — ostatniej osobie, która wierzy w jego magię. Młoda dziewczyna, traktująca iluzjonistę jak ojca, podąża za nim z małej szkockiej wioski do Edynburga. Tam, oszołomiona wystawami sklepowymi, przechodzi przemianę z wiejskiej dziewczyny w miejską kobietę, zgrabnie poruszającą się między witrynami w delikatnych białych czółenkach. Właśnie interpretacja przemiany Alice jest w tym tekście najciekawsza. Autorka podkreśla wpływ przechadzek po mieście, przeglądania się w szybach wystawowych i nabywania nowych przedmiotów na ewolucję tej postaci, która — to warto podkreślić — nie traci w mieście swojej naiwności i raczej będzie wierzyła w magię, nie w wiadomość zostawioną jej na odchodnym przez Tatischeffa: „Magicy nie istnieją”.

A może jednak istnieją? Kolejny szkic, *Georges Méliès i fantazmatyczność kina*. „*Hugo i jego wynalazek*” Martina Scorsesego i „*Mechanizm serca*” Mathiasa Malzieu, jest nie tylko analizą dwóch filmów, lecz także historycznym szkicem o francuskim twórcy pierwszych filmów fantastycznych. Okazuje się, że Georges Méliès pojawia się jako jeden z ważniejszych bohaterów zarówno w filmie Scorsesego, jak i Malzieu. Mimo kilku różnic w przedstawieniu tej postaci — w obu dziełach z Mélièsa uczyniono wynalazcę, a także iluzjonistę (*Mechanizm serca*) i niemal magika, utrwalającego na taśmie filmowej nie obrazy rzeczywistości, lecz sny. Budzik podkreśla tutaj fantazmatyczny charakter kina, który wyłania się zwłaszcza z filmu *Hugo i jego wynalazek*. Tytułowy bohater filmu, mały chłopiec, traktuje kino jako „przestrzeń działania magii” (s. 109), mimo iż doskonale zna kulisy powstawania produkcji „Papy Georges’a”. W tym szkicu Budzik bardzo dobrze zestawia Mélièsa jako postać historyczną z tymi wykreowanymi przez twórców *Hugo...* i *Mechanizmu...*, pokazu-

jąc, jak jego osoba łączy się z prestidigitatorami, iluzjonistami, wędrownymi magikami.

Okazuje się, że Georges Méliès patronuje także autorce ostatnich interpretowanych przez Budzik filmów — Jennifer Kent. W szkicu *Filmowe triki i moc wyobraźni* badaczka pisze o filmach *Babadook* i *Monster*, przy czym wyraźnie skupia się na tym pierwszym, z drugiego czyniąc kontekst interpretacyjny. To nie jedyny zresztą kontekst, który przywołuje autorka. Budzik interpretuje *Babadooka* przez pryzmat filmów Mélièsa, z których Kent czerpała inspirację, jeśli chodzi o triki, montaż oraz eksperymenty z animacją. Najbardziej interesującym materiałem pozwalającym spojrzeć na film o złośliwym duchu, bogeymanie, z innej perspektywy jest jednak książka typu *pop-up* *Mister Babadook* zaprojektowana przez Alexandra Juhasza. W jednym filmie spotykają się zatem — poprzedni film Kent, idee i produkcje Mélièsa oraz książka-rozkładanka. Ta złożona i bardzo „gęsta” interpretacja *Babadooka* zasługiwałaby w zasadzie na oddzielną obszerną recenzję. Wywód autorka kończy słowami „współczesny widz wciąż fascynuje się tym, w co nie wierzy, ale co niepokojąco objawia mu się na kinowym ekranie” (s. 151). Można tę fascynację widza uznać za wspólny mianownik wszystkich omówionych filmów.

Po ostatnim szkicu następuje *Zakończenie*, w którym Budzik krótko interpretuje książkowy cykl o *Ziemiomorzu* autorstwa Ursuli Le Guin, odnosząc konkretne jego treści do analizowanych filmów. Publikację wieńczy *Appendix*, w którym przedstawione zostają propozycje wykorzystania kolejnych filmów na lekcjach. Po jego lekturze można odczuć lekki niedosyt, choć autorka wyraźnie podkreśla, że celowo nie zamieszcza gotowych scenariuszy zajęć dla konkretnej grupy wiekowej. Budzik przedstawia po kilka pomysłów związanych z wykorzystaniem danego materiału na lekcji, pomysłów, które mają stać się inspiracją dla nauczycieli. Należy podkreślić, że propozycje metodyczne są ściśle związane z interpretacjami filmów przedstawionymi w zasadniczej części książki. Autorka wielokrotnie odsyła także do gotowych scenariuszy lekcji filmowych, dostępnych *online*, które opracowywała na potrzeby spotkań z młodzieżą w różnym wieku. Głos Justyny Budzik jest zatem głosem praktyka edukacji filmowej i medialnej, a jako taki — jest szczególnie cenny dla nauczycieli. Autorka pokazuje, że film na zajęciach w szkole może pojawiać się nie tylko w kontekście omawianej lektury, ale także jako dzieło samo w sobie, nadto dzieło, które może opowiadać samo o sobie — o swojej historii, wspomnianej „magii”, a także tłumaczyć współczesnym widzom, na czym polegała fascynacja publiczności pierwszymi ruchomymi obrazami.

Na uwagę zasługują także język wywodu oraz piękna szata graficzna książki. Justyna Budzik swoje myśli wyraża w sposób jasny, klarowny, staranny. Analizy i interpretacje, choć opatrzone wieloma przypisami oraz dobrze umocowane w teorii, są napisane w sposób przystępny; nie jest to publikacja skiero-

wana wyłącznie do osoby zawodowo czytającej teksty naukowe. Sięgnąć po nią mogą także studenci (niekoniecznie wyłącznie kierunków humanistycznych), a przede wszystkim nauczyciele zainteresowani edukacją filmową i medialną. Książka Budzik może stać się dla nich pomocą w projektowaniu zajęć przygotowujących do uważnego i krytycznego odbioru filmów.

*Karolina Jędrych*



## Noty o Autorach

mgr Karina AKOPOVA-KRZACZYŃSKA — absolwentka administracji biznesu i filologii rosyjskiej na Państwowym Uniwersytecie Ilii (studia pierwszego stopnia) oraz filologii polskiej na Uniwersytecie Śląskim (studia drugiego stopnia), doktorantka w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: karaakopova@gmail.com

mgr Emilia CZARNOTA — absolwentka filologii polskiej i podyplomowej logopedii, doktorantka w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: emiliaczarnota@gmail.com

dr Anna GUZY — absolwentka filologii polskiej i psychologii, adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: anna-guzy@wp.pl

mgr Diana JAGODZIŃSKA — absolwentka filologii polskiej i prawa, doktorantka w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: diaanus@o2.pl

dr Karolina JĘDRYCH — adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz nauczycielka języka polskiego w Zespole Ogólnokształcących Szkół Społecznych STO w Bytomiu.

Kontakt: kjedrych@gmail.com

dr Sylwia KURAS — absolwentka filologii polskiej na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, nauczycielka języka polskiego w Gimnazjum nr 9 z Oddziałami Integracyjnymi im. Jana Pawła II w Rudzie Śląskiej.

Kontakt: sylwiakuras77@gmail.com

prof. UO dr hab. Jolanta NOCON — kierownik Zakładu Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Opolskiego.

Kontakt: jolanta.nocon@uni.opole.pl

dr Magdalena OCHWAT — adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: magdalena.ochwat@us.edu.pl

mgr Monika PAKURA — absolwentka filologii polskiej i podyplomowej logopedii, doktorantka w Zakładzie Socjolingwistyki i Społecznych Praktyk Komunikowania Instytutu Języka Polskiego na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

Kontakt: monika.sobanska@op.pl

mgr Anna SIKORA — absolwentka filologii polskiej z logopedią na Uniwersytecie Opolskim (studia pierwszego stopnia) i filologii polskiej na Uniwersytecie Śląskim (studia drugiego stopnia).

Kontakt: sikora.anna2@gmail.com

dr Lucyna SADZIKOWSKA — adiunkt w Zakładzie Kultury Czytelniczej i Informacyjnej Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: lucyna.sadzikowska@us.edu.pl

dr Maria WACŁAWEK — absolwentka filologii polskiej na Uniwersytecie Śląskim, lektorka języka polskiego. Obecnie pracuje w Słowenii (Univerza v Ljubljani).

Kontakt: waclawek.maria@gmail.com

dr hab. Małgorzata WÓJCİK-DUDEK – adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz nauczyciel języka polskiego w II LO im. Stanisława Wyspiańskiego w Będzinie.

Kontakt: malgorzata.wojcik-dudek@us.edu.pl





## Indeks osobowy

- Adamczyk-Garbowska Monika 27, 32, 36  
Adamska-Staroń Monika 189  
Adamski Franciszek 157, 160, 169  
Allah 51, 52  
Ambrosewicz-Jacobs Jolanta 32, 36, 39, 42,  
53, 59  
Amenábar Alejandro 57  
Amiredżibi Tczabujj 156  
Andersen Hans Christian 188  
Andrzejewski Jerzy 187  
Anioł Michał 86  
Antczak Jerzy 103  
Anusiewicz Janusz 73, 77, 139, 154, 156, 159,  
168, 169  
Arabuli Avtandil 155, 168, 169, 170  
Asatiani Lado 156  
Augustyn Józef 145, 154
- Bachtin Michaił 96, 99  
Bagiński Tomasz 43, 46, 47, 59, 60  
Bałaban Majer 27, 36  
Bałdyga Aleksandra 190  
Bancerz Małgorzata 148, 153  
Bańko Mirosław 140, 154  
Barańczak Stanisław 45, 59  
Barataszwili Nikoloz 156  
Barszczewska Ludwika 18, 22  
Barthes Roland 42, 59  
Barton Bruce 180  
Bartmiński Jerzy 139, 140, 141, 146, 152,  
153, 154, 168, 169
- Bates John 111  
Baum Lyman Frank 195  
Bauman Zygmunt 33, 42, 43, 46, 59  
Bąba Stanisław 128, 129, 130, 134, 136  
Bąbel Przemysław 173, 175, 176, 177, 178,  
179, 181  
Benedyktowicz Zbigniew 28, 29, 36  
Bergson Henri 94, 99  
Biała Anna 43, 59  
Bibler Władimir 24, 25, 36  
Biedrzycki Krzysztof 43, 59  
Bielińska-Gardziel Iwona 146, 154  
Błoński Jan 27, 36  
Bobiński Witold 43, 59, 186  
Borek Piotr 73, 77  
Borkowski Robert 76, 77  
Borowiak Agnieszka 24, 37  
Borzymińska Zofia 27, 36  
Brat Johannan 31, 36  
Brzechwa Jan 12, 16, 18, 21  
Buchta Magdalena 145, 154  
Budzik Justyna Hanna 185, 193, 194, 195,  
196, 197, 198  
Bujnicki Tadeusz 45, 60  
Bukowska-Floreńska Irena 158, 169  
Burchard Przemysław 48, 59  
Buryła Sławomir 32, 36
- Cereteli Akaki 156  
Certeau Michel de 19, 21  
Chalid al-Asaad 54

- Chaplin Charlie 17  
Chlewiński Zdzisław 62, 77  
Chłapkowska Teresa 15, 21  
Chomet Sylvain 196  
Chrobaczyński Jacek 32, 36  
Chrostowski Waldemar 31, 36, 38  
Chrzastowska Bożena 27, 29, 36, 80, 99  
Cichowicz Stanisław 88, 94, 99, 100  
Cierpisz Małgorzata 145, 154  
Cieśla Hanna 43, 60  
Cieśliński Marek Kosma 189  
Copik Ilona 185, 187  
Czajkowski Michał 31, 36  
Czawczawadzejego Ilia 156  
Czermińska Małgorzata 43, 59  
Czermiński Marcin 96, 99  
Czerniawska Ewa 88, 100, 172, 180, 181
- Dahl Robert 13, 14, 21, 22  
Dąbrowska Anna 156, 159, 169  
DeGroot Elisabeth V. 175, 181  
Depta Henryk 186  
Dirven René 118, 126  
Dobieszewski Janusz 25, 36  
Doliński Dariusz 172, 175, 181  
Doroszewicz Krystyna 141, 154  
Doroszewski Witold 129, 137  
Dostojewski Fiodor 106  
Drabik Lidia 130, 132, 133, 134, 135, 136  
Drobniak Piotr 32, 36  
Dubisz Stanisław 140, 154  
Dudzińska-Facca Anna 59, 60  
Dukaj Jacek 47, 59  
Dutka Elżbieta 80, 99  
Dużyńska-Markowska Magdalena 130, 131,  
132, 133, 134, 135, 136  
Dziadek Adam 42, 59  
Dziamska-Lenart Gabriela 129, 132, 136  
Dziamski Grzegorz 40, 60  
Dźwigoł Renata 73, 77
- Eco Umberto 39  
Eden Szewach 29  
Eibil-Eibesfeldt Irenaus 174  
Eisenbach Artur 27, 36  
Eisenberger Robert 171, 181  
Eliade Mircea 96, 98, 99  
Evans Vyvyan 145, 146, 154
- Faryno Jerzy 96, 99  
Fellowes Julian 107  
Fenstermacher Gary D. 15, 20, 21  
Festinger Leon 174  
Fleischer Michael 159, 169  
Foucault Michel 13, 14, 21  
Franken Robert 179, 181  
Frankl Viktor Emil 87, 99  
Freinet Celestyn 187  
Freud Sigmund 174  
Fromm Erich 149, 154, 174  
Fuksiewicz Jacek 25, 36  
Fürstenberg Szymon 19
- Gabriel, archanioł 51  
Gałczyk Agata 130, 131, 133, 136  
Garlicki Andrzej 29  
Gasset y Ortega 94  
Gaudi Antoni 43, 46, 60  
Gawlicz Katarzyna 62, 77  
Gąsiorek Krystyna 128, 136  
Gennep Arnold van 98, 99  
Gicala Agnieszka 145, 154  
Giza Barbara 111  
Godyń Mieczysław 27, 36  
Gogebaszwili Iakob 156  
Grabias Stanisław 117, 126  
Graetz Heinrich 27, 36  
Grębowiec Jacek 111  
Grimault Paul 188  
Gruszka Aleksandra 88, 100  
Grzegorek Jerzy 76, 77  
Grzelewska Dorota 159, 160, 161, 169  
Guzowska-Dąbrowska Małgorzata 88, 172,  
181
- Habrajska Grażyna 156, 169  
Hałas Elżbieta 33  
Hańderek Joanna 58, 60  
Häring Bernhard 59, 60  
Hassan Ihab 40, 60  
Hassan Yahya 49, 52, 53, 60  
Heider Fritz 174  
Haumann Heiko 27, 30, 36  
Herbert Zbigniew 43, 60, 80, 85, 97, 99, 100  
Heska-Kwaśniewicz Krystyna 81, 82, 86, 96,  
99, 100  
Hitler Adolf 17, 18  
Holland Agnieszka 106

- Hońdo Leszek 32, 36  
 Horney Karen 174  
 Horyń Jolanta 62, 77  
 Hostyński Lesław 95, 99  
 Hull Clark 174  
 Hypatia 57, 58  
  
 Ignatowski Grzegorz 31, 36  
 Inaniszwili Rewaz 156  
 Inglot Mieczysław 27, 29, 36, 96, 100  
  
 Jakubczyk Antoni 173, 181  
 Jakubowicz Karol 25, 36  
 Jan Paweł II 31, 36, 53  
 Janion Maria 27, 36  
 Janus-Sitarz Anna 15, 22, 41, 43, 59, 60, 128, 136  
 Jaskółowa Ewa 43, 59, 80, 99  
 Jaspers Karl 82  
 Jastrzębska-Golonka Danuta 129, 136  
 Jaworowski Mariusz Arno 13, 21  
 Jenne Cezary 27, 36  
 Jędrysiak Tadeusz 46, 60  
 Johnson Paul 27, 36  
 Johnson Robert L. 88, 100, 172, 181  
 Juhasz Alexander 197  
  
 Kaczmarek Anna 103, 111  
 Kaczmarski Jacek 47, 60  
 Kalinowski Daniel 27, 37  
 Kapłon Piotr 46, 60  
 Kapuściński Ryszard 42, 107  
 Karaś Roman 172, 181  
 Karłowski Jan 149, 154  
 Karmon Helena 19  
 Karwatowska Małgorzata 151, 153, 154  
 Kaschack Ellyn 142, 154  
 Kelley Mike 106  
 Kent Jennifer 197  
 Kępiński Antoni 83, 87, 99  
 Khutsishvili Marine 155, 168, 169, 170  
 Kierkegaard Søren 83  
 King Martin Luther 53  
 Kirwiel Romuald 172, 181  
 Kleiner Juliusz 85, 94, 95, 100  
 Kłoda-Staniecko Bartosz 187  
 Knobloch Mieczysław 83, 100  
 Koch Wilfried 45, 60  
 Kochanowski Jan 41, 82  
  
 Kocjan Krzysztof 98, 99  
 Kolbuszewski Jacek 84, 92, 96, 97, 100  
 Komendant Tadeusz 14, 22  
 Komorowska Hanna 117, 126  
 Kopeć Urszula 128, 137  
 Korczak Janusz 11, 18, 19, 20, 21, 22  
 Kosińska Karolina 111  
 Kowalikowa Jadwiga 128, 136  
 Kowalska Małgorzata 58, 60  
 Kowalski Piotr 98, 100  
 Kozakiewicz Stefan 48, 60  
 Kozłowska Elżbieta 128, 137  
 Kożynowa Ała 153, 154  
 Krajewski Marek 195  
 Kruszewski Krzysztof 20, 21  
 Krynicki Ryszard 55  
 Krzemiński Ireneusz 28, 37  
 Krzysztofiak Anna 98, 100  
 Krzyżyk Danuta 19, 22, 128, 136  
 Kubarek Marta 128, 136, 203  
 Kubiszyn Marta 32, 36  
 Kuciak Agnieszka 55  
 Kuczyńska-Koschany Katarzyna 55, 60  
 Kudelski Zdzisław 32, 37  
 Kudera Marian 90, 95  
 Kuliga Ewa 172  
 Kuncewicz Piotr 27, 36  
 Kupczyk Adam 61, 77  
 Kurcz Ida 62, 77  
 Kurczab Henryk 128, 137  
 Kurek Sławomir 62, 67, 77  
 Kurkowska Halina 129, 137  
 Kuziak Michał 98, 100  
 Kuźmiński Zbigniew 103  
 Kwiek Jadwiga 111  
  
 Latoch-Zielińska Małgorzata 153, 154  
 Le Guin Ursula 197  
 Leeuw Gerardus van der 98, 100  
 Leonidze Giorgi 156  
 Leszczyński Grzegorz 14, 22  
 Lévinas Emmanuel 40, 58, 59, 60  
 Lewicki Arkadiusz 111  
 Lewin Kurt 173, 181  
 Lew-Lisner Hinda 18, 21  
 Lindgren Astrid 15, 21  
 Lipiec Józef 95, 100  
 Lipińska Ewa 116, 126  
 Locke Edwin A. 172, 181

- Lorenz Konrad 174  
Lortkipanidze Niko 156  
Lubina Ewa 159, 169, 170  
Lyszczyna Jacek 82, 99, 100
- Łapiński Michał 173, 181  
Łapiński Zdzisław 88, 100  
Łoch Eugenia 27, 36  
Łuczyński Edward 156, 169  
Łuczyński Jan 180, 181  
Łukaszewski Wiesław 174, 175, 181
- Machaj Łukasz 61, 77  
Maciąg Włodzimierz 81  
Maćkiewicz Jolanta 156, 169  
Madsen Kristen B. 173, 181  
Mahomet 49, 51  
Malewska Hanna 44, 60  
Malzieu Mathias 196  
Marianiński Janusz 46, 60  
Markowska Danuta 28, 36  
Markowski Andrzej 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137  
Maslow Abraham 174  
Masłowski Michał 98, 100  
McCann Vivian 88, 100, 172, 181  
McLuhan Marshall 25, 36, 37  
Meyer Abrams H. 88, 100  
Meyer Marianna 46, 60  
Méliès Georges 196, 197  
Merżan Ida 20, 21  
Michalski Konstanty 94, 100  
Miczka Tadeusz 186  
Migdał Jolanta 128, 136  
Mikołajec Marek 90, 100  
Milewicz Bolesław 18, 22  
Miodek Jan 95, 100  
Mirga Andrzej 24, 37  
Mojżesz 41  
Montessori Maria 190  
Morawińska Agnieszka 17, 22  
Morcinek Gustaw 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100  
Mowrer Hobart 174  
Mróz Lech 24, 37  
Muhamad 50  
Myrdzik Barbara 153, 154
- Nagajowa Maria 118, 126
- Nakudashvili Nino 155, 168, 169, 170  
Nawrocki Jan 25, 37  
Nelicki Aleksander 27, 36  
Nieckula Franciszek 73, 77  
Niesporek-Szamburska Bernadeta 19, 22, 128, 136, 137, 139  
Nietzsche Friedrich 87  
Nikitorowicz Jerzy 26, 37  
Nocoń Jolanta 116, 117, 118, 126  
Norwid Cyprian Kamil 81, 96, 97, 100  
Nowak Ewa 43, 59  
Nowak Zbigniew Jerzy 84, 100  
Nowicka Ewa 25, 37  
Nowicki Paweł 103, 111  
Nurczyńska-Fidelska Ewelina 107, 108, 111
- Ochab Maria 88, 100  
Ogłozza Ewa 188  
Olejniczak Józef 96, 100  
Oppenheim Bohdan W. 31, 36  
Orbeliani Sulchan Saba 156, 161, 165  
Orff Carl 190  
Ostaszewski Paweł 175, 176, 177, 181  
Ostrowska Władysława 85, 86, 99  
Osuch Wiktor 62, 63, 67, 77  
Oszajca Waclaw 55, 60  
Ozóg Kazimierz 149, 154
- Pabisek Maciej 43, 59  
Pajdzińska Anna 95, 100  
Panas Władysław 27, 37  
Panaszuk Jolanta 140, 152, 154  
Papuzińska Joanna 14, 22  
Pascal Blaise 91, 100  
Pasierb Janusz Stanisław 44, 60  
Paszko Artur 62, 77  
Paweł św. 88  
Pawlak Zbigniew 159, 169  
Peisert Maria 73, 77  
Pintrich Paul R. 175, 181  
Piotrowska-Wojaczyk Agnieszka 128, 136  
Pisarek Walery 102, 111  
Pisarkowa Krystyna 73, 77  
Podhorecka Joanna 145, 154  
Podławska Daniela 130, 132, 133, 135, 136  
Podrez Ewa 24, 25, 37  
Poliakov Leon 27, 37  
Poznańska-Hagari Ada 19, 22  
Premac David 178

- Prensky Marc 35, 37  
 Prokopiuk Jerzy 98, 100  
 Prokop-Janiec Eugenia 27, 37  
 Prus Bolesław 107, 108, 111  
 Przyboś Julian 45, 60  
 Pszawela Waża 156, 163  
 Puzynina Jadwiga 81, 95, 100
- Rachwał Tomasz 62, 67, 77  
 Radden Günter 118, 126  
 Radzicki Józef 172, 180, 181  
 Raimi Sam 195  
 Rasińska-Bóbr Agnieszka 27, 37  
 Ratajczak Magdalena 24, 37  
 Rejter Artur 152, 154  
 Rembowski Józef 68, 77  
 Reykowski Janusz 172, 181  
 Rhimes Shonda 106  
 Ricoeur Paul 88, 90, 100  
 Rodonaja Vakhtang 155, 168, 169, 170  
 Rokicka Aleksandra 46, 60  
 Rorschach Hermann 17  
 Roszak Joanna 55, 60  
 Rubinkiewicz Ryszard 31, 38  
 Rudnicki Paweł 62, 77  
 Rusek Marta 15, 22  
 Rustaweli Szota 156  
 Rybkowski Jan 103  
 Ryn Zdzisław Jan 87, 99  
 Rypel Agnieszka 129, 136
- Saloni Zygmunt 128, 136  
 Salvoldi Valentino 59, 60  
 Sandauer Artur 27, 33, 37  
 Scheler Max 84, 85, 89, 94, 100  
 Scorsese Martin 196  
 Seretny Anna 116, 126  
 Sherborne Weronika 190  
 Sienkiewicz Henryk 41  
 Sikora Sławomir 96, 100  
 Singer Bashevis Isaac 29, 30, 31, 32, 33, 35  
 Singh Tarsem 195  
 Skawiński Piotr 177, 181  
 Skinner Burrhus Frederic 175, 177, 181  
 Sławek Tadeusz 11, 12, 21, 22  
 Słowacki Juliusz 98, 100  
 Sobański Remigiusz 44, 60  
 Sobczyk Maria 32, 37  
 Sobecki Mirosław 26, 37
- Sobol Elżbieta 96, 100  
 Sochańska Bogusława 49, 52, 60  
 Soltis Jonas F. 15, 20, 21  
 Sosnowski Tomasz 161, 170  
 Sowiński Grzegorz 89, 100  
 Sporek-Czyżewska Małgorzata 32, 37  
 Stadtmüller Elżbieta 24, 37  
 Starnawski Marcin 62, 77  
 Stęszewska-Leszczyńska Ewa 55, 60  
 Stojanowska Elżbieta 141, 154  
 Strawa Ewelina 41, 42, 60  
 Strelau Jerzy 172, 174, 181  
 Struzik Elżbieta 96, 100  
 Suchecki Jacek 180, 181  
 Suchodolski Bogdan 186  
 Suchowierska Monika 175, 176, 177, 181  
 Such-Wyszomirska Irena 15, 21  
 Sullivan Harry 174  
 Sumner William Graham 42  
 Synowiec Helena 19, 22, 80, 99, 116, 126,  
 128, 136, 137, 142, 154  
 Szancer Jan Marcin 16, 21  
 Szarota Piotr 24, 37  
 Szczęsna Ewa 102, 111  
 Szczucka Natalia 25, 37  
 Szekspir William 106, 107  
 Szengelij Aleko 156, 164  
 Szenhak Stanisław 27, 36  
 Szober Stanisław 129, 137  
 Szypra-Kozłowska Jolanta 151, 154  
 Szroeder Wojciech 32, 37  
 Szuchta Robert 32, 37  
 Szustrowa Teresa 173, 181  
 Szymanik Anna 141, 147, 154  
 Szyborska Wisława 83, 100  
 Szymczak Mieczysław 157, 170  
 Szymik Jerzy 85, 100
- Ślęczek-Czakon Danuta 95, 100  
 Świętek-Brzezińska Magdalena 130, 132, 133,  
 134, 135, 136  
 Święcicka Małgorzata 129, 136  
 Świętek Agnieszka 62, 67, 77
- Tabakowska Elżbieta 118, 126  
 Tabidze Galaktion 156  
 Tarnowska Maria 31, 36  
 Tatkiewicz Anna 96, 99  
 Tatkiewicz Władysław 87, 88, 91, 100

- Thiel-Jańczuk Katarzyna 19, 21  
Tinbergen Nikolas 174  
Tischner Józef 24, 25, 37, 56, 60, 83, 86, 100  
Toeplitz Teodor 36  
Tokarska-Bakir Joanna 28, 37  
Traba Elżbieta 32, 37  
Traba Robert 32, 37  
Tracz Mariola 63, 77  
Trojański Piotr 32, 36  
Tuan Yi-Fu 17, 22
- Umińska Bożena 27, 37  
Urbanek Mariusz 18, 22
- Vang-Nyman Ingrid 15, 21
- Wacławek Maria 142, 153, 154  
Wajda Katarzyna 104, 111  
Walczak Bogdan 128, 136  
Warat Marta 46, 60  
Wassertzug Zalmen 18, 22  
Watson John Broadus 175  
Ważnik Siergiej 153, 154  
Wąs Adam 50, 51, 60  
Węgrodzka Jadwiga 142, 154  
Węgrzecki Adam 84, 89, 100  
Węsierska Katarzyna 75  
Wiegandtowa Ewa 80, 99  
Willimon Beau 106  
Winiarska Justyna 145, 154  
Wiśniak Marzena 176, 178, 179, 181  
Wiśniewska Halina 116, 126
- Wiśniewski Ryszard 95, 100  
Witkiewicz Ignacy Stanisław 84, 100  
Wojciechowski Krzysztof 17, 22  
Wojewoda Mariusz 95, 100  
Wojnar Irena 186  
Wolnicka Aleksandra 87, 99  
Wolpe Joseph 172, 181  
Wódz Jacek 96, 100  
Wójcik-Dudek Małgorzata 19, 22  
Wójcik Mirosław 27, 36  
Wyka Kazimierz 96, 100  
Wysłouch Seweryna 80, 99
- Zabłocka-Skorek Joanna 188  
Zadrożyńska-Barącz Anna 98, 99  
Zajac Michał 13, 22  
Zajac Stanisław 96, 100  
Zeler Bogdan 45, 60  
Zerbst Rainer 46, 60  
Zielinski Siegfried 194  
Zielińska Magdalena 145, 154  
Zimbaro Philip George 88, 100, 172, 180,  
181  
Zwierzchowski Piotr 111
- Żbikowski Andrzej 28, 37  
Żeleński-Boy Tadeusz 91, 100  
Żeromski Stefan 106  
Żmigrodzki Piotr 131, 137  
Żuk Grzegorz 32, 36  
Żukrowski Wojciech 91, 100  
Żurek Sławomir Jacek 27, 31, 32, 36, 37, 38



Redaktor Małgorzata POGLÓDEK  
Projektant okładki i strony tytułowej Stanisław KLUSKA  
Redaktor techniczny Barbara ARENHÖVEL  
Korektor Lidia SZUMIGAŁA  
Łamanie Marek ZAGNIŃSKI

Copyright © 2016 by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

**ISSN 0208-6336**

**ISSN 0208-5011**

(wersja drukowana)

**ISSN 2353-9577**

(wersja elektroniczna)

Wydawca  
**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**  
**ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice**  
[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)  
e-mail: [wydawus@us.edu.pl](mailto:wydawus@us.edu.pl)

---

Wydanie I. Nakład: 70 + 50 egz. Ark. druk. 13,0.

Ark. wyd. 14,0. Papier offset. kl. III, 90 g.

Cena 20 zł (+ VAT)

---

Druk i oprawa: „TOTEM.COM.PL. Sp. z o.o.” Sp.K.  
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław