

Z TEORII
I PRAKTYKI
DYDAKTYCZNEJ
JĘZYKA
POLSKIEGO

27



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu ŚLĄSKIEGO

Z TEORII
I PRAKTYKI
DYDAKTYCZNEJ
JĘZYKA
POLSKIEGO
Tom 27

pod redakcją
Danuty KRZYŻYK

Recenzenci

Zofia BUDREWICZ
Grażyna TOMASZEWSKA
Krystyna GAŚSIÓREK-POLAK
Kazimierz OŻÓG

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)

Spis treści

EDUKACJA LITERACKA I KULTUROWA

Magdalena WIŚNIEWSKA-KOPEĆ: Prawda i fikcja w <i>Quo vadis</i> Henryka Sienkiewicza	9
Anna MEISNER: Zdobywanie twierdzy, czyli jak zaskoczyć szesnastolatków Sienkiewiczem	25
Agata KUCHARSKA-BABUŁA: <i>Clair de Lune</i> w muzycznej impresji Claude'a Debussy'ego i wierszu <i>Melodia mgieł nocnych (Nad Czarnym Stawem Gąsienicowym)</i> Kazimierza Przerwy-Tetmajera. Szkic o zespalaniu słowa z dźwiękiem na lekcjach języka polskiego	37
Katarzyna Maria PŁAWECKA: Pamięć Limanowszczyzny. Lekcja dialogu między literaturą międzywojenną a współczesną antropologią polonistyczną	55
Magdalena PAPROTNY-LECH: Śmierć żuczka <i>in flagranti</i> (<i>Bajka o królownie, której nie było</i> Marka Krystiana Emanuela Baczewskiego)	79
Kamila ROGOWICZ: BookTube. Młodzi dorośli o książkach i literaturze	93
Jadwiga MAKSYM-KACZMAREK: Dawne portrety fotograficzne kontra selfie? Fotografia jako temat i przedmiot lekcji języka polskiego	101
Magdalena OCHWAT: <i>Światu nie mamy czego zazdrościć</i> — o studenckich lekcjach dobrego sąsiedztwa i (gość)inności na podstawie najnowszych reportaży. Implikacje dydaktyczne.	115

EDUKACJA JĘZYKOWA

Olga PRZYBYŁA: Trudności w czytaniu i pisaniu dzieci z zaburzeniami motorycznymi o podłożu sensorycznym, czyli uczeń z dyspraksją na lekcjach języka polskiego	139
Danuta KRZYŻYK: Kompetencje tekstotwórcze absolwentów szkół ponadgimnazjalnych (na podstawie analizy rozprawek maturalnych)	163

Emilia CZARNOTA: Frazeologizmy somatyczne z komponentem KREW w szkolnych słownikach frazeologicznych	193
Sebastian SOWA: Cywilizacyjne i technologiczne uwarunkowania kompetencji ortograficznej uczniów — wyniki badań empirycznych	209
Urszula JĘCZEŃ, Natalia PAWLIK: Obraz Bożego Narodzenia i Wielkanocy w języku dziesięcioletnich dzieci	223
Maria WACŁAWEK: „Pełne wzlotów i upadków” — o charakterze i zachowaniu DZIEWCZYNY w listach z prasy młodzieżowej	251

VARIA

Małgorzata PACHOWICZ: Dialog studenta i nauczyciela polonisty w przestrzeni praktyki zawodowej realizowanej na studiach polonistycznych o profilu praktycznym	275
Bartosz KOPEĆ: Odpowiedzialność prawna nauczyciela	289

ARTYKUŁY RECENZYJNE

Mirosław GRZEGÓRZEK: Literatura jako <i>challenge</i> ? Media społecznościowe na tapecie — nauczyciele i uczniowie przy tablicy i... tablecie	303
Marta NADOLNA-TŁUCZYKONT: O szkicach na temat magicznych światów w „ikonicznej”, „zapomnianej” lub „niedostrzeżonej” literaturze adresowanej do młodych odbiorców	311
Małgorzata WÓJCIK-DUDEK: Miejsce postpamięci w edukacji międzykulturowej	321
Noty o Autorach	335

Table of Contents

LITERARY AND CULTURAL EDUCATION

Magdalena WIŚNIEWSKA-KOPEĆ: Truth and Fiction in <i>Quo vadis</i> by Henryk Sienkiewicz	9
Anna MEISNER: Conquering the Fortress, or How to Astonish Sixteen-Year-Olds with Sienkiewicz	25
Agata KUCHARSKA-BABULA: <i>Clair de Lune</i> in the Musical Impression by Claude Debussy and in the Poem <i>The Melody of Night Mist (by The Czarny Staw Gąsienicowy)</i> by Kazimierz Przerwa-Tetmajer. An Essay about Combining Words with Sound in Polish Language Classes	37
Katarzyna Maria PŁAWECKA: The Remembrance of Limanowszczyzna. The Lesson of the Dialogue between Interwar Literature and Contemporary Polish Language Anthropology	55
Magdalena PAPROTNY-LECH: The Death of a Little Beetle <i>in flagranti (Bajka o królowie, której nie było / A Fairy Tale about the Princess who Was Not There)</i> by Marek Krystian Emanuel Baczewski)	79
Kamila ROGOWICZ: BookTube. Young Adults about Books and Literature	93
Jadwiga MAKSYM-KACZMAREK: Past Photographic Portraits Versus Selfies? — photography as the topic and subject of the lesson in Polish language	101
Magdalena OCHWAT: <i>Nothing to Envy</i> — On Classes for University Students on Good Neighbourhood and Host(ility) / Otherness Based on the Latest Reportages. Implications for teaching	115

LANGUAGE EDUCATION

Olga PRZYBYŁA: Difficulties in Reading and Writing Experienced by Children with Sensory-Based Motor Disorders, That Is, the Pupil with Dyspraxia in Polish Language Classes	139
---	-----

Danuta KRZYŻYK: Text-Creating Competence of the Students Graduating from Upper Secondary Schools (Conclusions Based on the Analysis of Essays in the <i>Matura</i> Exam)	163
Emilia CZARNOTA: Somatic Phraseologies with the Component of BLOOD in School Phrasal Dictionaries	193
Sebastian SOWA: Civilisational and Technological Determinants of the Spelling Competence of the Student — The Results of Empirical Research	209
Urszula JĘCZEŃ, Natalia PAWLIK: The Image of Christmas and Easter in the Language of Ten-Year-Old Children	223
Maria WACŁAWEK: “Full of Ups and Downs” — About the Character and Behaviour of a GIRL in the Correspondence Excerpted from the Youth Press	251

VARIA

Małgorzata PACHOWICZ: Dialogue between the Student and the Polish Language Teacher as a Part of Practicum Period Done within the Scope of Practically-Profiled Polish Studies	275
Bartosz KOPEĆ: Legal Responsibility of the Teacher	289


REVIEW ARTICLES

Mirosław GRZEGÓRZEK: Literature as a “Challenge”? Social Media on the Calendar — Teachers and Students at the Blackboard and ... Tablet	303
Marta NADOLNA-TŁUCZYKONT: About Essays on Magical Worlds in “Iconic”, “Forgotten” or “Unnoticed” Literature Addressed to Young Audiences	311
Małgorzata WÓJCIK-DUDEK: The Place of Post-memory in Intercultural Education	321
Notes on Authors	335

EDUKACJA LITERACKA
I KULTUROWA



Magdalena WIŚNIEWSKA-KOPEĆ

Uniwersytet Rzeszowski
 0000-0002-8333-8693

Prawda i fikcja w *Quo vadis* Henryka Sienkiewicza

Truth and Fiction in *Quo Vadis* by Henryk Sienkiewicz

Summary: The aim of the article is to show whether and to what extent literary fiction in *Quo Vadis* by Henryk Sienkiewicz contains historical truth. The analysis of historical sources will allow, among others, learning about the historical context or rejecting the stereotypes about Nero as the only person responsible for the fire of Rome or the slaughter of Christians. The carried out comparative literary and historical studies may be utilised while working with students, and selected fragments of historical texts may be suggested to them for studying. The student playing the role of a researcher will certainly become an active and empathic reader of *Quo Vadis*.

Key words: *Quo Vadis*, historical truth, literary fiction, Polish language education

Robert Wiśniewski podkreśla, że w *Quo vadis* prawda historyczna przeplata się z fikcją literacką. Historyk akcentuje, że w narracji Henryka Sienkiewicza jest:

licentia poetica, ale pamiętajmy że jego celem nie było napisanie tekstu naukowego, ale powieści. Obraz ten nie jest jednak absurdalny. Są w jego narracji elementy, które nie są prawdziwe. Wiemy, że chrześcijanie nie spotykali się w katakumbach, które dopiero później były dla nich miejscem pochówku zmarłych. Nie mamy śladów ich obecności w takich miejscach w I wieku. Widzimy je dopiero na przełomie II i III wieku, gdy grzebali zmarłych. Zasadniczy obraz życia miasta, funkcjonowania aparatu cesarskiego i jego dworu oraz życia gminy chrześcijańskiej jest jednak dobrze zakorzeniony w znanych nam i Sienkiewiczowi źródłach historycznych¹.

¹ R. Wiśniewski: *Sienkiewicz w „Quo vadis” odbiegł od faktów*. <http://culture.pl/pl/artykul/sienkiewicz-w-quo-vadis-odbiegł-od-faktow> [data dostępu: 23.12.2017].

Spróbujmy razem z historykami przyjrzeć się bohaterom i wydarzeniom ukazanym w powieści Sienkiewicza. Nasze porównania komparatystyczne mogą posłużyć m.in. polonistom do analizy *Quo vadis* z uczniami. Analizę porównawczą rozpoczniemy od postaci Nerona.

„Miedzianobrody ochrypl. [...] Przeklina Rzym i jego powietrze, na czym świat stoi, rad by go z ziemią zrównać albo zniszczyć ogniem i chce mu się morza jak najprędzej. Powiada, że te zapachy, które wiatr niesie z wąskich uliczek, wtrąca go do grobu”² — przywołany z *Quo vadis* fragment ukazuje cesarza, który zgodnie z kreacją Sienkiewicza podpali własne miasto. W tym miejscu może pojawić się pytanie dotyczące prawdy historycznej. Jej dociekanie jest trudne, gdyż wiele źródeł historycznych uległo zniszczeniu. Spróbujmy jednak udowodnić za Aleksandrem Wilkońem, że również w tej powieści Sienkiewicza „wątek historyczny spleciony jest z fikcyjnym, porządek historii i porządek anegdoty tworzą jedną całość”³. A logiczność i przejrzystość tekstu sprzyja formie kształtowania historycznej iluzji, która jest właściwa dla Sienkiewicza⁴.

Sienkiewicz w powieści zestawiał dwa skrajne światy: pogański — zgorzchnięty starogreckimi wierzeniami oraz kształtujący się powoli — chrześcijański. Świat pogański, który reprezentował m.in. Neron, został ukazany jako symbol deprawacji oraz upadających wartości⁵.

Zanim przejdziemy do rozważań dotyczących prawdy i fikcji w powieści, przypomnijmy z jakich źródeł korzystał Sienkiewicz, tworząc własne dzieło. Nie można bowiem odmówić twórcy *Trylogii*⁶ braku znajomości okresu starożytnego Rzymu, gdyż studiował historię pierwszego wieku już za czasów uniwersyteckich, a nawet szkolnych. Podjął się także tłumaczenia fragmentów dzieł Tacyty⁷. Wiedzę na temat świata starożytnego Imperium Rzymskiego zdobywał Sienkiewicz, studiując dzieła i źródła tamtego okresu oraz odbywając podró-

² H. Sienkiewicz: *Quo vadis. Powieść z czasów Nerona*. Oprac. T. Żabski. Wrocław 2002, s. 366.

³ A. Wilkoń: *O języku i stylu „Ogniem i mieczem” Henryka Sienkiewicza*. Kraków 1976, s. 107.

⁴ Zob. T. Bujnicki: *Powieść historyczna według Sienkiewicza. Teoria i praktyka*. <http://dx.doi.org/10.18778/2299-7458.05.09> [data dostępu: 16.12.2017].

⁵ Zob. T. Żabski: *Wstęp*. W: H. Sienkiewicz: *Quo vadis...*, s. 6. „Nie służyłaby też Sienkiewiczowi szeroka prezentacja epoki »pax romana« — stabilizacji imperium, trwałego pokoju, zaniechania nowych podbojów [...]. Rozmijały się tematycznie z główną ideą pisarza, kierując »niepotrzebnie« mimowolną sympatię czytelnika w stronę Rzymian, do których przecież należał główny bohater”.

⁶ *Trylogia* Sienkiewicza — cykl powieści historycznych autorstwa Henryka Sienkiewicza, które publikowane były w latach 1884—1888. Ich akcja toczy się na terenach I Rzeczypospolitej pod koniec pierwszej połowy i w drugiej połowie XVII wieku.

⁷ Tacyt (Publius Cornelius Tacitus; ok. 55—120) — jeden z najznakomitszych historyków rzymskich.

że – do Neapolu w 1886 roku, a później w roku 1893 do Rzymu. Pozwoliło to polskiemu nobliście na literackie oddanie historycznego i kulturowego pejzażu tamtych czasów⁸.

W listach autora *Quo vadis* czytamy:

Pomysł napisania *Quo vadis* powstał we mnie pod wpływem czytania *Annalów* Tacyta, który jest jednym z najulubieńszych moich pisarzy, i podczas dłuższego pobytu w Rzymie⁹.

Noblista wielokrotnie powtarzał, że wiedzę na temat epoki cesarzy rzymskich zdobywał, studiując twórczość Tacyta. Z kolei ten ostatni akcentował w swoich *Rocznikach*:

Ja pójdę za zgodną tradycją historyków, a co odmienne opowiedzieli, to podam pod ich własnym imieniem¹⁰

i w przeciwieństwie do innych rzemieślników słownych tamtego okresu stawiał na obiektywizm. I tak, chociażby na temat wielkiego pożaru Rzymu w 64 roku autor słynnych *Roczników* pisze:

Zdarzyło się potem nieszczęście — nie wiadomo, czy z przypadku, czy przez złośliwość cesarza (bo obydwie wersje podają pisarze)...¹¹

Natomiast zarówno Swetoniusz¹² w *Żywotach cesarów*, jak i Kasjusz Dion¹³ w *Historii rzymskiej* utrzymywali, że w trakcie wielkiego pożaru cesarz Neron śpiewał pieśń własnego autorstwa *Spalenie Troi*. Swetoniusz pisze z przekonaniem:

Lecz nie oszczędził także ludu oraz murów ojczystego miasta [...] spalił stolicę tak jawnie, że wielu konsularów, schwytawszy w swych posiadłoś-

⁸ Sienkiewicz do każdej powieści historycznej przygotowywał się bardzo sumiennie. Pogłębiał wiedzę na temat epoki. W roku 1894 zapytany przez dziennikarza Władysława Karczewskiego o postępowanie przy tworzeniu powieści, odpowiedział: „Przygotowania do *Quo vadis* prowadzę sumiennie. [...] Tacyta studiuję *da capo*, no i przewertowałem prawie całą bibliotekę dzieł, dotyczących pierwszego wieku naszej ery”. Cyt. za: J. Krzyżanowski: *Henryk Sienkiewicz. Kalendarz życia i twórczości*. Warszawa 1956, s. 188.

⁹ H. Sienkiewicz: *Listy*. T. I. Cz. 1. Red. J. Krzyżanowski. Warszawa 1997, s. 100.

¹⁰ Tacyt: *Roczniki*. W: Idem: *Dzieła*. T. I. Tłum. S. Hammer. Warszawa 1957, s. 373.

¹¹ Ibidem, s. 457.

¹² Swetoniusz (Gaius Suetonius Tranquillus; ok. 69—130) — pisarz rzymski, pisał po łacinie i po grecku.

¹³ Kasjusz Dion (Lucius Cassius Dio Cocceianus; ok. 163/164—235) — rzymski historyk pochodzenia greckiego oraz senator i dwukrotny konsul.

ciach pokojowców cesarza z pakułami i pochodniami, nie śmiało stawić im przeszkód¹⁴.

Według Tacyty była to jednak plotka, a sam cesarz przebywał wówczas w Ancjum. Kiedy pożar się rozprzestrzenił, cesarz wrócił do Rzymu w celu udzielenia mieszkańcom pomocy humanitarnej, na którą przeznaczył środki z własnego skarbcza. Otworzył również pałac dla poszkodowanych, a także zapewnił stałą dostawę żywności. Kiedy pożar dobiegł końca, Neron opracował nowy plan miasta. Miał on spełniać standardy bezpieczeństwa. Aby zapobiec rozprzestrzenianiu się ognia, zaplanował budowę domów z cegły. Pomyślał też o zachowaniu większych odległości między budynkami. Sienkiewicz na ten temat jednak milczy.

Autor *Quo vadis* opisywał pożar i postawę Nerona w obliczu tragedii, w sposób jednoznaczny: cesarz

nienawidził tego miasta, nienawidził jego mieszkańców, kochał tylko swe pieśni i wiersze; więc radował się w sercu, że wreszcie ujrzał tragedię podobną do tej, którą opisywał. Wierszorób czuł się szczęśliwy, deklamator czuł się natchniony, poszukiwacz wzruszeń poił się strasznym widowiskiem i z rozkoszą myślał, że nawet zagłada Troi niczym była w porównaniu z zagładą tego olbrzymiego grodu. Czegóż mógł jeszcze żądać?¹⁵

Sienkiewicz prezentuje obraz cesarza Nerona, dla którego pożoga miasta staje się spełnionym marzeniem. Biorąc pod uwagę stanowisko Swetoniusza i Kasjusza, a także Tacyty, nie może dziwić fakt, że Sienkiewicz opowiedział się właśnie za tą wersją, która idealnie wpisywała się w konwencję utworu.

Niemniej jednak dzisiejsi historycy są raczej zgodni, że to nie rozkaz Nerona spowodował pożar. Jak podkreśla Aleksander Krawczuk, cesarz często wychodził na wieżę, aby obserwować przebieg pożaru i akcję ratunkową, stąd też wzięła się plotka, że właśnie na tej wieży z przyjemnością deklamował własne dzieło na tle ludzkiej tragedii. Krawczuk podaje również:

Wielu wrogów Nerona nie tylko powtarzało te plotki, ale jeszcze ubarwiała je w różny sposób¹⁶.

Przypomnijmy teraz, co źródła historyczne mówią o początkach panowania Nerona. Rok 54 przyniósł Rzymianom nowe nadzieje. Wierzyli, że młody, bo

¹⁴ Swetoniusz: *Żywoty cesarów*. Tłum. J. Niemirska-Pliszczyńska. Wrocław 1987, s. 258.

¹⁵ H. Sienkiewicz: *Quo vadis...*, s. 467.

¹⁶ A. Krawczuk: *Neron*. Warszawa 1988, s. 237.

zaledwie siedemnastoletni cesarz pozwoli im zapomnieć o krwawych rządach trzech ostatnich władców: Tyberiusza, Kaliguli i Klaudiusza.

Seneka Młodszy¹⁷ — wybitny filozof i nauczyciel Nerona — tak opisywał wychowanka w traktacie filozoficznym *O łagodności*:

Postanowiłem Neronie Cezarze, napisać o łagodności, chcąc spełnić rolę zwierciadła, abyś ujrzał w nim siebie i odczuł największą radość¹⁸.

Seneka nie był jedynym człowiekiem, który w swoich dziełach opisywał zalety młodego władcy. Nie wiemy jednak, dlaczego tak czynił. Być może liczył na przywileje i dojście do władzy po latach odsuwania go w cień. Pewne jest jednak to, że filozof przez całe swoje życie zmieniał zdanie na temat syna Germanika i Agrypiny¹⁹.

Zwróćmy teraz uwagę na czas, w którym rozpoczyna się akcja *Quo vadis*. Neron nie jest już wówczas nadzieją Rzymian na lepszą przyszłość, a tyranem, mającym za sobą wiele zbrodni: zabójstwo matki, brata oraz żony (będącej również jego przyrodnią siostrą). Analiza materiałów źródłowych dowodzi, że autor *Quo vadis* ukazuje czytelnikom jedynie namiastkę okrucieństw Nerona, o których dowiadujemy się chociażby z rozmowy Aulusa Plaucjusza²⁰ i Seneki. Ten ostatni zwraca się do swojego rozmówcy słowami:

Jakże Ci było nie wysławiać śmierci Brytanika, nie powiedzieć mowy pochwalnej na cześć matkobójcy i nie złożyć życzeń z powodu uduszenia Oktawii. Brak ci przezorności, Aulu, którą my, żyjący szczęśliwie przy dworze, posiadamy w stopniu odpowiednim²¹.

Z przywołanego fragmentu dowiadujemy się także o atmosferze panującej na dworze cesarskim. Również *arbiter elegantiarum* — Petroniusz, uwielbiany przez lud, doskonale zdaje sobie sprawę z przewrotnej natury cesarza, o czym może świadczyć cytat:

¹⁷ Seneka Młodszy (Lucjusz Anneusz Seneka (Młodszy); ok. 4 p.n.e.—65 n.e.) — retor, pisarz, poeta, filozof rzymski, zwany Filozofem, syn Seneki Starszego zwanego Retorem. Stoik, piewca heroicznej etyki. Seneka w rzymskiej powieści Sienkiewicza zostaje przedstawiony w roli starca, niepewnego swojej przyszłości, oddalonego od władzy i pozbawionego wpływu na dawnego wychowanka. Sienkiewicz nie opisuje śmierci starego stoika, wymienia go jedynie jako jedną z ofiar po wykryciu spisku Pizona. Tacyt dokładnie przedstawia scenę śmierci Seneki.

¹⁸ Seneka: *Pisma filozoficzne*. Tłum. L. Jachimowicz. Warszawa 1965, s. 5.

¹⁹ M. Kosman: „*Quo vadis*”. *Prawda i legenda*. Poznań 2000, s. 52.

²⁰ Aulus Plaucjusz (Aulus Plautius; I wiek n.e.) — rzymski polityk i wojskowy, zasłużony przy podboju Brytanii przez Cesarstwo Rzymskie.

²¹ H. Sienkiewicz: *Quo vadis...*, s. 66.

pamiętał, że ten lud kochał także i Brytanika, którego Neron otruł, i Agrypinę, którą kazał zamordować — i Oktawię, którą na Pandatarii uduszono po uprzednim otwarciu jej żył w gorącej parze...²²

Polski noblista w swojej rzymskiej powieści nie opisuje tych trzech wielkich zbrodni Nerona, nie docieka też ich genezy.

Tacyt jednak przedstawia kulisy tych wydarzeń. Rzymski historyk zaczyna chronologicznie, od zabójstwa przyrodniego brata — Brytanika, podkreślając, że w dużej mierze przyczyniła się do tego Agrypina, matka cesarza. Kobieta, przewidując własny upadek, postanowiła wykorzystać pozycję prawowitego spadkobiercy tronu, syna cesarza Klaudiusza, i groziła Neronowi:

dorósł Brytanik, prawdziwa i godna latorośl, żeby po swym ojcu objąć rządy, które intruz i przybraniec z krzywdą matki sprawuje²³.

Pamiętając o wojnie domowej Pompejusza z Juliuszem Cezarem²⁴, rozegranej kilkadziesiąt lat wcześniej, Neron mógł przypuszczać, że prędzej czy później do konfrontacji z Brytanikiem i tylko jeden z nich przeżyje. Jednym z argumentów, który mógłby w jakimś stopniu złagodzić winę Nerona, było wybranie mniejszego zła, jakim byłaby wojna domowa. Można również rozpatrywać tę zbrodnię w kategorii obrony życia cesarza przed zwolennikami Brytanika.

Trudniej jest wyjaśnić hańbiący czyn matkobójstwa. Agrypina miała na sumieniu szereg zbrodni i w wielu podaniach ukazana jest jako kobieta bezwzględna. Idąc tym tropem, można myśleć o niebezpieczeństwie zagrażającym Neronowi z jej strony, w momencie kiedy ten odsunął ją od władzy, w końcu jak nadmienia Tacyt — jawnie mu groziła. Hipotez zapewne jest wiele, jednak argumentów na ich poparcie zbyt mało, żeby móc w jakikolwiek sposób usprawiedliwiać ten czyn. Sienkiewicz, chociaż nie poświęca temu wydarzeniu wiele miejsca, daje czytelnikowi do zrozumienia, że Neron, pozbywając się matki, zerwał ostatnie kajdany uzależniające go od kogokolwiek.

Trudno dziś stwierdzić, czy Agrypina bardziej kochała władzę, dla której gotowa była poświęcić nawet jedyne go syna, czy wszystko robiła z miłości do niego. Pomimo wątpliwości na temat prawdziwych relacji matki i syna, pewne jest, że cesarz Neron popełnił zbrodnię matkobójstwa. Krawczuk zaznacza, że cesarz:

²² Ibidem, s. 35.

²³ Tacyt: *Roczniki...*, s. 368.

²⁴ Wojna domowa Cezara z Pompejuszem — konflikt o władzę w starożytnym Rzymie toczący się w latach 49—45 p.n.e. pomiędzy Gajuszem Juliuszem Cezarem, prokonsulem i zdobywcą Galii, a Gnejuszem Pompejuszem Wielkim, konsulem rzymskim, który otrzymał poparcie Senatu w obronie wartości republikańskich.

Zrozumiał, czego się dopuścił, dopiero wtedy, kiedy zameldowano o wykonaniu rozkazu. [...] Owego strachu i poczucia winy nie pozbył się już nigdy²⁵.

Inni autorzy, dla których życie Nerona stało się inspiracją do stworzenia powieści, często wykorzystywali drugą wersję; według niej to Agrypina chciała zabić syna, gdy ten odsunął ją od władzy. Takie ujęcie przedstawia Max Gallo w swojej powieści *Rzymianie. Neron – panowanie antychrysta*. Autor, opisując Agrypinę, używa następujących słów:

Jest gotowa zabić swojego syna, jeśli ten nie ustąpi, a nawet, jeśli ustąpi, gdyż nie ma już do niego zaufania²⁶.

Pozostaje jeszcze sprawa Oktawii, której morderstwo należy przypisać bardziej Sabinie Poppei niż samemu Neronowi, choć nie ma wątpliwości, że to on musiał wydać wyrok skazujący córkę cesarza Klaudiusza na śmierć. Owych zbrodni nie można oceniać w oderwaniu od realiów tamtych czasów oraz przypisywać ich wszystkim wyłącznie Neronowi, ponieważ współwinnych było wielu.

Sienkiewicz dostarcza czytelnikom *Quo vadis* także informacji na temat życia uczuciowego Nerona: po pierwsze, opisując dawną, lecz prawdziwą miłość, którą darzyła go Akte — grecka wyzwolenica, po drugie zaś, przywołując zdeprawowaną i wyrachowaną Sabinę Poppeę, która była bardziej żądna władzy niż szczerzej miłości. Czytelnik *Quo vadis* poznaje obie kobiety w momencie, w którym pewne role zostały już odegrane. Z powieści dowiadujemy się, że Akte

[...] kocha zawsze Nerona miłością smutną i zboląłą, która żyje już nie nadzieją, ale tylko wspomnieniami chwil, w których ów Nero był nie tylko młodszym i kochającym, ale i lepszym²⁷.

Z kolei źródła historyczne donoszą, że Akte w przeszłości miała duży wpływ na cesarza. Dzięki niej dojrzał emocjonalnie i uniezależnił się od matki²⁸. Sienkiewicz wspomina, że po odsunięciu Akte przez cesarza, nie widziano w niej żadnego zagrożenia. Nawet Poppea nie dołożyła większych starań, by pozbyć się Akte. Sabina odegrała znacznie większą rolę w historii tamtego okresu, gdyż stała w cieniu wielu późniejszych zbrodni władcy.

²⁵ A. Krawczuk: *Neron...*, s. 179.

²⁶ M. Gallo: *Rzymianie. Neron – panowanie antychrysta*. Tłum. A. Trąbka. Kraków 2008, s. 165.

²⁷ H. Sienkiewicz: *Quo vadis...*, s. 75.

²⁸ Tacyt: *Roczniki...*, s. 399.

Tacyt bardzo surowo opisuje Poppeę, eksponując przy tym jej wdzięk, nieprzeciętną urodę oraz spryt i inteligencję, a także brak jakichkolwiek zasad. Ponieważ była kobietą zamężną, najpierw postarano się o usunięcie jej męża — Othona, który w tym czasie był przyjacielem samego Nerona (być może dlatego został wysłany na daleką prowincję, zachowując życie). Wspomnianą już prawowitą żonę Oktawię początkowo skazano na wygnanie, ale to nie wystarczyło żadnej władzy Poppei²⁹. O drugiej żonie Nerona dowiadujemy się z powieści mniej niż chociażby o Ligii, jednak czytelnik na podstawie kilku fragmentów może ją ocenić. Była to kobieta, która w pewnym okresie (ukazanym również w *Quo vadis*) cieszyła się dużym wpływem na dworze. U Sienkiewicza czytamy: „Tu władza Poppea, a Nero, od czasu, gdy mu powiła córkę, jest jeszcze bardziej pod jej władzą”³⁰. Autor słynnej *Trylogii* utrzymuje również, że Poppea była kobietą mściwą. Na prośbę Ligii o odesłanie jej przyznanym rodzicom Poppea odpowiada: „Więc Ci obiecuję, że dziś jeszcze zostaniesz niewolnicą Winicjusza”³¹. Równie wielką niechęcią i wrogością darzyła Ligię Sabina — kiedy zmarła jej córka, oskarżała ukochaną Winicjusza o rzucenie uroku na małą Klaudię Augustę. Druga żona Nerona została przez Sienkiewicza ukazana jako symbol kwintesencji kobiecego zła. Bez skrupułów próbowała zaspokajać własne żądze, uwodząc Winicjusza; to ona też stała za otwarciem swego rodzaju chrześcijańskiej „puszki Pandory”, sprowadzając na dwór Chilona, aby ten opowiedział cesarowi o nowej religii i rzucił oskarżenie na chrześcijan za podpalenie miasta i inne przestępstwa.

Sienkiewicz, wskazując na takie cechy Poppei, jak: brak zahamowań, żądza władzy i bezwzględność, wydaje się raczej zgodny z Tacytem, który pisze:

Ta kobieta posiadała wszystko oprócz uczciwej duszy [...]. Skromność miała na pokaz, a rozwiązłość na użytek; [...] Nigdy nie oszczędzała swego dobrego imienia i nie odróżniała małżonków od gachów; nie ulegając zaś ani własnemu, ani cudzemu uczuciu, tam przenosiła swe kaprysy, gdzie korzyść swą widziała³².

Rzymski historyk wspomina również okrucieństwo Poppei, podczas opisu śmierci Oktawii; świadczą o tym słowa:

dodają jeszcze potworniejsze okrucieństwo, bowiem uciętą jej głowę zanoszą do stolicy, aby ją oglądała Poppea³³.

²⁹ M. Kosman: „*Quo vadis*”. *Prawda i legenda...*, s. 57.

³⁰ H. Sienkiewicz: *Quo vadis...*, s. 80.

³¹ *Ibidem*, s. 121.

³² Tacyt: *Roczniki...*, s. 389.

³³ *Ibidem*, s. 435.

Na przestrzeni wieków zgodnie utrzymywano, że Oktawia była jedną z najtragiczniejszych ofiar cesarza, ponieważ, w przeciwieństwie do innych, niczym nie zawiniła. Lud oddawał jej cześć, gdyż była dla wielu wcieleniem skromności, cnót, ale i wiecznego smutku. W końcu musiała być żoną zabójcy brata, a pośrednio i ojca.

Nie da się natomiast ukryć, że wszyscy dostrzegli prawdziwe uczucie, jakim Neron darzył Sabinę. Swetoniusz akcentuje:

Poppeę pojął za żonę zaraz dwunastego dnia po rozwodzie z Oktawią i ukochał szczególnie³⁴.

I chociaż tak bardzo ją pokochał, to dopuścił się morderstwa, o czym mówią zarówno Swetoniusz, Tacyt, jak i Sienkiewicz. Oto trzy doniesienia na ten temat. U Tacyta czytamy: „Po zakończeniu igrzysk zesłała ze świata Poppea wskutek przypadkowego gniewu małżonka”³⁵. Z kolei Swetoniusz pisze: „Poppeę pojął za żonę, [...] ale nawet i ją zabił kopnięciem nogi za to, że po jego zbyt późnym powrocie z wyścigu jako woźnicy wpadła na niego ze złością, zresztą będąc w ciąży i chora”³⁶; u Sienkiewicza zaś czytamy: „[...] nawet i Poppea padła ofiarą chwilowego uniesienia cesarza”³⁷.

Autor *Quo vadis* prezentuje również inne osoby z grona cesarskiego dworu. Jedną z mocniej wyeksponowanych w powieści postaci jest Petroniusz. Arbiter elegancji nie był przez historyków opisywany tak szczegółowo, jak w obrazie, który prezentuje czytelnikom Sienkiewicz. W rzymskiej powieści Petroniusz ukazany jest jako człowiek niezwykle inteligentny, cieszący się życiem i obdarzony wielką charyzmą, a także sprytem. Góruje on nad większością dworzan nie tylko mądrością, ale i wyszukany smakiem estetycznym. Petroniusz staje się także jednym z największych sprzymierzeńców Winicjusza i Ligii w ich walce o miłość i przetrwanie. Tacyt nie mówi o nim wiele, ale Sienkiewicz odwołuje się do tego, co rzymski historyk napisał na temat śmierci patrycjusza. Według Tacyta Petroniusz:

Zasiadł do uczy, oddał się drzemce, aby śmierć, aczkolwiek wymuszona, do przypadkowej była podobna. Nawet w testamencie nie schlebiał, jak większość tych, co ginęli, Neronowi ani Tygellinowi, ani żadnej innej wpływowej osobistości, lecz podawszy imiona bezwstydnym chłopców i niewiast, opisał sromoty cesarza i niezwykłość każdej rozpusty; pismo to opatrzył swoją pieczęcią i posłał Neronowi. Następnie pierścień skruszył,

³⁴ Swetoniusz: *Żywoty cesarów...*, s. 255.

³⁵ Tacyt: *Roczniki...*, s. 482.

³⁶ Swetoniusz: *Żywoty cesarów...*, s. 255.

³⁷ H. Sienkiewicz: *Quo vadis...*, s. 674.

aby się nim później nie posługiwano w celu wtrącenia kogoś w niebezpieczeństwo³⁸.

Również Sienkiewicz mistrzowsko opisuje ostatni list Petroniusza do cesarza, nadając mu sarkastyczny ton, o czym może świadczyć chociażby fragment:

Bądź zdrow, lecz nie śpiewaj, zabijaj, lecz nie pisz wierszy, truj, lecz nie tańcz, podpalaj, lecz nie graj na cytrze, tego ci życzy i tę ostatnią przyjacielską radę posyła ci *Arbiter elegantiae*³⁹.

Te wymowne słowa obnażają wszystkie wady Nerona. Sam podpis jest także złośliwą zaczepką cesarza, który był zazdrosny o przydomek Petroniusza, nadany mu przez lud.

O eleganckim patrycjuszu Tacyt pisze także:

[...] przybrany został do grona nielicznych powierników Nerona jako mistrz dobrego smaku, ile że tamten w swym dosycie niczego nie uważał za przyjemne i subtelne jak tylko to, co mu Petroniusz zalecił. Stąd Tygellin zazdrościł mu jako rywalowi, przewyższającemu go w znawstwie rozkoszy⁴⁰.

Sienkiewicz znacznie rozbudowuje tę postać, obdarzając ją swego rodzaju autorską sympatią. Noblista często podkreślał: „Siedzi we mnie za dużo Petroniusza”⁴¹.

Jednym z głównych wątków *Quo vadis* jest rodząca się religia chrześcijańska. To właśnie wartości z niej płynące chciał wyeksponować Sienkiewicz. Nie brakuje w powieści głosów reprezentujących stosunek świata pogańskiego do nowej religii:

Lud nienawidzi ich i podejrzewa. Nikt ich nie widział w świątyniach, albowiem bogów naszych poczytują za złe duchy. [...] Nieprzyjaciółmi są rodzaju ludzkiego, nieprzyjaciółmi miasta i twymi⁴².

Znawcom Tacyta czy Swetoniusza owe tezy wydają się znajome. Tacyt na temat chrześcijan pisze:

³⁸ Tacyt: *Roczniki...*, s. 482.

³⁹ H. Sienkiewicz: *Quo vadis...*, s. 687.

⁴⁰ Tacyt: *Roczniki...*, s. 489.

⁴¹ H. Sienkiewicz: *Dziela*. T. LVI. Red. J. Krzyżanowski. Warszawa 1951, s. 110 (list z 18 VII 1903).

⁴² H. Sienkiewicz: *Quo vadis...*, s. 488.

podstawił Neron winowajców i dotknął najbardziej wyszukanymi kaźniami tych, których znieawidzono dla ich sromot a których gmin chrześcijanami nazywał. [...] Schwytano więc naprzód tych, którzy tę wiarę publicznie wyznawali, potem na podstawie ich zeznań ogromne mnóstwo innych, i udowodniono im nie tyle zbrodnię podpalenia, ile nienawiść ku rodzajowi ludzkiemu. A śmierci ich przydano to urągawisko, że okryci skórami dzikich zwierząt ginęli rozszarpywani przez psy albo przybici do krzyżów, [albo przeznaczeni na pastwę płomieni i] gdy zabrakło dnia, palili się służąc za nocne pochodnie. [...] Stąd, chociaż ci ludzie byli winni i zasługiwali na najsurowsze kary, budziła się ku nim litość, jako że nie dla pożytku państwa, lecz dla zadośćuczynienia okrucieństwu jednego człowieka byli traceni⁴³.

Również Swetoniusz, który w swoich *Żywotach* najpierw opisywał zasługi cesarza, podaje:

Ukarano torturami chrześcijan, wyznawców nowego i zbrodniczego zabobonu⁴⁴.

Rzymski historyk nie widzi w tym zajściu nic złego. Wyznawcy Chrystusa nie byli bowiem pozytywnie odbierani przez pogański Rzym, zwłaszcza w jego wyższych sferach, gdyż głosili wyższość życia duchowego nad dobrami materialnymi. Tajemniczość nowej religii była źródłem wszelkich krzywdzących plotek na temat jej wyznawców czy obrzędów. Świadczyć może o tym również fragment z *Quo vadis*, w którym pogłoski na temat nowej religii i jej wyznawców przytacza czytelnikom Petroniusz, mówiąc że „zatruwają studnie, mordują schwytane na ulicy dzieci i oddają się rozpuście”⁴⁵, jednak kiedy pada podejrzenie, że chrześcijanką może być również Ligia i Pomponia Grecyna, Petroniusz dodaje: „widocznie chrześcijanie nie są tym, za co ich mamy”⁴⁶.

Z kolei Krawczuk podkreśla również, że „prześladowania za Nerona były jednorazowe i ograniczone tylko do stolicy”⁴⁷. Co prawda nie umniejsza to zbrodni dokonanej na chrześcijanach, jednak warto zauważyć, że celem Nerona nie było represjonowanie i ciemnienie wyznawców Chrystusa, a jedynie zrzućenie na nich odpowiedzialności za podpalenie miasta i pozbycie się „wrogów rodzaju ludzkiego”⁴⁸. Dziwić może fakt, że dzieła kanoniczne nie podają żadnych szczegółów z tamtego okresu. Relację na temat martyrologii chrześcijan przedstawia Tacyt w swoich dziełach, z których czerpie Sienkiewicz, opisując

⁴³ Tacyt: *Roczniki...*, s. 261.

⁴⁴ Swetoniusz: *Żywoty cesarów...*, s. 243.

⁴⁵ H. Sienkiewicz: *Quo vadis...*, s. 171.

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ A. Krawczuk: *Neron...*, s. 241.

⁴⁸ Tacyt: *Roczniki...*, s. 261.

sposoby masowych egzekucji. Oczywiście polski noblista nadaje apologetyczny wydźwięk całemu wątkowi chrześcijańskiemu i w tym przypadku staje w opozycji do starożytnych historyków, dla których wiara w jednego Boga była jedynie niebezpiecznym przesądem.

Kolejnym wydarzeniem zapisanym na kartach historii i wspomnianym przez Sienkiewicza był głośny spiszek przeciwko Neronowi, na którego czele stanął niejaki Gajusz Pizon. Rzymscy historycy podają, że przed wykryciem spisku miało miejsce wiele znaków wróżebnych zapowiadających tragedię. Jak podkreślał Tacyt, wśród spiskowców znajdowali się rycerze, senatorowie, żołnierze, a nawet kobiety. Wielu kolaborantów nienawidziło cezara, inni do spisku przystępowali z życzliwości dla Pizona (widzieli w nim następcę Nerona). Sienkiewicz nie opisuje spisku tak dokładnie jak Tacyt. Polskiemu nobliście chodziło głównie o ukazanie narastającego terroru i zdarzeń takich, jak śmierć Petroniusza. Autor rzymskiej powieści pominął wiele ciekawych wątków dotyczących wspomnianego spisku⁴⁹. Sienkiewicz nie trzymał się także skrupulatnie historycznej chronologii, gdyż niektóre wydarzenia opisał niezgodnie z prawdą historyczną (warto w tym miejscu wspomnieć chociażby o występach teatralnych Nerona w Neapolu). Takie rozwiązania kompozycyjne jednak wyjątkowo sprzyjały spójności dzieła.

Po udaremnieniu politycznego przewrotu, Neron czuł się bardziej samotny niż kiedykolwiek wcześniej. Śmierć Sabiny sprawiła, że zamknął się w sobie, gdyż istotnie ubolewał nad skutkiem swojej porywczosci. Jedynym sprzymierzeńcem i jedyną miłością cesarza pozostała więc sztuka, której oddawał się jeszcze mocniej — co zaczęło doskwierać ludziom żadnym nowych podbojów i nowej chwały dla Imperium Romanum⁵⁰.

Neron dla historyków zarówno starożytnych, jak i współczesnych, a także dla powieściopisarzy jest niespełnionym artystą, dla którego sztuka stała się wręcz obsesją. Sienkiewicz wiele razy wspomina o artystycznych zamiłowaniach cesarza. Według Nerona:

Dla poezji i sztuki wolno i należy wszystko poświęcić. Szczęśliwi Achaje, którzy dostarczyli Homerowi treści do Iliady, i szczęśliwy Priam, który oglądał zgubę ojczyzny⁵¹.

Cesarz wielokrotnie podkreślał, że sztuka jest dla niego czymś wyjątkowym i niezastąpionym. Świadczyć o tym może chociażby następująca jego wypowiedź:

⁴⁹ Warto wspomnieć chociażby o Epicharis, która była uczestniczką spisku przeciwko Neronowi. Możemy ją poznać, czytając powieść epistolarną Józefa Kraszewskiego. Zob. J.I. Kraszewski: *Rzym za Nerona*. Warszawa 1987.

⁵⁰ R. Holland: *Okrutny zbrodniarz rozgrzeszony*. Tłum. J. Hołówka. Warszawa 2007, s. 195.

⁵¹ H. Sienkiewicz: *Quo vadis...*, s. 406—407.

Gdy gram i śpiewam, widzę takie rzeczy, o których nie wiedziałem, że istnieją w państwie moim lub na świecie. Oto jestem cezarem i świat należy do mnie, mogę wszystko. A jednak muzyka odkrywa mi nowe królestwa, nowe góry i morza, i nowe rozkosze, których nie znałem dotąd [...]. Tylko wielcy artyści mogą się czuć wobec sztuki małymi⁵².

Warto jednak postawić pytanie: jak naprawdę prezentował się doskonały głos władcy, który oczarował bogobojną Ligię na jednej z uczt? Petroniusz na temat wierszy Nerona mówi:

Nie są gorsze od innych. Lukan ma w jednym palcu więcej talentu, ale i w Miedzianobrodym coś jest. Jest przede wszystkim niezmiernie zamięłowanie do poezji i muzyki. [...] Czasem mi go żal. Na Polluksa! Co to za dziwna mieszanina! Kaliguli brakowało piątej klepki, ale nie był jednak takim dziwotworem⁵³.

Sienkiewicz nie wymyślił sobie zamięłowania Nerona do sztuki, wspomina o tym również Tacyt, podając, że cesarz już od dzieciństwa wykazywał zainteresowanie sztuką, które towarzyszyło mu przez całe życie. Jednak Swetoniusz i Kasjusz Dion w swoich opisach byli bardziej krytyczni, kiedy podawali informacje na temat głosu cezara. Swetoniusz opisywał go jako „głucho brzmiący” i „słaby”. Autor *Żywotów* nadmienia przy tym, że władca nigdy nie wydawał cudzych dzieł pod własnym imieniem, jak niektórzy sądzili.

Neron w obrazie Sienkiewicza chciał uchodzić za najwybitniejszego artystę świata, więc nie pozwalał sobie na konkurencję, usuwając rywali. Nerona nie interesowały wojny, strategie, poszerzanie granic Imperium Rzymskiego. Cesarz chciał przede wszystkim być uwielbiany i doceniany. Autor *Quo vadis* bardzo mocno eksponuje obraz władcy-artysty, ale zdaje się być w tym zgodny z rzymskimi historykami starożytnymi.

Sienkiewicz, opisując w epilogu śmierć Nerona, po raz ostatni ukazuje jego tchórzostwo i dramatyczne błazeństwo. Cezar chciał odejść w sposób spektakularny i teatralny, jednak nie miał na tyle odwagi, by samemu odebrać sobie życie. Do końca nie wychodził z roli, powtarzając kilkakrotnie: „Jakież artysta ginie!?” Słowa te Sienkiewicz przytacza za rzymskimi historykami tamtego okresu, które miały brzmieć: *Qualis artifex pereo!*⁵⁴ — w dosłownym tłumaczeniu: „jakimż artystą będąc, ginę!”⁵⁵. Zdanie to pojawia się w wielu powieściach, ukazujących życie i haniebną śmierć Nerona. Cezar chciał, aby pamięć o nim

⁵² Ibidem, s. 413—414.

⁵³ Ibidem, s. 408.

⁵⁴ Swetoniusz: *Żywoty cesarów...*, s. 266.

⁵⁵ Ibidem.

przetrwiała wieki i tak też się stało. Nie był to jednak „pomnik trwalszy niż ze spiżu”, jak w przypadku Horacego, tylko pomnik obleczonego cudzym cierpieniem i cudzą krwią.

Według historyka Richarda Hollanda śmierć cesarza-artysty pociągnęła za sobą swego rodzaju katastrofę. Senatorzy byli przekonani, że wraz z pozbyciem się Nerona, zapobiegną wojnie domowej. Jednak historia pokazała, że Galba nie miał większych predyspozycji do zarządzania Imperium Rzymskim. Rzym nie został uleczony, ale śmierć Nerona zakończyła pewien rozdział w historii Wiecznego Miasta⁵⁶.

Reasumując: podczas rozmowy z uczniami o *Quo vadis* jako powieści historycznej należy akcentować, że wątek historyczny mocno spleciony jest w niej z fikcyjnym. Przypomnijmy, że historyk Wiśniewski zaznaczał, że obraz Rzymu nie jest jednak absurdalny, chociaż niektóre opisane wydarzenia i bohaterowie są nieco przerysowani, co próbowaliśmy udowodnić.

Warto zaproponować uczniom różne zadania, których celem będzie przybliżenie (pewna charakterystyka) Nerona i innych bohaterów powieści. Zadania mogą np. przybrać następującą postać:

Zadanie 1.

Podczas lekcji uczniowie dzielą się na cztery grupy. Każda z nich losuje kopertę z nazwiskiem jednego z bohaterów powieści. Wśród nich są: Neron, Sabina Poppea, Petroniusz, Tygellin. Następnie nauczyciel udostępnia każdej grupie ksero odpowiednich fragmentów dzieł Tacyty oraz książki Krawczuka pt. *Neron* (dotyczą one wyłącznie postaci opisywanych przez daną grupę). Uczniowie w zespołach przygotowują dwa opisy postaci — jeden historyczny, a drugi literacki. Na końcu zapisują w formie tabeli spostrzeżenia dotyczące podobieństw i różnic w obu opisach i formułują wnioski na temat ukazania prawdy historycznej w dziele noblisty.

Zadanie 2.

Uczniowie, pracując w czterech grupach, wyszukują informacje na temat Nerona zarówno w *Quo vadis*, jak i materiałach przygotowanych przez nauczyciela (dzieła Tacyty, praca Krawczuka pt. *Neron*). Jedna grupa skupia się na wyglądzie, druga na cechach charakteru, trzecia na artystycznych zainteresowaniach władcy, a czwarta na przypisywanych mu czynach. Następnie każda grupa przygotowuje tabelkę, w której będzie zapisywać różnice i podobieństwa (uczniowie zwrócą uwagę, że ostatnia grupa znajdzie najwięcej różnic). Po prezentacji każdej z grup młodzież sformułuje własne refleksje na temat sposobu ukazania postaci Nerona w dziele noblisty oraz w tekstach historycznych. Uczniowie powinni podjąć próbę odpowiedzi na pytanie, dlaczego Sienkiewicz

⁵⁶ R. Holland: *Okrutny zbrodniarz rozgrzeszony...*, s. 226.

przedstawił Nerona tak demonicznie. Należy przy tym zaznaczyć, że autor miał dostęp do dzieł Tacyta.

Zadanie 3.

Sąd nad Neronem. Klasa zostaje podzielona na trzy grupy: oskarżycieli, obrońców i sędziów. Pierwsza grupa będzie miała za zadanie, pod okiem lidera-prokuratora, udowodnić na podstawie odpowiednich fragmentów lektury, że Sienkiewicz przedstawił władcę jako tyrana. Z kolei oskarżyciele wyszukują fragmenty opisujące wszystkie zbrodnie cesarza, a także opisują motywacje, jakimi kierował się władca. Druga grupa, wykorzystując źródła historyczne, będzie próbowała znaleźć dowody, które mogłyby ukazać Nerona z innej perspektywy, m.in. wskazać czynniki usprawiedliwiające poczynania władcy. Trzecia grupa to sędziowie, którzy wysłuchując wszystkich postulatów, przeanalizują zebrane dowody, zastanawiając się, czy Sienkiewicz słusznie ukazał w swoim dziele Nerona jako największego tyrana w dziejach ludzkości. Uczniowie mogą skorzystać zarówno z dzieł Tacyta, jak i twórczości Krawczuka (*Poczet cesarzy rzymskich, Neron*).

Bibliografia

- Gallo M.: *Rzymianie. Neron — panowanie antychrysta*. Tłum. A. Trąbka. Kraków 2008.
- Holland R.: *Okrutny zbrodniarz rozgrzeszony*. Tłum. J. Hołówka. Warszawa 2007.
- Kosman M.: „*Quo vadis*”. *Prawda i legenda*. Poznań 2000.
- Kraszewski J.I.: *Rzym za Nerona*. Warszawa 1987.
- Krawczuk A.: *Neron*. Warszawa 1988.
- Krawczuk A.: *Spotkania z Petroniuszem*. Warszawa 2005.
- Krzyżanowski J.: *Henryk Sienkiewicz. Kalendarz życia i twórczości*. Warszawa 1956.
- Petroniusz: *Satyryki*. Tłum. M. Brożek. Wrocław 1968.
- Seneka: *Pisma filozoficzne*. Tłum. L. Jachimowicz. Warszawa 1965.
- Sienkiewicz H.: *Dzieła*. T. LVI. Red. J. Krzyżanowski. Warszawa 1951.
- Sienkiewicz H.: *Listy*. T. I. Red. J. Krzyżanowski. Warszawa 1997.
- Sienkiewicz H.: *Quo vadis. Powieść z czasów Nerona*. Oprac. T. Żabski. Wrocław 2002.
- Swetoniusz: *Żywoty cesarzy*. Tłum. J. Niemirska-Pliszczyńska. Wrocław 1987.
- Tacyt: *Roczniki*. W: Idem: *Dzieła*. T. I. Tłum. S. Hammer. Warszawa 1957.
- Vandenberg P.: *Neron*. Tłum. P. Taracha. Warszawa 2001.
- Wilkoń A.: *O języku i stylu „Ogniem i mieczem” Henryka Sienkiewicza*. Kraków 1976.
- Żabski T.: *Wstęp*. W: H. Sienkiewicz: *Quo vadis. Powieść z czasów Nerona*. Wrocław 2002.

Źródła internetowe

Bujnicki T.: *Powieść historyczna według Sienkiewicza. Teoria i praktyka*. <http://dx.doi.org/10.18778/2299-7458.05.09>.

Wiśniewski R.: *Sienkiewicz w „Quo vadis” odbiegł od faktów*. <http://culture.pl/pl/artukul/sienkiewicz-w-quo-vadis-odbiegl-od-faktow>.



Anna MEISNER

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

 0000-0003-1686-9205

Zdobywanie twierdzy, czyli jak zaskoczyć szesnastolatków Sienkiewiczem

Conquering the Fortress, or How to Astonish Sixteen-Year-Olds with Sienkiewicz

Summary: The purpose of the text is to present an interesting, atypical way to carry out didactic and educational work with teenage students in classes in Polish literature. According to the author, the lessons that concern reading should be carried out in a non-standard manner, so that they will be of the most multifold benefit possible to the student. Before starting reading extensive nineteenth-century novels, it is worthwhile to make young people befriend literary heroes, to make them get acquainted with the customs of the epoch, and understand and like the contemporary Polish language. What can be used in a conscious and responsible manner as an auxiliary means is theatrical method, basing on the experience of other educators or using original, own ideas. It is worth reaching for little known works of canonical authors. It turned out to be such a one-act play entitled *Zagłoba matchmaker* by Henryk Sienkiewicz. The success of the project described by the author proves that non-schematic teaching can be the most effective.

Key words: Sienkiewicz, Zagłoba, school theater, Polish literature, nineteenth-century novels

Nauczyciele języka polskiego to ludzie, którzy wykonując swą pracę, niejednokrotnie mogą czuć się uprzywilejowani. Właśnie na lekcjach literatury spędzamy czas z młodzieżą, wspólnie czytając teksty, przypatrując się obrazom, oglądając filmy. Tu uczeń — młody kształtujący się człowiek — dzieli się refleksją i opinią na ważne i nurtujące go tematy, refleksją obudzoną po zetknięciu z dziełem (tekstem literackim czy dziełem sztuki). To przecież wychowanie młodzieży tak, by stała się aktywnym uczestnikiem kultury, jest jednym z najważniejszych celów edukacji. By jednak młodzież przeobraziła się w aktyw-

nych uczestników kultury, musi sama zrozumieć, że tego chce, powinna zostać zainspirowana, zachęcona. Z pewnością nie sprzyja owej zachęcie nauczanie schematyczne, żmudne, które można przyrównać do układania puzzli z kilku pudełek naraz. Agnieszka Tomasiak w czasopiśmie dla nauczycieli „Polonistyka” przekonuje, że lekcje języka polskiego realizowane w sposób świadomy, przemyślane jako spójna całość, są znakomitym pretekstem do budowania kapitału kulturowego uczniów¹. Trudno nie zgodzić się z tym stwierdzeniem.

Każdy nauczyciel wypracowuje własne sposoby wpływania na rozwijanie kreatywności wychowanków. A ponieważ spotykamy się z nimi niemal codziennie, możemy z mniejszą lub większą dokładnością określić, co ich zacieka. Najbardziej, jaka forma pracy na lekcjach okaże się najskuteczniejsza.

Jako doświadczeni nauczyciele zdajemy sobie sprawę także i z tego, co nas (i nauczycieli, i uczniów) ogranicza. Niestety, obok wielu innych barier współczesnej polskiej edukacji, wskazać należy na ogólną niechęć młodych ludzi do czytania książek, zwłaszcza lektur. O ile jeszcze spora grupa uczniów ambitnych sięga po współczesną literaturę fantastyczną, do klasyki zagląda już naprawdę nieliczni. Nieczytanie stało się już tak powszechne (unikam określenia: modne), że na lekcje z lekturą młodzież przychodzi nieprzygotowana, zupełnie nie obawiając się przykrych konsekwencji, negatywnych ocen, rozmów z rodzicami. Mało tego, rozmowy z rodzicami zmuszają do wyciągnięcia wniosków również negatywnych — rodzice nie są ani oburzeni, ani zaskoczeni poziomem czytelnictwa swoich pociech i twierdzą, że „sami by tego też nie czytali”. Mowa o kanonie lektur i zawartej w nim klasyce. Paulina Małochleb w tekście pt. *Nowe szaty klasyki* pisze:

Klasyka obecna na listach lektur szkolnych służy wielu czytelnikom jako negatywny punkt odniesienia: nie przeczytam już nigdy nic więcej Słowackiego, Mickiewicza, na Prusa nie spojrzę, bo byli w szkole. Klasyka jest więc albo nudna, albo wiąże się z systemem opresyjnym [...] ².

Powieści dziewiętnastowiecznych pisarzy są obszerne. To także nie kusi młodego czytelnika. Ponadto, jeśli sięgnie po dzieła, takie jak: *Krzyżacy*, *Potop*, *Ogniem i mieczem*, *Pan Wołodyjowski*, *Quo vadis* (i wiele innych), napotka się kolejną barierę — język. Rozbudowane zdania złożone wielokrotnie, archaizmy, teksty łacińskie — to zniechęca nastolatka do wnikliwej lektury. Niejednokrotnie zdarzało się, że uczniowie zwracali się do mnie z żalem. Nie rozumieli, co czytają i po co. Męczyli się, odczytując kolejne strony i porównywali swoje zmagania z trudem tłumaczenia z języka obcego. Podobnymi wspomnieniami mogliby się podzielić prawie wszyscy poloniści. Opisane wyżej bariery moż-

¹ A. Tomasiak: *Język polski w akcji*. „Polonistyka” 2017, nr 3, s. 34.

² P. Małochleb: *Nowe szaty klasyki*. „Polonistyka” 2017, nr 1, s. 6.

na porównać do systemu obrony twierdzy: zasieki, pułapki, potem gruby mur i ostrzał obrońców... Twierdza to lektura. A przecież nie o wojnę, ani bitwę chodzi na lekcjach, zwłaszcza gdy dążymy do kształtowania człowieka myślącego, kreatywnego, potrafiącego zająć stanowisko i mającego własne zdanie.

Nauka nie może być torturą. A my jako nauczyciele stajemy przed wyzwaniem, które sprowadza się do odpowiedzi na pytanie o to, jak zorganizować procesy edukacji, aby były one najbardziej sprzyjające uczeniu się. Czyli: jak to zrobić, aby uczniów nie zniechęcić do poznawania literackich pereł, np. tych dziewiętnastowiecznych, lecz by spowodować zaciekawienie nimi, polubienie bohaterów, rozumienie ich zwyczajów, motywów postępowania?

Na edukację poprzez teatr zdecydować się niełatwo. Kolejna twierdza do zdobycia. Potrzebne jest miejsce, potrzebny jest czas, potrzebny jest pomysł. Zresztą, jak pisze Elżbieta Olinkiewicz we wstępie do *Warsztatów edukacji twórczej*:

Każdy bowiem nauczyciel ma indywidualne możliwości i uwarunkowania — wykształcenie, zasób kompetencji, doświadczenie pedagogiczne, emocje... Każde dziecko jest indywidualną osobą, także ze swoimi możliwościami, zdolnościami, zainteresowaniami i przeżyciami. Ta grupa uczniów, ta klasa, to nie to samo, co tamta, dzisiaj jest inne od jutra [...]³.

Podzielam opinię cytowanej wyżej autorki, którą poznałam, studiując reżyserię teatru dzieci i młodzieży. Każdy nauczyciel podejmuje indywidualne decyzje dotyczące wyboru metod pracy. Aby zdecydować się na metodę teatralną, warto przygotować się wcześniej, biorąc udział w warsztatach, kursach lub też czerpiąc z szeroko opisanych doświadczeń innych pedagogów, korzystających z sukcesem z tej formy pracy z dziećmi i młodzieżą. Jest to metoda bardzo atrakcyjna tylko wtedy, gdy uczestniczący w niej młody człowiek staje się podmiotem języka sztuki. W spełniającym funkcję edukacyjną teatrze szkolnym musimy przyjąć przede wszystkim to założenie⁴.

Z mojego budowanego wiele lat doświadczenia wynika, że najważniejszą do osiągnięcia na szkolnej scenie jest więź między uczniami-aktorami. Mam na myśli więź pozwalającą na swobodę scenicznego dziania się oraz na nieskrępowaną łączność zespołu młodych aktorów z widownią. Budowanie dobrych kontaktów między nastolatkami, którzy mogą (ale nie muszą) stworzyć szkolny zespół teatralny ośmielę się porównać do kolejnego zdobywania twierdzy. Pierwsze zasieki to relacje między członkami grupy, następne — ich stosunek do widowiska. Jeśli okaże się, że nie utożsamiają się z rzeczywistością sceniczną

³ E. Olinkiewicz: *Do Czytelników*. W: *Warsztaty edukacji twórczej*. Red. E. Olinkiewicz, E. Repsch. Wrocław 2001, s. 6.

⁴ B. Broszkiewicz, J. Jarek: *Warsztaty edukacji teatralnej*. Wrocław 2001, s. 11.

ną, twierdza nie zostanie zdobyta. Ponadto nieautentyczność kreacji scenicznej to mrowane niepowodzenie, zatem daremny trud i nauczyciela, i uczniów. Do szeregu trudności w osiągnięciu sukcesu metody teatralnej w szkole dodać należy wspomniane już wcześniej bariery językowe, które mogą być przyczyną kompletnego braku akceptacji treści proponowanego scenariusza⁵.

Opisanych wyżej trudności nie traktujemy jednak jako mających na celu zniechęcenie do podejmowania działań teatralnych w szkole. Metoda włączania teatru w szkolną edukację jest potrzebna i może być bardzo atrakcyjna dla dzieci i nastolatków. Sięgali do niej pedagodzy sprzed wielu lat, sprzed wieków, postulując, by szkoła sprzyjała budzeniu się aktywności, by była miejscem „życia i wyżycia się” młodych⁶. Lekcje na scenie, nawet gdy jest ona zaaranżowana przed tablicą w sali lekcyjnej, to odejście od schematyczności, od rutyny. Dobrze zorganizowane pozwolą uczniom spojrzeć inaczej na twórczość pisarza, zbliżą z bohaterami i samym autorem, co z całą pewnością jest niezwykle istotne w procesie edukacji. Na ten aspekt lekcji z literaturą zwracał uwagę Stanisław Bortnowski, pisząc:

Ważniejsza często jest atmosfera lekcji, jej klimat niż nadmiar faktów. Chodzi o to, aby stworzyć więź psychiczną między pisarzem a uczniami, przełamać obcość wobec twórcy i przebić się przez anonimowość, która oddziela go od klasy [...]⁷.

Wśród publikacji pedagogicznych znajdziemy sporą ofertę poradników dla nauczycieli języka polskiego zachęcanych do wykorzystania dramy lub metody teatralnej. Lekcje dramy ułatwiają wnikliwe zrozumienie tekstu, pozwalają pobudzić wyobraźnię, wniknąć w fikcyjną przestrzeń świata przedstawionego⁸, zająć stanowisko dotyczące bohatera literackiego, ocenić go, a przedtem scharakteryzować.

Praca nad spektaklem szkolnym od A do Z. *Zagłoba swatem* Henryka Sienkiewicza

Aby zerwać ze schematycznością, pobudzić nastoletnich uczniów do działania, zachęcić do wspólnej, jakże przydatnej i pozytywnej zabawy, postanowiłam

⁵ Ibidem, s. 12.

⁶ E. Repsch: *Przedmowa*. W: *Warsztaty edukacji twórczej...*, s. 7.

⁷ S. Bortnowski: *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*. Warszawa 2005, s. 307.

⁸ E. Ogłóza, E. Polański, E. Szymik: *Drama na lekcjach języka polskiego w klasach VI–VIII*. Kielce 1997, s. 15.

zapropnować im zabawę w teatr. Miałam jeszcze inne cele, ukryte. Zakochana w *Trylogii*, chciałam zrobić coś, by moi uczniowie w najbliższej przyszłości sami sięgnęli po *Ogniem i mieczem*, *Potop*, *Pana Wołodyjowskiego*.

Rok 2016 był dedykowany Henrykowi Sienkiewiczowi. Zachęcona przez dr hab. Barbarę Szargot z Wydziału Filologiczno-Historycznego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie sięgnęłam do mało znanego utworu Sienkiewicza, do jednoaktówki pt. *Zagłoba swatem*. Pani Szargot stała się nie tylko dobrym doradcą, ale też sprzymierzeńcem i współpracownikiem, żywo zainteresowanym powodzeniem przedsięwzięcia, co okazało się bardzo ważnym elementem motywującym młodzież do pracy.

Z mojego doświadczenia wynika również i to, że przystępując do pracy, warto pozyskać grupę sympatyków, wspierających przedsięwzięcie. Zgodna współpraca osób dorosłych zwłaszcza w szkole stanowi doskonały przykład dla młodzieży; do pracy nad spektaklem zaangażowała się więc jeszcze jedna polonistka i także jej uczniowie. Obie pracowałyśmy wówczas z klasami trzecimi gimnazjum. Naszym wspólnym projektem zainteresowałyśmy dyrektora szkoły oraz panie bibliotekarki i szkolnych pedagogów, którzy stali się kolejnymi sprzymierzeńcami działania.

Praca nad przedstawieniem rozpoczęła się w styczniu 2016 roku. Uczniowie zainteresowani byli tym, by odczytać im głośno sztukę. Spora grupa wyrażała wstępnie pozorne zaciekawienie, tylko po to, żeby „minęła lekcja”. Ważne dla mnie było to, by czytaniem nie znudzić słuchających. Mając na uwadze tę ważną kwestię, czytałam, zmieniając głos, zaskakując, niekiedy celowo wyolbrzymiając tekst, schowane za nim emocje. Staralam się tak przeczytać głośno treść jednoaktówki, żeby wydała się ona uczniom zabawna, a wręcz śmieszna. Przecież to komedia, w której sam autor wskazuje na wartościową jego zdaniem cechę swej twórczości — śmiech⁹. Szczególnie komiczny efekt dały podczas owego pierwszego czytania wykrzyknienia typu:

ŁYKAJ-BEJ

— Co? nie wiesz, że chan jest stryjecznym bratem księżycy, a ja tylko bejem? Huku, puku, szyku, bzdychu, szurum, burum! Pobluznił! Na pal z nim! Allah, Bismillah! Pokażcie tu kobiety!¹⁰

To intrygowało słuchających, domagali się dalszego czytania. Zaczęli zadawać pytania o postaci, o czasy, w których rzecz się dzieje. Ciekawość ucz-

⁹ B. Szargot: *Zagłoba w Tatarzyna obrócony. O dramacie H. Sienkiewicza „Zagłoba swatem”*. [Maszynopis], s. 12; tekst powstał w ramach projektu sfinansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji numer DEC-2012/06/A/HS2/00252, został udostępniony autorce artykułu przez Barbarę Szargot.

¹⁰ H. Sienkiewicz: *Zagłoba swatem*. https://pl.wikisource.org/wiki/Zagłoba_swatem/Scena_XI [data dostępu: 6.05.2018].

niów pozwoliła na kolejny ruch. Na lekcje historii przygotowałam prezentację o szlachcie polskiej i wojnach XVII wieku. Była to dobra okazja do powtórek przed egzaminem gimnazjalnym. Na lekcje języka polskiego przygotowałam wybrane fragmenty filmów będących adaptacją *Trylogii* — szczególnie takie, w których Kmicic wyznaje miłość lub grzechy, Baśka się upiera i tupie nogą, pan Wołodyjowski rusza wąsikiem, ale zwłaszcza te, gdzie Zagłoba prezentuje wszystkie zalety i przywary swojego stanu. Starłam się przedstawić migawki z życia Zagłoby kreowanego przez różnych aktorów polskich, w różnych czasach, tak by zaciekać moich uczniów także historią polskiego kina. Czy to Mieczysław Pawlikowski, czy Kazimierz Wichniarz, czy Krzysztof Kowalewski — nie ulega wątpliwości, że zagrali role wspaniałe i na trwałe zapisali się w pamięci starszych pokoleń współczesnych Polaków. Poprosiłam uczniów, aby zapytali dziadków, rodziców, starszych sąsiadów, którą postać stworzoną przez Sienkiewicza pamiętają najbardziej. Odpowiedź mogła być tylko jedna — Zagłobę. Nie dziwi to spostrzeżenie, wszakże:

Onufry Zagłoba jest najbardziej chyba zapadającym w pamięć z bohaterów *Trylogii*. Ukochanym, choć jawnie niepedagogicznym i to nie tylko w szkolnym, ale też pozytywistycznym oglądzie. Wieczny warchoł, choć przyznać trzeba, że „edukujący się”¹¹.

Jawnie niepedagogiczny bohater spodobał się także moim nastoletnim uczniom. Dopytywali o niego. Chcieli wiedzieć więcej o postaci, którą badacze literatury postrzegają jako „postać-maskę”¹². Muszę podkreślić, że moi gimnazjaliści do tej pory nie znali Jana Onufrego Zagłoby. Niektórzy być może zerknęli na film oglądany przez rodziców. Bohater jednoaktowej komedii, Łykaj-bej, to pierwsze wcielenie Zagłoby, które poznali. Może dobrze, że stało się właśnie tak. To swoiste odwrócenie dotychczasowych schematów: poznawanie ikonicznej postaci poprzez zderzenie z dziełem nietypowym, zapomnianym, mało znanym. Postępowanie schematyczne zakładałoby najpierw przeczytanie wielostronicowej *Trylogii*, co mogłoby się skończyć niepowodzeniem, niepoznaniem, niespotkaniem tej najbardziej „autentycznej” pośród innych¹³ postaci Sienkiewicza. Zagłoba to mistrz humoru, mistrz słowa, który:

odurza i otumania słuchaczy, ponieważ apeluje do ich wad: miłości własnej, niewiedzy, głupoty, pychy, lekkomyślności, lenistwa [...] ¹⁴.

Uważam, że czytanie *Trylogii* przez nastolatki z pewnością zakończy się porażką, gdyż nie jest to lektura dla tak młodych osób. To lektura dla ludzi

¹¹ B. Szargot: *Zagłoba w Tatarzyna obrócony...*, s. 2.

¹² R. Koziołek: *Ciała Sienkiewicza*. Katowice 2010, s. 210.

¹³ Ibidem, s. 201.

¹⁴ Ibidem, s. 248.

dojrzałych, co pozwalałam sobie zauważyć jako właśnie taka czytelniczka Sienkiewicza. *Zagłoba swatem* to co innego. To przede wszystkim krótka komedia oparta na schemacie: dwoje zakochanych nie może się połączyć, ponieważ na przeszkodzie stoi ojcowska niezgoda. Tu oddam głos Szargot:

W przypadku *Zagłoby swatem* sposobem na wydobycie zgody od ojca dziewczyny jest swoista maskarada — otóż Zagłoba, który chwilowo ma pod komendą Tatarów Wierszuła, „najeżdża” dom Oliwiusa przebrany za Łykaj-beja. Ponieważ szlachcic jest tchórzliwy, łatwo daje się zastraszyć. Na „ratunek” przybywa pretendent do ręki panienki — mężny Zareęba. Okazuje się on dawnym znajomym Łykaj-beja [...]. Pobratymstwo nakazuje Łykaj-bejowi darować życie nie tylko Zareębie, ale też jego rodzinie. W tej sytuacji Oliwius zaczyna wręcz błagać, by ten ożenił się z jego córką — Zosią. Uprowadzony ksiądz czeka w kaplicy. Ślub się odbywa, a po nim następuje dekonspiracja¹⁵.

Opisany schemat jest gimnazjalistom dobrze już znany. Czytali i omawiali do tej pory tragedię Williama Szekspira *Romeo i Julia*, komedię Aleksandra Fredry *Zemsta*. Grupa, z którą podjęłam pracę nad przygotowaniem przedstawienia, widziała wyżej wymienione sztuki także w śląskich teatrach, co, jak sądzę, mogło być inspirujące i znaczące w realizacji naszego przedsięwzięcia.

Wprowadzeni w świat postaci Sienkiewicza moi uczniowie zaczęli dopytywać o to, kiedy będziemy „robić przedstawienie”. Zaczęli rezerwować dla siebie role i proponować do obsady kolegów i koleżanki, którzy ich zdaniem świetnie by się do nich nadawali. Podczas zajęć artystycznych wstępnie dokonaliśmy podziału. Co ważne, uczniowie sami decydowali, kto zagra którą postać. Największym zaskoczeniem była obsada roli Zagłoby. Zgłosił się do niej chłopiec, który nigdy wcześniej nie wyróżnił się na tle klasy, ale lubił podyskutować na różne tematy i krytycznie się wypowiadać, oceniając rozmaite zjawiska. Mało tego, stwierdził, że nie przeraża go długość tekstu, bo chętnie się nauczy, co mówi „ten cały Zagłoba”. Okazało się ponadto, że chętnych do udziału w projekcie jest tyłu, że można stworzyć dwa składy zespołu.

Jednocześnie przyjąłam funkcję koordynatora pracy nad przedstawieniem, informując wszystkich sprzymierzeńców o postępach. Podjęłam też decyzję, że spotkania teatralne będą odbywały się nie w sali lekcyjnej, ale w innym miejscu w szkole. Szybko takie miejsce znalazło się w starej szkolnej szatni, którą dla nas odmalowano i przygotowano do prób.

Pierwsze próby polegały na odczytywaniu tekstu. Staralam się tak prowadzić zajęcia, aby uczniom zapewnić satysfakcję ze styczności z dziełem literackim oraz ze spędzaniem w ten sposób czasu w szkole. Nie przeszkadzało nam,

¹⁵ B. Szargot: *Zagłoba w Tatarzyna obrócony...*, s. 6.

że stroimy sobie żarty. Dziękowaliśmy sobie za krytyczne uwagi, a wszelkie drobne nieporozumienia zamienialiśmy w powód do radości (tak to nazywała młodzież). Dodam, że nad przedstawieniem pracowaliśmy i na lekcjach języka polskiego, i na zajęciach artystycznych, i na godzinach wychowawczych; dodatkowo podczas zastępstw, ale także w czasie pozalekcyjnym, co wymagało indywidualnych decyzji (moich, wspierających nauczycieli oraz młodzieży i jej rodziców). Pierwsze próby postanowiłam poświęcić na zabawę z treścią komedii. Czytaliśmy zatem przesadnie szybko i przesadnie powoli, udając płacz lub śmiejąc się z byle czego. Zależało mi na tym, by młodzi aktorzy, odczytując kwestie, kierowali konkretne słowa do siebie nawzajem. Następnie, by dołączali do tego wyraz twarzy, minę, nawet dość mocno przerysowane. Wszystko po to, aby praca nad przedstawieniem sprawiała jak najwięcej radości, co nie było trudne do osiągnięcia, ponieważ zaangażowani gimnazjaliści świetnie się z sobą bawili.

Kiedy odczytaliśmy tekst wiele razy (także zamieniając się rolami), mogliśmy pozwolić sobie na pozostawienie scenariuszy na ławkach i przejście do ćwiczeń w przestrzeni sceny, czy też tzw. żywego planu. Potrzebny okazał się sufler. Ciekawość wzbudziły nowe (dla podopiecznych) pojęcia. Ruch na scenie, kontakt z widownią, „szuflada sceniczna”, głos zza sceny. Uczestniczący w projekcie wzbogacali praktyczną wiedzę o teatrze i działaniach aktora.

Kolejny krok w naszej pracy polegał na wprowadzeniu rekwizytów. Pojawiła się szabla, którą jeden z uczestników wygrzebał ze strychu babci. Była to stara szabla górnicza, ale nikomu to nie przeszkadzało. Wszak to dopiero próby. Wśród rekwizytów nie mogło zabraknąć dzbanów i bukłaków wypełnionych herbatą udającą wino oraz stylizowanych kubeczków, podszywających się pod wyposażenie szlacheckiej izby. To niepedagogiczny wpływ Zagłoby. Wraz z uczniami przyjęliśmy także pewną zasadę, która pozwalała na czuwanie nad wartościami wychowawczymi przedsięwzięcia — jeśli reżyser przywołuje do porządku, to tak ma być, ponieważ reżyser ma rację. Ustalanie wspólnych zasad, na które godzą się wszyscy, jest walorem opisywanej pracy twórczej.

Następny sprzymierzeniec, pani ucząca zajęć technicznych, podarował nam robótki ręczne, jak haftowane serwetki, drewniane kółka — przyrządy do haftowania, duże igły, nici. Ponadto dziewczęta grające role żeńskie przynosiły z domu obrusy, serwetki, co wskazywało na to, że żyją przedstawieniem, rozmawiają o nim w domach.

Na tym etapie pracy podjęłam wraz ze sprzymierzeńcami kolejną decyzję — musimy zdobyć kostiumy. Tu z pomocą przyszły panie z magazynu kostiumów Opery Śląskiej, które za oficjalną zgodą ówczesnego dyrektora Opery Śląskiej, Tadeusza Serafina, wybierały, doradzały i przymierzały nam kontusze i suknie szlacheckie szyte na wzór tych z epoki Zagłoby. Nasi uczniowie odwiedzili operowe magazyny pełne kostiumów, przy okazji poznali nazwy elementów stroju szlacheckiego, np. żupan, kontusz, pas słucki, kołpak, trzewiki. To niezapo-

mniane przeżycie. A wszystko możliwe dzięki uprzejmości i życzliwości tych, których nazywam sprzymierzeńcami. Niezwykle ważnym w takim przedsięwzięciu jest dla mnie budowanie sieci dobrej współpracy.

Znajomość tekstu, posiadanie rekwizytów, możliwość założenia kostiumu pozwoliły na jeszcze silniejsze zaangażowanie się młodzieży w pracę nad tym szkolnym spektaklem. Dodatkowo w czasie ferii zimowych pracownicy szkoły, za pełną aprobatą dyrektora, zbudowali dla naszego projektu podest z połączonych starych ławek, który ustawiono w pustym dotychczas korytarzu, tworząc w ten sposób funkcjonującą do dziś szkolną scenę. Młodzi odtwórcy ról — postaci stworzonych przez Sienkiewicza — czuli się dobrze z sobą nie tylko podczas prób w starej szatni, ale odtąd także na scenie. Ten zbieg wszelkich okoliczności bardzo mocno motywował do pracy nad realizacją przedstawienia. Z tygodnia na tydzień młodzież grała coraz lepiej i coraz ciekawiej, dobrze bawiąc się z tekstem literackim Sienkiewicza. Odtwórca roli Zagłoby ujawnił, że tej postaci nie zapomni do końca życia i że już kupił sobie *Ogniem i mieczem*, żeby przeczytać, gdy będzie miał chwilę czasu. Większość zaangażowanych w realizację spektaklu przyznała, że obejrzeli cały film w reżyserii Jerzego Hoffmana, uczeń odtwarzający Zarembę oświadczył zaś, że Daniel Olbrychski jako młody aktor świetnie grał w filmach. Dziewczęta zastanawiały się, kto jest godniejszy uwagi — Bohun czy Skrzetuski, co wydaje się banalne, ale dowodzi, że realizowana tematyka wzbudziła ich niebagatelne zainteresowanie.

Premiera spektaklu miała miejsce w marcu 2016 roku. Pierwsze przedstawienie i jego odbiór są ogromnie ważne dla dalszych losów przedsięwzięcia; wydarzenie dla każdej szkolnej grupy teatralnej kluczowe. Jeśli nie zainteresujemy widza, nie przekonamy do naszej propozycji, kłapa murowana. I tak jako pierwsi zobaczyli na scenie swoje dzieci — najbardziej wymagający widzowie — rodzice. Brawom i pochwałam nie było końca. Rodzice zadowoleni gratulowali uczniom, nauczycielom, dyrektorowi. Chwalili kostiumy, rekwizyty, a przede wszystkim wyrażali bardzo pozytywne zaskoczenie faktem, że gimnazjaliści mówili ze sceny takim trudnym tekstem (dziewiętnastowiecznym) i to w dodatku z pamięci. Niezadowolenie wyraziła jedna matka, która czuła się wyraźnie zawiedziona, ponieważ jej córka grała służącą, a tak dużo czasu spędziła na próbach. W przeciwieństwie do rodzica dziewczynka rozumiała, że jej rola, mimo że nie była tytułową, stanowiła bardzo ważny element spektaklu. Wiedziała, że jest istotna. Nadto czuła odpowiedzialność za podjęte zadanie i wyraźnie nie zgadzała się z opinią mamy. Wyrobienie odpowiedzialności za rolę to w mojej ocenie duży sukces wychowawczy ówczesnej twórczej pracy.

Kolejne przedstawienia przynosiły sukcesy i refleksje o wartości edukacji poprzez teatr, odejścia od schematyzmu w zaznajamianiu młodzieży z tekstami kultury. Ogromnym powodzeniem jeszcze w marcu 2016 roku okazał się występ na deskach sceny kameralnej Młodzieżowego Domu Kultury nr 1 w Bytomiu. Młodzież tak mocno uwierzyła w siebie, że pojawił się pomysł założenia

teatru młodzieżowego (zaistniał pod nazwą „Kennedy’czycy”, ponieważ szkoła, w której powstał, to ZSO nr 5 im. Johna F. Kennedy’ego). Dzięki inicjatorce działań zespołu, wspomianej już dr hab. Szargot, „Kennedy’czycy” wystąpili na deskach sceny Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie z okazji inauguracji Roku Sienkiewiczowskiego, o czym pisano w lokalnym dodatku „Gazety Wyborczej”¹⁶ oraz na Portalu Informacyjnym Radia Fiat¹⁷. Po tych pozabytomskich sukcesach napisano o młodzieżowym przedstawieniu w lokalnym tygodniku „Życie Bytomskie”:

W uczniach miechowskiego Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 5 im. J.F. Kennedy’ego drzemią spore talenty artystyczne. Dowiódł tego ich występ w częstochowskiej Akademii Jana Długosza¹⁸.

Zespół został jeszcze kilkakrotnie zaproszony na prezentacje w zaprzyjaźnionych szkołach miasta Bytomia, a ostatni występ miał miejsce na dużej scenie miejskiego rynku podczas zorganizowanych w maju spotkań szkół i placówek sportowych i kulturalnych.

Pomysł na nieschematyczne poznawanie ikonicznych postaci polskiej literatury przerodził się w niezapomnianą przygodę z teatrem. Działanie podjęte w styczniu 2016 roku, dobrze przygotowane, oparte o życzliwość, komfort współpracy, bezinteresowne zaangażowanie i szereg innych, cennych doświadczeń, zaowocowało wielopłaszczyznowym sukcesem. To nie tylko zasługa szkoły, nauczycieli. To przede wszystkim korzyść dla samych uczestników grupy teatralnej, płynąca z doświadczenia, jakie stało się ich udziałem. Wzbogacili wiedzę, pożytecznie spędzili czas wolny, zaobserwowali, jak mogą współpracować dorośli (co z pewnością będzie dla nich nauką na długo). Będąc podmiotem oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych, potrafili zbudować więź niezbędną do powodzenia w pracy metodą teatralną. Tego, co najcenniejsze, nie da się zmierzyć. Możemy jedynie przypuszczać, że ten kilkunastoosobowy zespół nastolatków nigdy nie zapomni, kim jest Zagłoba oraz kto stworzył tę postać.

Sądzę, że tak przygotowana grupa młodzieży może sięgać do *Trylogii*. Nastolatek, który rozumie język postaci (choćby tylko w pewnym sensie, nawet powierzchownie), ponadto poznał obyczajowość czasów, w jakich osadzona jest akcja powieści (przynajmniej trochę, choćby bardzo ogólnie), uczeń, który już choć trochę polubił wykreowanych przez Sienkiewicza bohaterów, może zostać wiernym czytelnikiem powieści Litwosa.

¹⁶ <http://czestochowa.wyborcza.pl/czestochowa/51,48725,19982180.html> [data dostępu: 6.05.2018].

¹⁷ <http://czestochowskie24.pl/kultura/zagloba-swatem-czyli-rok-sienkiewiczowski-w-ajd/> [data dostępu: 6.05.2018].

¹⁸ http://zyciebytomskie.pl/index.php/ZB/arch_art/dali-popis-w-czstochowie [data dostępu: 6.05.2018].

Kiedy po ponad roku od opisywanych działań członkowie grupy „Kennedy’czycy” postanowili odwiedzić mnie już jako absolwenci szkoły, zadałam znienacka pytanie: Kto nie przeczytał *Ogniem i mieczem*, ręka do góry? Trzy osoby nieśmiało podniosły dłonie, tłumacząc, że za to przeczytali *Potop*. Świadomość, że przyczyniły się do tego realizacja niestereotypowych pomysłów na lekcje i wspólna zabawa w teatr, sprawiły mi przyjemność. Ta twierdza została zdobyta.

Bibliografia

- Bortnowski S.: *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*. Warszawa 2005.
- Broszkiewicz B., Jarek J.: *Warsztaty edukacji teatralnej*. Wrocław 2001.
- Koziołek R.: *Ciała Sienkiewicza*. Katowice 2010.
- Małochleb P.: *Nowe szaty klasyki*. „Polonistyka” 2017, nr 1.
- Ogłóza E., Polański E., Szymik E.: *Drama na lekcjach języka polskiego w klasach VI–VIII*. Kielce 1997.
- Olinkiewicz E.: *Do Czytelników*. W: *Warsztaty edukacji twórczej*. Red. E. Olinkiewicz, E. Repsch. Wrocław 2001.
- Repsch E.: *Przedmowa*. W: *Warsztaty edukacji twórczej*. Red. E. Olinkiewicz, E. Repsch. Wrocław 2001.
- Szargot B.: *Zagłoba w Tatarzyna obrócony. O dramacie H. Sienkiewicza „Zagłoba swatem”*. Maszynopis.
- Tomasik A.: *Język polski w akcji*. „Polonistyka” 2017, nr 3.

Źródła internetowe

- Sienkiewicz H.: *Zagłoba swatem*. https://pl.wikisource.org/wiki/Zagłoba_swatem/Scena_XI.
<http://czestochowa.wyborcza.pl/czestochowa/51,48725,19982180.html>.
<http://czestochowskie24.pl/kultura/zagloba-swatem-czyli-rok-sienkiewiczowski-w-ajd/>.
http://zyciebytomskie.pl/index.php/ZB/arch_art/dali-popis-w-czstochowie.



Agata KUCHARSKA-BABULA

Uniwersytet Rzeszowski

 0000-0002-9535-0067

Clair de Lune
w muzycznej impresji Claude’a Debussy’ego
i wierszu *Melodia mgieł nocnych*
(*Nad Czarnym Stawem Gąsienicowym*)
Kazimierza Przerwy-Tetmajera
Szkiec o zespalaniu słowa z dźwiękiem
na lekcjach języka polskiego

Clair de Lune in the Musical Impression by Claude Debussy
and in the Poem *The Melody of Night Mists (by The Czarny Staw Gąsienicowy)*
by Kazimierz Przerwa-Tetmajer

An essay about combining words with sound in Polish language classes

Summary: The article deals with the issue of the justification of the integration of literature and music in Polish language classes both in art and non-profiled schools. The author has made an attempt to compare the way of presenting a similar theme, i.e. the night landscape, by Impressionists of the era of *fin de siècle*, who represented various fields of art. The composition *Clair de Lune* by Claude Debussy and the poem *The Melody of Night Mists (by The Czarny Staw Gąsienicowy)* by Kazimierz Przerwa-Tetmajer reveal the similarity concerning the mood and the aspiration of both of the artists towards conveying the enchantment of a fleeting moment; the difference between the artists lies in the material and expressions they use. The author presents the interpretation of both of the texts of culture and evokes the students’ statements that demonstrate the feelings, insights and conclusions accompanying them during the contemplation of the works during the Polish language lesson in the final year. The reflections quoted in the essay are intended to encourage Polish language teachers to correlate literature with classical music.

Key words: literature, music, Impressionism, integration of arts, synesthesia

Jak oddalone echa wiążące się w chory
 Tak sobie w tajemniczej głębokiej jedności
 Wielkiej jako otchłanianie nocy i światłości
 Odpowiadają dźwięki, wonie i kolory.

Charles Baudelaire¹

Integrowanie na lekcjach języka polskiego treści literackich z tekstami kultury, reprezentującymi różne sztuki, nie jest już postrzegane jako przejaw nowatorstwa dydaktycznego. Konieczność edukacji filmowej oraz teatralnej została wpisana do podstawy programowej, a teksty ikoniczne bogato ilustrują nie tylko wszystkie podręczniki, ale i arkusze egzaminacyjne. We współczesnej szkole coraz częściej i ze znanstwem interpretujemy dzieła plastyczne, ale tendencja wychodzenia poza słowo ku korespondującym z nim sztukom ciągle, niestety, nie dotyczy muzyki klasycznej. Choć pozytywnych skutków zespalania słowa z dźwiękiem nie sposób przecenić², nauczyciele wciąż czynią to na lekcjach języka polskiego niechętnie. Dawniej, jak pokazują badania³, tłumaczyli się niewystarczającym wyposażeniem szkół w sprzęt RTV, brakiem płytotek. Dziś, kiedy dowolny utwór możemy w każdej chwili znaleźć w Internecie i odtworzyć choćby ze smartfona, podstawową przyczyną rezygnacji z prezentowania kompozycji na lekcjach języka polskiego jest postawa uczących, którzy nie czują się dość kompetentni w zakresie historii czy teorii muzyki, nie znają odpowiedniej

¹ Ch. Baudelaire: *Oddźwięki*. W: Idem: *Kwiaty zła*. Tłum. A. Lange. Warszawa 1958, s. 37.

² Zob. m.in.: Z. Budrewicz, E. Mikoś: *Poezja śpiewana. Z zagadnień szkolnej interpretacji tekstu*. W: *Problematyka tekstu głosowo interpretowanego*. Red. K. Lange, W. Sawrycki, P. Tański. Toruń 2004; J. Cofalik: *Malarstwo i muzyka w nauczaniu języka polskiego*. Katowice 1961; A. Czarnecka: *Kształcenie wrażliwości estetycznej na lekcjach języka polskiego*. Warszawa 1974; Eadem: *Szkolne audycje muzyczne w nauczaniu języka polskiego*. W: *Elementy wychowania estetycznego w nauczaniu języka polskiego w szkole średniej*. Red. A. Szlązakowa. Warszawa 1965; B. Kasprzakowa: *Muzyka i lektura. O dziecięcej taktyce dociekliwego czytania w podstawowej szkole muzycznej*. Poznań 1994; A. Kucharska-Babula: *Związki literatury i muzyki na lekcjach języka polskiego w klasach 4–6 szkoły podstawowej*. Rzeszów 2013; M. Przychodzińska-Kaciczak: *Muzyka i wychowanie*. Warszawa 1969; B. Smoleńska-Zielińska: *Przeżycie estetyczne muzyki*. Warszawa 1990; E. Souriau: *Wpływ muzyki na rozwój psychiczny dziecka*. W: *Wychowanie przez sztukę*. Red. I. Wojnar. Warszawa 1965; J. Wierszyński: *Psychologia muzyki*. Warszawa 1979; *W kręgu wychowania przez sztukę*. Red. I. Wojnar. Warszawa 1974.

³ Zob. H. Kurczab: *Z badań nad nauczaniem integrującym języka polskiego (problemy teorii i praktyki)*. „Polonistyka” 1982, nr 1, s. 24; Idem: *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształczącej*. Rzeszów 1979; Idem: *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*. Rzeszów 1993; A. Kucharska-Babula: *Kompetencje nauczycieli języka polskiego w zakresie integrowania literatury i muzyki — w świetle badań empirycznych*. W: *Osoba nauczyciela. Polonista przewodnikiem ucznia po meandrach wiedzy*. Red. G. Różańska. Słupsk 2011, s. 235—260.

nomenklatury ani form gatunkowych właściwych tej dziedzinie. Jak słusznie podkreśla Wojciech Strokowski:

przyczyną takiego stanu rzeczy jest m.in. kiepska edukacja muzyczna polonistów, która przekłada się później na stosowne braki w kulturze muzycznej uczniów. Wciąż brakuje rzetelnej edukacji muzycznej na studiach polonistycznych, a przecież nauczanie literatury stwarza ogromne pole możliwości w tej dziedzinie⁴.

Przywołane słowa wymagają refleksji, która mogłaby w przyszłości zaowocować reformą, polegającą na włączeniu do siatki godzin szkół wyższych zajęć poświęconych analizie dzieła muzycznego. Zanim to jednak nastąpi, poloniści rozumiejący konieczność integrowania słowa z dźwiękiem muszą wzbogacać swoją wiedzę w toku pracy samokształceniowej. Mam nadzieję, że niniejszy szkic, inspirowany lekcją języka polskiego przeprowadzoną w ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia⁵, zachęci uczących nie tylko w szkołach artystycznych, ale także w nieprofilowanych, do korelowania sztuk. Przedmiotem rozważań jest sposób ukazania spowitego mrokiem, nocnego pejzażu przez kompozytora i poetę oraz próba porównania przedstawienia go poprzez dźwięki i słowa. Przywołany w tekście utwór muzyczny, stanowiący kontekst znanego wiersza, należy do kanonu i wydaje się na tyle popularny oraz przystępny w odbiorze, że z pewnością dostarczy uczniom, podczas kontemplowania go, wielu przeżyć estetycznych.

Przed odtworzeniem *Clair de Lune* w klasie zasadne wydaje się pytanie: czy w ogóle warto absorbować uczniów na lekcjach języka polskiego twórczością francuskiego kompozytora przełomu wieku XIX i XX, Claude'a Debussy'ego? Moim zdaniem — tak, choćby ze względu na to, że związki jego twórczości z literaturą są bardzo ściśle. Wprawdzie nade wszystko ukochał muzykę, ale otaczał się przede wszystkim ludźmi pióra i niezwykle cenił literaturę. To poeci — Paul Verlaine, Stéphane Mallarmé oraz Jules Laforgue, jak podkreślał Paul Dukas — wywarli na jego myślenie o sztuce największy wpływ:

rzucali oni na swoje słowa światła, jakich dotąd jeszcze nie widziano; stosowali sposoby nieznane ich poprzednikom — poetom; wydobywali z tworzywa słów efekty o takiej subtelności czy też sile, których istnienia nawet się przed nimi nie domyślano; przede wszystkim pojmowali oni wiersze i prozę jak muzycy, i jak muzycy również zestawiali obrazy z ich

⁴ W. Strokowski: *Polonista polimedialny*. W: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2004, s. 323.

⁵ Lekcja, o której mowa, została przeze mnie przeprowadzona w klasie maturalnej Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia Zespołu Szkół Muzycznych nr 1 im. Karola Szymanowskiego w Rzeszowie.

odpowiednikami dźwiękowymi. Największy wpływ na Debussy'ego wywarli literaci, a nie muzycy⁶.

Sam kompozytor, co świadczy o jego niezwyklej erudycji, pisał teksty literackie⁷, stworzył też wiele utworów wokально-instrumentalnych inspirowanych poezją⁸. W swych muzycznych felietonach oraz licznie udzielanych wywiadach zawarł własne zapatrywania estetyczne i poglądy dotyczące postrzegania istoty sztuki. Wynika z nich, że o jej potędze decyduje zdolność wyrażania emocji i wrażeń, jakie w duszy człowieka odciska kontemplacja przyrody. Choć bardzo cenił słowo, dowodził, że muzyka jest wobec niego komplementarna i znakomicie uzupełnia to, czego nie sposób zwerbalizować, gdyż „jest sztuką najbliższą naturze. [...] Tylko muzycy mają przywilej ujmowania całej poezji nocy i dnia, ziemi i nieba; odtwarzania ich atmosfery i rytmu ich nieskończonych drgań”⁹. Debussy podkreślał także, że „muzyka zaczyna się tam, gdzie słowo jest bezsilne — nie potrafi oddać wyrazu; muzyka jest tworzona dla niewyobrażalnego”¹⁰. Zwracał uwagę, że „tylko muzyka jest w stanie wywoływać do woli fantastyczne krajobrazy, połączyć świat rzeczywisty z urojonym, zapanować nad tajemniczą poezją nocy, nad tysiącem utajonych szmerów liści muskanych promieniami księżycy”¹¹.

Niezbitym dowodem na to, że artysta postrzegał obie sztuki jako szczególnie blisko z sobą związane i wzajemnie się uzupełniające jest fakt, że „tworzył nowy subtelny rodzaj kompozycji sugerujących poetyckimi tytułami impresjonistyczne nastroje i wyobrażenia”¹², jak np. *Clair de Lune*, czyli *Światło księżycy*¹³, stanowiąca część *Suity Bergamskiej*.

⁶ Wypowiedź Paula Dukasa. Cyt. za: G. Gourdet: *Claude Debussy*. Tłum. E. Bekierowa. Kraków 1978, s. 43.

⁷ Claude Debussy jest autorem licznych felietonów, recenzji, artykułów, wywiadów i listów. Zawarł w nich własne poglądy na temat estetyki, poezji, muzyki oraz związków łączących te dwie dziedziny sztuki. Choć nie ukończył żadnej szkoły, w swych tekstach dał się poznać jako człowiek dowcipny, wyróżniający się wielką kulturą literacką, polotem i ciekawymi, atrakcyjnie podanymi przemyśleniami na temat sztuki i tworzących ją artystów.

⁸ Debussy napisał wiele pieśni, m.in. do wierszy Alfreda de Musseta (*Ballade à lune i Madrid*), Paula Verlaine'a (*Fantoches, Rondeau, Ariettes oubliées*), Charles'a Baudelaire'a (*Cinq poèmes de Baudelaire, Le jet d'eau*), Stéphane'a Mallarmégo (*Trois poèmes de Stéphane Mallarmé*).

⁹ „Revue Musicale SIM” 1913 Novembre. Cyt. za: S. Jarociński: *Debussy a impresjonizm i symbolizm*. Kraków 1976, s. 100.

¹⁰ Z rozmowy Debussy'ego z Ernestem Guiraudem. Cyt. za: Z. Helman, S. Jarociński: *Debussy*. W: *Encyklopedia muzyczna PWM. C—D. Część biograficzna*. Red. E. Dziębowska. Kraków 1984, s. 373.

¹¹ C. Debussy: *Wspomnienie*. W: Idem: *Monsieur Croche*. Kraków 1961, s. 56.

¹² A. Hutnikiewicz: *Młoda Polska*. Warszawa 1996, s. 31.

¹³ Tytuł suity, której część III stanowi przywołany utwór, pochodzi od wiersza Verlaine'a *Clair de Lune (Światło księżycy)*, w którym wspomniany jest taniec bergamasca. Kompozycja

Zapis nutowy *Suity Bergamskiej — Clair de Lune* (fragment)

Suite Bergamasque – Clair de Lune

Claude Debussy

Andante très expressif

Public Domain

Źródło: <http://pl.cantorian.org/music/3763/Suite-Bergamasque-Clair-de-Lune> [data dostępu: 12.12.2017].

Debussy'ego *Clair de Lune* jest współcześnie wykonywana jako utwór samodzielny; pojawiła się również w kilku filmach, m.in.: *Frankie i Johnny* Garry'ego Marshalla, *Ocean's Thirteen* Stevena Soderbergha, *Pokuta* Joego Wrighta, *Siedem lat w Tybecie* Jean-Jacques'a Annauda, *Zmierzch* Catherine Hardwicke.

O tym, jak powstał utwór, można przeczytać w powieści Pierre'a la Mure'a¹⁴. Dowiadujemy się z niej, że miniatura została stworzona w trudnym dla artysty okresie. Od dłuższego już czasu niczego znaczącego nie skomponował, opuściło go natchnienie, zalegał z rachunkami, nie miał z czego żyć. I nagle, „pewnej nocy, już nad ranem, Klaudiusz poczuł, że coś się w nim budzi. Po raz pierwszy od dwóch lat znowu usłyszał muzykę... [...] Jakby ktoś grał na fortepianie. To było w Des i na 9/8. Natychmiast poznałem: początek mego *Clair de Lune*”¹⁵. Niestety był to jedynie zarys melodii i kompozytor ubolewał nad tym, że nie potrafi przeobrazić tych kilku usłyszanych w wyobraźni taktów w cały utwór. Mimo to temat, który utkwił mu w głowie sprawił, że „odżyły w nim nadzieje. Wróciły muzyczne pomysły i tylko to miało znaczenie. [...] Pojawiały się ledwie zaznaczone wątki melodii, jak pierwsze uderzenia serca po śmiertelnie długiej przerwie”¹⁶. W końcu nastąpiło artystyczne spełnienie.

Północ dawno już minęła. W Paryżu wszyscy spali, prócz niego... Zielony abażur lampy zakreślał jasny krąg światła. [...] I wtedy właśnie to się stało. Ręka zastygła nad arkuszem papieru nutowego. Powoli w jego myśl wkraadała się melodia *Clair de Lune*. Przez chwilę jak ćma nocna krążyła pochłonięta swym lotem, po czym w mgnieniu oka zniknęła. Nieraz jeszcze powracała i zniknęła tej nocy, aż wreszcie zarysowała się cała, od początku do końca, zapisując wyraźnie w jego pamięci każdą nutę z osobna. Kiedy skończył notować melodię, na szybach zaświtała już jasność poranka. Podniósł się i przez chwilę stał przy oknie. Nie czuł zmęczenia. Pulsowała w nim radość. Nic, absolutnie nic, nie mogło się równać z pięknnością tych małych nutek, które złożyły w swe sieci księżycową poświatę¹⁷.

Kiedy Debussy przedstawił nową kompozycję profesorowi Ernestowi Guiraudowi, został przez niego doceniony. Miał rzec: „sporo tu nowych harmonii, ale utwór dobrze zbudowany. Mocno. Przetrwa. Wróciłeś na właściwą drogę. Nigdy już z niej nie zbaczasz”¹⁸. Niestety, napisany w roku 1890, na opublikowanie czekał aż piętnaście lat, bowiem wydawca, któremu kompozytor przedstawił utwór odrzucił go, jako nierokujący sukces: „To jest zbyt kruche, zbyt mgliste. Brak tam czegoś...”¹⁹.

Dopiero po wielu latach od stworzenia *Clair de Lune* artysta zyskał uznanie i miano nowatora. Kompozytora zaczęła otaczać aura uwielbienia oraz krąg

¹⁴ P. la Mure: *Clair de Lune. Opowieść o Debussym*. T. II. Tłum. H. Krzeczkowski. Kraków 1987.

¹⁵ Ibidem, s. 277.

¹⁶ Ibidem, s. 278.

¹⁷ Ibidem, s. 281.

¹⁸ Ibidem, s. 282.

¹⁹ Ibidem, s. 444.

entuzjastów. „Z przerażeniem dowiedział się, że jest przywódcą ruchu muzycznego zwanego »Debussizmem«. Młodzi muzycy naśladowali jego styl i pisali muzykę „à la Debussy”, w której roilo się od kwint równoległych, nierozwiązanych septym i akordowych arpeggiów”²⁰. Kompozytorzy pragnęli nazywać go swoim mistrzem, ale on sam niezmiennie podkreślał, że nie ma żadnych uczniów i mieć nie zamierza.

Muzyka Klaudiusza nadal jednak budziła ostre kontrowersje. Zwolennicy i przeciwnicy godzinami toczyli zaciekle spory przy kieliszkach aperitif. Dziennikarze dolewali oliwy do ognia, nazywając go geniuszem, lecz geniuszem zgubnym, tworzącym muzykę, która wzburza umysł i demoralizuje serca. Matki zastanawiały się, czy mogą pozwolić grać córkom *Clair de Lune*, obawiając się, czy tego rodzaju muzyka nie skazi ich niewinności²¹.

Chociaż sam Debussy wzbraniał się od nazywania go prekursorem i głosem pokolenia, niezaprzeczalnym jest, że to właśnie jemu należy przypisać otwarcie się muzyki na możliwość oddania ulotności chwili, pokazanie, że odpowiednio dobrane dźwięki są w stanie oddać subtelne wrażenie, nastrój danego momentu.

Pamiętając, że impresjonizm, jako kierunek artystyczny, wywodzi się z malarstwa, należy podkreślić, że w impresjonizmie muzycznym, „wysunięcie na pierwszy plan czynnika kolorystycznego znalazło swój odpowiednik w kształtowaniu nowych elementów dźwiękowych, m.in. poprzez długo trwające, nietypowe współbrzmienia, szybki, niemal nieselektywny ruch dźwięków w dynamice piano, eksponowanie interesującego tembru danego instrumentu czy specyficznej artykulacji”²². Nie można jednak, jak przypomina Bogusław Schaeffer, traktować go jako dosłowne odzwierciedlenie kierunku malarskiego:

jest to o tyle niesłuszne, że w dziedzinach tak odrębnych, jak malarstwo i muzyka, więcej jest elementów różnych niż wspólnych, nie mówiąc już o specyfice samego tworzywa artystycznego. Paralelizmy pomiędzy impresjonizmem muzycznym a (wcześniejszym!) malarskim są bardzo powierzchowne i dotyczą raczej sfery odczuwania niż samej twórczości. Często cytowane porównania obu dziedzin sztuki (drugorzędność linii i rysunku, eksponowanie różnorodności barw etc.) ograniczają się do kategorii zewnętrznych²³.

²⁰ Ibidem, s. 564.

²¹ Ibidem, s. 565.

²² M. Kowalska: *ABC historii muzyki*. Kraków 2001, s. 546.

²³ B. Schaeffer: *Dzieje muzyki*. Warszawa 1983, s. 349.

W impresjonistycznej muzyce Debussy'ego uwagę melomanów zwracają odmienne, niż obowiązująca dotychczas, harmonia, faktura i kolorystyka. Oryginalne rozwiązania muzyczne wzorował poniekąd na pomysłach Ryszarda Wagnera czy Modesta Musorgskiego, jednak stworzył na tej kanwie brzmienia nowatorskie, inne niż wszystko, co się dotąd pojawiało w kompozycjach. Wychodził poza obowiązującą wierność trybom dur—moll, przeplatając je i płynnie przechodząc z jednego do drugiego. Sprzyjały temu stosowane przez kompozytora rozwiązania harmoniczne, niedopuszczalne dotychczas w muzyce klasycznej: równoległości kwart i kwint, trytonów, stosowanie skal modalnych, chromatycznych oraz całotonowych, pentatoniki czy akordów zwiększonych, nonowych i undecymowych, poliharmoniczne zestawianie akordów²⁴. Danuta Gwizdalanka zwraca uwagę na to, że

ani pentatonika, ani skala całotonowa nie prowokują napięć właściwych skalom dur i moll i ta właśnie cecha odpowiadała Debussy'emu²⁵.

Oprócz oryginalnych brzmień harmoniczych, francuski impresjonista wprowadził też do swoich partytur zróżnicowanie dynamiczne, dyktowane nie tylko siłą natężenia dźwięku, ale i jego zagęszczeniem, poprzez stosowanie dużej liczby bardzo drobnych wartości rytmicznych, trzydziestodwojek czy sześćdziesięcioczwórek i, co ciekawe, im bardziej owa gęstość narastała, tym bardziej dźwięk cichnął²⁶. Oprócz tradycyjnej nomenklatury, określającej sposób artykulacji dźwięku czy jego dynamikę, wykorzystywał w swych utworach autorskie, oryginalne określenia, będące swoistymi wskazówkami interpretacyjnymi, zaczerpniętymi z języka poezji: „jak tęczowa mgła”, „melancholijnie i z oddali”, „stopniowo wyłaniając się z mgły”²⁷. Stosował nie tylko urozmaiconą artykulację czy rytmikę, ale i wyszukaną pedalizację w utworach fortepianowych²⁸. W zakresie faktury i kolorystyki zespół symfoniczny ograniczył do instrumentów niezbędnych — nie było w jego orkiestracjach wykonawców przyczyniających się do monumentalnego brzmienia, urok komponowanej przez Debussy'ego impresjonistycznej muzyki tkwił m.in. w tym, że „plamy muzyczne”²⁹ wykonywała skromna liczba instrumentów odtwarzających partyturę. Swoje nowatorstwo, opór wobec tradycyjnej harmonii i zasad kompozycji tłumaczył następująco:

²⁴ Zob. Z. Helman, S. Jarociński: *Debussy...*, s. 350.

²⁵ D. Gwizdalanka: *Historia muzyki. Podręcznik dla szkół muzycznych. XX wiek. Cz. 3.* Kraków 2009, s. 15.

²⁶ Zob. *ibidem*, s. 18.

²⁷ Zob. *ibidem*.

²⁸ Zob. Z. Helman, S. Jarociński: *Debussy...*, s. 380.

²⁹ M. Kowalska: *ABC historii muzyki...*, s. 547.

pragnąłem dla muzyki wolności, której, być może, zawiera ona więcej niż jakakolwiek inna dziedzina sztuki. Nie ogranicza się bowiem do mniej lub bardziej dokładnego naśladowania natury, lecz do tajemniczych związków między naturą a wyobraźnią³⁰.

Największą innowacyjność wykazał w miniaturach fortepianowych. Jak relacjonował włoski pianista i kompozytor, Alfredo Casella:

grał nie tylko z prawdziwym wirtuozostwem w brawurowym sensie tego słowa, lecz władał ponadto rzeczywiście niezrównanie sztuką uderzania w klawisze i pedalizacji. Wydawało się niekiedy, że gra wprost na strunach, bez pośrednictwa mechanizmu fortepianowego, tak zwiewnie i nie-realnie wydobywał brzmienia. Jego styl pełen był szlachetnego wdzięku, dostojeństwa i spokoju³¹.

W swoich kompozycjach Debussy dowodził, że dla duszy otwartej na muzykę nie ma żadnych ograniczeń, barier, zasad czy kanonów, do których się należy stosować, wolność w tej materii ogranicza jedynie wyobraźnia artysty. Jego impresjonizm był „stylem kolorystyki harmonicznego i instrumentalnej”³². Nie respektował dotychczas obowiązujących w kompozycji reguł, powtarzając:

wciąż jeszcze jesteśmy na etapie „pochodu harmonicznego”, a jakże rzadko trafiają się ci, którym wystarcza piękno dźwięku³³;

muzyka opiera się wciąż na fałszywej zasadzie. Zbytnią wagę przywiązuje się do pisania, robienia muzyki na papierze, zapominając, że stworzona jest dla — uszu. Zbyt wielkie znaczenie nadaje się pisowni muzycznej, formule, rzemiosłu³⁴.

W jednym z felietonów muzycznych kompozytor apelował do artystów:

trzeba szukać dyscypliny w niezależności, a nie w regułach przedawnionej filozofii, dobrej dla charakterów słabych. Nie słuchać rad niczyich, tylko szumu wiatru, który więcej opowiada nam dzieje świata³⁵.

³⁰ G. Gourdet: *Claude Debussy...*, s. 84.

³¹ Cyt. za: D. Gwizdalanka: *Historia muzyki. Podręcznik dla szkół muzycznych. XX wiek...*, s. 18.

³² B. Schaeffer: *Dzieje muzyki...*, s. 349.

³³ Słowa Debussy'ego z listu do Bernardina Molinarięgo. Cyt. za: Z. Helman, S. Jarociński: *Debussy...*, s. 374.

³⁴ *La musique d'aujourd'hui et celle de demain* (ankieta Borgexa). „Comoedia” 4 XI 1909. Cyt. za: S. Jarociński: *Debussy a impresjonizm i symbolizm...*, s. 101.

³⁵ C. Debussy: *Monsieur Croche antydyletant*. W: Idem: *Monsieur Croche...*, s. 15.

Podsumowując, francuski kompozytor przełomu wieków

był poetą dźwięków, które, jak nikt inny przed nim, umiał wyzwolić z pęt wielowiekowego systemu tonalnego. Zjawiska dźwiękowe Debussy'ego funkcjonują niemal na zasadzie światła i barwy, prowadzą bezpośrednio do impresjonistycznego malarstwa w muzyce³⁶.

Uczniom, którzy wysłuchali *Clair de Lune* na przeprowadzonej przeze mnie lekcji języka polskiego, utwór bardzo się spodobał. Zwrócili uwagę na to, że: *kompozytor poprzez zastosowanie piano oraz prowadzenie głosu w górnych rejestrach, wywołuje wyobrażenie światła księżyca³⁷; ciągle używa prawego pedału fortepianu, w celu stworzenia płynności w przechodzeniu od jednego dźwięku do drugiego; wydaje się, jakby osoba grająca na fortepianie jedynie muskała klawisze*. Wyrazili także emocje towarzyszące im podczas słuchania impresji, pisząc: *utwór bardzo działa na wyobraźnię, gdy go słucham, widzę światło księżyca; podczas słuchania odczuwa się spokój; muzyka ma kojący, spokojny charakter, skłania do refleksji; skłania do skupienia uwagi na danej chwili i zapomnienia o przeszłości*. Podkreślili również, że to *piękny, nastrojowy utwór, odzwierciedlający klimat nocy, przepelnionej światłem księżyca; odzwierciedlający nawet nie sam blask księżyca, ale wrażenia osoby obserwującej go nocą; tempo i nastrój są bardzo spokojne, harmonia nie burzy tego spokoju, tylko jeszcze podkreśla refleksyjny charakter utworu; słyszalne jest pragnienie, aby pełna uroku chwila trwała jak najdłużej*.

Przywołane wypowiedzi świadczą o tym, że nocny pejzaż, opisany przez Debussy'ego dźwiękami, zachwyca również współczesnych młodych słuchaczy, wywołując w ich wyobraźni melancholijne obrazy i ulotne wizje. Po wysłuchaniu kompozycji i wyrażeniu własnych opinii na jej temat, uczniowie zostali zachęcani do przyjrzenia się temu, jak nocny pejzaż, tak ukochany przez artystów reprezentujących różne dziedziny sztuki, opisuje słowo, wiadomym jest bowiem, że możliwości wyrażenia ulotnego piękna chwili poszukiwali nie tylko kompozytorzy przełomu wieków, ale także współcześni im poeci.

W literaturze impresjonizm objawił się

tendencją do subiektywizacji i zmysłowego uobecnienia przedstawień rzeczywistości, do chwytania na gorąco przelotnych i nieokreślonych stanów

³⁶ B. Schaeffer: *Dzieje muzyki...*, s. 350.

³⁷ Przywołane wypowiedzi pochodzą z notatek sporządzonych po wysłuchaniu kompozycji *Clair de Lune* podczas lekcji języka polskiego przez uczniów klasy maturalnej Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia Zespołu Szkół Muzycznych nr 1 im. Karola Szymanowskiego w Rzeszowie.

duszy, „wrażliwością” wynikającą z podkreślania nie tyle wyglądu rzeczy, ile ich podmiotowego przeżywania³⁸.

Dla poezji

oznaczał supremację momentu nad ustalonym stanem rzeczy, subiektywnego wrażenia nad intelektualną analizą, rozbitcie dotychczasowego statycznego obrazu na rzeczywistość dynamiczną, pełną napięcie i ruchu. [...] Był jak gdyby czystą wrażeniowością, przynoszącą surowy, niezdeformowany materiał postrzegania z wykluczeniem interwencji jakichkolwiek czynności racjonalnych. Był więc również czystym subiektywizmem³⁹.

Jeden z najbardziej znanych impresjonistycznych wierszy Kazimierza Przerwy-Tetmajera, *Melodia mgieł nocnych (Nad Czarnym Stawem Gąsienicowym)*, został opublikowany w tomie *Poezje. Seria druga*, w roku 1894. To istotne, data wydania zbioru, ze względu na jego nowatorstwo, została bowiem uznana za umowny początek Młodej Polski w literaturze. Można zatem przyjąć, że poeta, podobnie jak Debussy w muzyce, był pionierem nowego kierunku w literaturze. Obaj szukali sposobów, by wyrazić subiektywne, sensualne wrażenie inspirowane pięknem natury. W przywołanym wierszu impresjonizm uobecnił się „przede wszystkim w szczególnym spotęgowaniu nastrojowej opisuowości, w odtwarzaniu przelotnych i pierzchliwych momentów, wrażeń, wzruszeń zmysłowych, asocjacji kolorystycznych”⁴⁰:

Kazimierz Przerwa-Tetmajer

*Melodia mgieł nocnych (Nad Czarnym Stawem Gąsienicowym)*⁴¹

Cicho, cicho, nie budźmy śpiącej wody w kotlinie,
Lekko z wiatrem płasajmy po przestworów głębinie...
Okręcajmy się wstęgą naokoło księżycy,
Co nam ciała przezrocze tęczą blasków nasycy,
I wchłaniajmy potoków szmer, co toną w jeziorze,
I limb szumy powiewne i w smrekowym szept borze,
Pijmy kwiatów woń rzeźwą, co na zboczach gór kwitną,
Dźwięczne, barwne i wonne, w głąb wzlatujmy błękitną.

³⁸ J. Kulczycka-Saloni, I. Maciejewska, A.Z. Makowiecki, R. Taborski: *Młoda Polska*. Warszawa 1991, s. 9.

³⁹ A. Hutnikiewicz: *Młoda Polska...*, s. 23.

⁴⁰ Ibidem, s. 24.

⁴¹ K. Przerwa-Tetmajer: *Melodia mgieł nocnych (Nad Czarnym Stawem Gąsienicowym)*. W: *Antologia liryki Młodej Polski*. Red. I. Sikora. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź 1990, s. 256.

Cicho, cicho, nie budźmy śpiącej wody w kotlinie,
 Lekko z wiatrem płasajmy po przestworów głębinie...
 Oto gwiazdę, co spada, lećmy chwycić w ramiona,
 Lećmy, lećmy ją żegnać, zanim spadnie i skona,
 Puchem z mlecza się bawmy i ćmy błoną przezroczą,
 I sów pierzem puszystym, co w powietrzu krąg toczą,
 Nietoperza ścigajmy, co po cichu tak leci,
 Jak my same, i w nikłe oplatajmy go sieci,
 Z szczytu na szczyt przerzućmy się jak mosty wiszące,
 Gwiazd promienie przybiją do skał mostów tych końce,
 A wiatr na nich na chwilę uciszony odpocznie,
 Nim je zerwie i w płąsy znów pogoni nas skocznie...

Tytuł wiersza zawiera podpowiedź, że jego bohaterem, podmiotem lirycznym, są snujące melodię upersonifikowane mgły. Ich nocne harce, subtelnie oświetlone blaskiem księżycy i gwiazd tworzą obrazek magiczny, piękny, ale też niezwykle efemeryczny i niepowtarzalny już nigdy w tej samej formie, *entourage'u*. Można by rzec — idealny dla wrażliwego odbiorcy o spojrzeniu impresjonistycznym. Doskonały temat dla artysty, potrafiącego utrwalić ową ulotność w słowach. W przywołanym opisie chwili — nocnego tańca mgieł nad tatrzańskim stawem — poeta zastosował liczne zabiegi artystyczne, służące zamknięciu jej w słowach i zatrzymaniu na zawsze, przynajmniej w wizualizacji odbiorców wiersza. Wyostrzone zmysły osoby przyglądającej się górskiemu pejzażowi oraz zmysły czytelnika wyobrażającego sobie ten pejzaż w najdrobniejszych detalach synestezyjnie zespalają się („wchłaniajmy potoków szmer”, „pijmy kwiatów woń rzeźw”, „melodia mgieł”) i przenikają. To dowód na trafność tezy, że „z impresjonizmem łączone jest zwykle pojęcie sensualizmu [...], określające pogląd filozoficzny, według którego wszelka wiedza opiera się na doświadczeniu zewnętrznym, a treść świadomości stanowią wrażenia zmysłowe”⁴².

Kontemplując scenkę, widzimy ją, słyszymy, chłoniemy aromaty, a także dotykamy kształtów i struktury przedstawionych słowami elementów, tworzących tatrzański krajobraz. „Jest on odmalowany w grze światła, różnych stężeń jasności i ciemności, kształty tworów natury są zatarte i mgliste, ich barwy niezdecydowane i pełne półtonów”⁴³. Wiersz został nasycony barwami wprost nazwanymi przez poetę („co nam ciała przezrocze tęczą blasków nasycy”, „ćmy błoną przezroczą”, „w głąb wzlatujmy błękitną”) oraz kolorytem elementów tworzących pejzaż, takich jak ciemna zieleń limb i smreków, granat

⁴² M. Kowalska: *ABC historii muzyki...*, s. 547—548.

⁴³ J. Kulczycka-Saloni, I. Maciejewska, A.Z. Makowiecki, R. Taborski: *Młoda Polska...*, s. 272.

wody, srebro księżycy i gwiazd, błękit, barwy kwitnących kwiatów, biel mleczno-dmuchawców, szarość sów, czerń nietoperzy. Wszystko jest spowite woalem mroku i bieli unoszących się nad ziemią mgieł. Kolory, które za dnia są od siebie tak różne, w tej chwili zlewają się w niemal monochromatyczną plamę, dając jedynie cień właściwych sobie barw, w tym onirycznym, nierzeczywistym obrazie. Kontury kształtów są rozmyte przez mrok i mgłę, otulone delikatną, ledwie uchwytną fakturą „z pogranicza kształtu i bezkształtu”⁴⁴ („puchem z mlecza”, „sów pierzem puszystym”). Przyglądając się Czarnemu Stawowi Gąsienicowemu przez soczewkę oka Tetmajera, pozostaje tylko powtórzyć za Arturem Hutnikiewiczem, że poeta był z pewnością

jednym z najwybitniejszych polskich impresjonistów literackich, niezrównanym kolorystą, umiejącym zwłaszcza w swoich poetyckich pejzażach oddać całą ich ruchliwą zmienność, kolorystyczną różnorodność, obecność atmosfery, grę refleksów świetlnych i cieni. Był prawdziwym wirtuozem w sztuce nastrojów, dysponując w tym zakresie niezwykle bogatą i szeroko rozpiętą gradacją barw, od jasnych, pełnych wiosennego zachwytu pięknnością świata poprzez melancholijne rozmarzenia i szarzyzny zmierzchnów aż po ciemne, niskie tonacje⁴⁵.

W Tetmajerowskim wierszu malarskość zespala się z muzycznością. Można w nim wskazać zarówno tzw. muzyczność I, wynikającą z brzmieniowego ukształtowania tekstu, jak i tzw. muzyczność II, przedmiotem słownego opisu są bowiem właściwe muzyce — melodia oraz taniec⁴⁶.

Tetmajer, wywołując wrażenie dźwięku, poszukuje tonów nietrwałych, chwilowych, niepewnych, jak gdyby kusily go nie te dźwięki, które ciszę przerywają, ale te, które ją podkreślają⁴⁷.

Melodia nucona przez mgły jest utrzymana w dynamice *piano pianissimo* („cicho, cicho”) i *piano* („nietoperza ścigajmy, co po cichu tak leci, jak my same”). Natężenie dźwięku i jego charakter, artykulację, dookreślają zastosowane w wierszu onomatopeje: „potoków szmer”, „limb szumy”, „w smrekowym szept borze” oraz refren, przypominający o tym, by żadnym mocniejszym tonem nie zaburzyć tajemniczej aury: „Cicho, cicho, nie budźmy śpiącej wody w kotlinie, / Lekko z wiatrem płasajmy po przestworów głębinie...”. Tytuł zdradza, że bohaterki nuca melodię, ale oprócz tego, w jej takt i do wybranego przez siebie rytmu

⁴⁴ M. Podraza-Kwiatkowska: *Literatura Młodej Polski*. Warszawa 1992, s. 54.

⁴⁵ A. Hutnikiewicz: *Młoda Polska...*, s. 100.

⁴⁶ Zob. A. Hejmej: *Muzyczność dzieła literackiego*. Wrocław 2002.

⁴⁷ A. Rossa: *Impresjonistyczny świat wyobraźni. Poetycka i malarska kreacja pejzażu. Studium wybranych motywów*. Kraków 2003, s. 138.

finezyjnie tańczą w koło („lekkko z wiatrem płaśajmy”; „okręcajmy się wstęgą naokoło księżycy”; „lećmy, lećmy”; „w nikle oplatajmy go sieci”; „przerzućmy się jak mosty wiszące”; „w płaśy znów pogoni nas skocznie”). Wersyfikacja, oparta na wierszu sylabotonicznym także wydobywa „melodyjną muzyczność”⁴⁸, nie bez powodu właśnie taki rodzaj rytmu w poezji, jak podkreśla Adam Kulawik, jest najczęściej stosowany w pieśniach bądź tekstach literackich, stylizowanych na piosenki⁴⁹. Interpretujący utwór uczniowie zauważyli, że: *poeta próbuje uchwycić piękno nocy, światło księżycy jest pięknym elementem pejzażu nocy, nadaje mu blask, jest delikatne i nieuchwytnie; opis pejzażu jest subtelny i delikatny, scenka ulega dynamicznym zmianom; wiersz jest kojący, ma spokojny charakter; w wierszu „Melodia mgieł nocnych” pojawia się sugestia, by przyglądać się światu w ciszy, piano, by niepotrzebnym dźwiękiem nie zagłuszyć harmonii przyrody.*

Wiersz Przerwy-Tetmajera doskonale zespala w spójną całość słowo, obraz i dźwięk. Jego interpretacja na lekcjach języka polskiego z pewnością pozwoliła uczniom zrozumieć istotę muzyczności tekstu literackiego, a dodatkowe zderzenie go z przywołanym wcześniej utworem Debussy’ego uzmysłowiło im, że artyści impresjonistyczni, bez względu na to, jaki rodzaj sztuki reprezentowali, dążyli do tego samego — uchwycenia i utrwalenia urody chwili, poruszającego ich pejzażu, magicznego miejsca. Utwory *Clair de Lune* i *Melodia mgieł nocnych (Nad Czarnym Stawem Gąsienicowym)* stanowią doskonały przykład tego, że poruszający duszę, oczy i słuch obrazek można nie tylko opisać specjalnie dobranymi słowami, ale także odegrać na instrumencie muzycznym, dzięki starannie zestawionym z sobą dźwiękom. Dostrzegli to uczniowie, którzy porównując podczas lekcji języka polskiego oba teksty kultury zwrócili uwagę na to, że: *obydwa utwory są do siebie bardzo podobne; zarówno wiersz, jak i miniatura fortepianowa są utworami impresjonistycznymi; tytuły dzieł odnoszą się do pejzażu, oba są bardzo subtelne, delikatne, zauważalna jest w nich impresja — ulotna chwila, która nigdy się nie powtórzy, dlatego należy poświęcić jej jak najwięcej uwagi; wiersz i muzyka mają podobny charakter. Mgły wprowadzają po pejzażu górskim, do którego pasuje muzyka.*

Uchwycenie i opisanie ulotnej chwili w epoce *fin de siècle’u* było pragnieniem impresjonistów reprezentujących różne dziedziny sztuki. Każdy z nich starał się odzwierciedlić jej urok poprzez tworzywo, którym operował — muzycy czynili to poprzez dźwięki, poeci dzięki słowom. Debussy przekonywał, że

szmer morza, linia horyzontu, wiatr wśród liści, krzyk ptaka — pozostawiają w nas rozmaite wrażenia, i nagle, bez względu na to, czy się tego chce, czy nie, jedno z tych wspomnień wylewa się z nas i wyraża w języku

⁴⁸ A. Hutnikiewicz: *Młoda Polska...*, s. 100—101.

⁴⁹ Zob. A. Kulawik: *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego*. Kraków 1994, s. 222.

muzycznym. Niesie swoją własną harmonię. I jakkolwiek by się chciało, niepodobna znaleźć lepszej ani bardziej szczerzej. Tylko w ten sposób duża oddana muzyce dokonuje najpiękniejszych odkryć⁵⁰.

Chociaż nie sposób się z kompozytorem nie zgodzić, trzeba przyznać, że także Tetmajer

w opisach tatrzańskich, jak gdyby odzyskując wrażliwość zmysłową, posługiwał się pełną paletą barw, roztapiającym kolory światłem, podkreślającym ciszę dźwiękiem⁵¹.

To dowodzi, że obie sztuki — zarówno muzyka, jak i literatura — dzięki wybitnym artystom potrafią afirmować piękno świata, wywoływać w odbiorcach emocje i przeżycia, czynić ludzkie życie bogatszym. Każda czyni to w sobie właściwy sposób, ale żadna nie ustępuje w swoim kunszcie drugiej.

Na lekcjach języka polskiego warto zestawiać teksty literackie z muzycznymi, mogą one bowiem „wzajemnie się oświeślać i dopełniać w planie podejmowanej tematyki”⁵². Jak podkreśla Janusz Plisiecki:

niezwykle bogactwo literatury determinuje konieczność ciągłego wychodzenia w interpretacji utworów poza granice ściśle literackie w kierunku elementów plastyki, muzyki [...]. Interpretacji utworu literackiego towarzyszyć powinny równoległe porównawcze analizy kompozycji, [...] utworów muzycznych⁵³.

Taka integracja⁵⁴ sprzyja kontemplacji poszczególnych zagadnień w szerokim spektrum, z różnych punktów widzenia. Oprócz tego prezentowanie na

⁵⁰ Wypowiedź Debussy'ego. Cyt. za: Z. Helman, S. Jarociński: *Debussy...*, s. 375.

⁵¹ M. Podraza-Kwiatkowska: *Literatura Młodej Polski...*, s. 54.

⁵² B. Dyduch, M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko: *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. Książka nauczyciela. Klasa 4. Kraków 1997, s. 10.

⁵³ J. Plisiecki: *Integracja dzieł literatury i sztuki umożliwi młodzieży tworzenie całościowych struktur kulturowych*. „Polonistyka” 1981, nr 1, s. 40.

⁵⁴ O zasadności integrowania treści polonistycznych z innymi sztukami pisali m.in.: S. Bortnowski: *Oj, integracja, integracja!*. „Polonistyka” 2001, nr 8; Z.A. Kłakówna: *Integracja w nauczaniu*. „Nowa Polszczyzna” 2000, nr 2; A. Książek-Szczepanikowa: *Integrować — znaczy łączyć i scalać*. „Język Polski w Szkole dla Klas IV—VI” 2000, nr 1; H. Kurczab: *Nauczanie integrujące języka polskiego...*; Idem: *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*. Rzeszów 2001; Idem: *Scalanie treści kształcenia...*; Idem: *Typy integracji literatury z innymi dziedzinami sztuki*. „Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie”. Seria Filologiczna. Dydaktyka 2. Z. 9. Red. H. Kurczab. Rzeszów 1992; Idem: *Z badań nad nauczaniem integrującym j. polskiego...*; E. Pełzowska: *Integrować! Integrować? Integrować... Scenariusze lekcji integrujących język polski z historią, plastyką i muzyką do cyklu podręczników H. Dobrowolskiej dla klas 4—6 szkoły podstawowej „Jutro pójdę w świat”*. Warszawa 2001; Eadem: *O integracji międzyprzedmiotowej*

lekcjach języka polskiego utworów muzycznych z pewnością przyczyni się do kształtowania dobrego smaku estetycznego, poszerzenia zasobu wiadomości o sztuce, być może sprawi, że uczniowie samodzielnie zaczną poszukiwać informacji o kompozytorach i ich dziełach. Przywołane w niniejszym tekście wypowiedzi pochodzą wprawdzie z notatek sporządzonych podczas lekcji języka polskiego, przeprowadzonej w ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia, jednak zajęcia, na których integruje się słowo z muzyką, mogłyby się odbyć również w liceach nieprofilowanych⁵⁵. Ich adepci prawdopodobnie nie uchwycą niuansów harmoniczných, kształtujących brzmienie *Clair de Lune*, ale z pewnością będą potrafili doświadczyć ducha impresjonistycznej muzyki, tak odmiennej od pozostałych stylów. To punkt wyjścia do kształtowania umiejętności nazywania emocji towarzyszących słuchaniu muzyki, werbalizowaniu tego, co czasem trudno określić słowami — bo ma swe źródło w sercu i duszy. Warto dawać młodzieży sposobność obcowania z arcydziełami z różnych dziedzin sztuki, zwłaszcza dzisiaj, kiedy muzyka klasyczna stała się *démodé* i mało kto słucha jej z własnego wyboru, a w mediach dominują utwory pozbawione wartości zarówno w warstwie słownej, jak i dźwiękowej. Pamiętajmy, że zadaniem szkoły jest kształtowanie gustu uczniów, wyrabianie u nich nawyku obcowania ze sztuką oraz uczenie rozumienia i czerpania przyjemności z obcowania z nią. Kierunek w naszych działaniach dydaktycznych niech wyznaczają wciąż aktualne słowa Marii Gołaszewskiej:

przeżycia estetyczne nie mijają bez śladu — pozostawiają po sobie pewien »pogłos«, jakby echo, rzucające refleks na doznania, które następują potem, a także »żyją« we wspomnieniu [...]. Miarą przeżycia nie zawsze jest dokładność zapamiętania szczegółów dzieła, często pozostaje w pamięci atmosfera, coś nieuchwytnego, nieprzekazywalnego, co porusza wyobraźnię, pobudza fantazję i napawa przeświadczeniem, że są rzeczy, dla których warto żyć, z uwagi na ich piękno⁵⁶.

(*plastyka, muzyka, historia*) w nauczaniu języka polskiego w szkole podstawowej. „Język Polski w Szkole dla klas IV—VI” 2000, nr 1; W. Wantuch: *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*. Kraków 2005; Eadem: *Detektyw czy Szatan, czyli jak integrować przy użyciu gry planszowej (na podstawie powieści K. Makuszyńskiego)*. „Nowa Polszczyzna. Dwumiesięcznik dla nauczycieli języka polskiego” 1999, nr 5; Eadem: *Don Kichotowe boje o integrację*. „Polonistyka” 1999, nr 7; Eadem: *Korespondencja sztuk czy sztuka korespondencji?*. „Polonistyka” 2002, nr 8; S. Wyśłouch: *Integracja dyscyplin zdradą literatury?*. „Nowa Polszczyzna. Dwumiesięcznik dla nauczycieli języka polskiego” 1999, nr 5.

⁵⁵ Integrując na lekcjach języka polskiego literaturę z muzyką warto pamiętać, że młodzież już od I klasy szkoły podstawowej, jak wynika z podstawy programowej, jest oswajana z wiadomościami z zakresu sztuki muzycznej na lekcjach muzyki, tak więc podstawową wiedzę, wystarczającą do elementarnej analizy dzieła muzycznego, dysponuje.

⁵⁶ M. Gołaszewska: *Kultura estetyczna*. Warszawa 1979, s. 21.

Bibliografia

- Baudelaire Ch.: *Oddźwięki*. W: Idem: *Kwiaty zła*. Tłum. A. Lange. Warszawa 1958.
- Bortnowski S.: *Oj, integracja, integracja!*. „Polonistyka” 2001, nr 8.
- Budrewicz Z., Mikoś E.: *Poezja śpiewana. Z zagadnień szkolnej interpretacji tekstu*. W: *Problematyka tekstu głosowo interpretowanego*. Red. K. Lange, W. Sawrycki, P. Tański. Toruń 2004.
- Cofalik J.: *Malarstwo i muzyka w nauczaniu języka polskiego*. Katowice 1961.
- Czarnecka A.: *Kształcenie wrażliwości estetycznej na lekcjach języka polskiego*. Warszawa 1974.
- Czarnecka A.: *Szkolne audycje muzyczne w nauczaniu języka polskiego*. W: *Elementy wychowania estetycznego w nauczaniu języka polskiego w szkole średniej*. Red. A. Szlązakowa. Warszawa 1965.
- Debussy C.: *Monsieur Croche*. Kraków 1961.
- Dyduch B., Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., Mrazek H., Steczko I.: *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. Książka nauczyciela. Klasa 4. Kraków 1997.
- Gołaszewska M.: *Kultura estetyczna*. Warszawa 1979.
- Gourdet G.: *Claude Debussy*. Tłum. E. Bekierowa. Kraków 1978.
- Kasprzakowa B.: *Muzyka i lektura. O dziecięcej taktyce docieklivego czytania w podstawowej szkole muzycznej*. Poznań 1994.
- Gwizdałanka D.: *Historia muzyki. Podręcznik dla szkół muzycznych. XX wiek. Cz. 3*. Kraków 2009.
- Hejmej A.: *Muzyczność dzieła literackiego*. Wrocław 2002.
- Helman Z., Jarociński S.: *Debussy*. W: *Encyklopedia muzyczna PWM. Część biograficzna*. Red. E. Dziębowska. Kraków 1984.
- Hutnikiewicz A.: *Młoda Polska*. Warszawa 1996.
- Jarociński S.: *Debussy a impresjonizm i symbolizm*. Kraków 1976.
- Kłakówna Z.A.: *Integracja w nauczaniu*. „Nowa Poliszczyna” 2000, nr 2.
- Kowalska M.: *ABC historii muzyki*. Kraków 2001.
- Książek-Szczepanikowa A.: *Integrować — znaczy łączyć i scalać*. „Język Polski w Szkole dla Klas IV—VI” 2000, nr 1.
- Kulczycka-Saloni J., Maciejewska I., Makowiecki A.Z., Taborski R.: *Młoda Polska*. Warszawa 1991.
- Kulawik A.: *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego*. Kraków 1994.
- Kurczab H.: *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*. Rzeszów 1979.
- Kurczab H.: *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*. Rzeszów 2001.
- Kurczab H.: *Typy integracji literatury z innymi dziedzinami sztuki*. „Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie”. Seria Filologiczna. Dydaktyka 2. Z. 9. Red. H. Kurczab. Rzeszów 1992.
- Kurczab H.: *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*. Rzeszów 1993.
- Kurczab H.: *Z badań nad nauczaniem integrującym języka polskiego (problemy teorii i praktyki)*. „Polonistyka” 1982, nr 1.
- Kucharska-Babula A.: *Kompetencje nauczycieli języka polskiego w zakresie integrowania literatury i muzyki — w świetle badań empirycznych*. W: *Osoba nauczyciela. Polonista przewodnikiem ucznia po meandrach wiedzy*. Red. G. Różańska. Słupsk 2011.
- Kucharska-Babula A.: *Związki literatury i muzyki na lekcjach języka polskiego w klasach 4—6 szkoły podstawowej*. Rzeszów 2013.
- Mure la P.: *Clair de Lune. Opowieść o Debussym*. T. II. Tłum. H. Krzeczkowski. Kraków 1987.

- Pełzowska E.: *Integrować! Integrować? Integrować... Scenariusze lekcji integrujących język polski z historią, plastyką i muzyką do cyklu podręczników H. Dobrowolskiej dla klas 4—6 szkoły podstawowej „Jutro pójdę w świat”*. Warszawa 2001.
- Pełzowska E.: *O integracji międzyprzedmiotowej (plastyka, muzyka, historia) w nauczaniu języka polskiego w szkole podstawowej*. „Język Polski w Szkole dla Klas IV—VI” 2000, nr 1.
- Plisiecki J.: *Integracja dzieł literatury i sztuki umożliwi młodzieży tworzenie całościowych struktur kulturowych*. „Polonistyka” 1981, nr 1.
- Podraza-Kwiatkowska M.: *Literatura Młodej Polski*. Warszawa 1992.
- Przerwa-Tetmajer K.: *Antologia liryki Młodej Polski*. Red. I. Sikora. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź 1990.
- Przychodzińska-Kaciczak M.: *Muzyka i wychowanie*. Warszawa 1969.
- Rossa A.: *Impresjonistyczny świat wyobraźni. Poetycka i malarska kreacja pejzażu. Studium wybranych motywów*. Kraków 2003.
- Schaeffer B.: *Dzieje muzyki*. Warszawa 1983.
- Smoleńska-Zielińska B.: *Przeżycie estetyczne muzyki*. Warszawa 1990.
- Strokowski W.: *Polonista polimedialny*. W: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2004.
- Souriau E.: *Wpływ muzyki na rozwój psychiczny dziecka*. W: *Wychowanie przez sztukę*. Red. I. Wojnar. Warszawa 1965.
- Wantuch W.: *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*. Kraków 2005.
- Wantuch W.: *Detektyw czy Szatan, czyli jak integrować przy użyciu gry planszowej (na podstawie powieści K. Makuszyńskiego)*. „Nowa Polszczyzna” 1999, nr 5.
- Wantuch W.: *Don Kichotowe boje o integrację*. „Polonistyka” 1999, nr 7.
- Wantuch W.: *Korespondencja sztuk czy sztuka korespondencji?*. „Polonistyka” 2002, nr 8.
- Wierszyłowski J.: *Psychologia muzyki*. Warszawa 1979.
- W kręgu wychowania przez sztukę*. Red. I. Wojnar. Warszawa 1974.
- Wysłouch B.: *Integracja dyscyplin zdradą literatury?*. „Nowa Polszczyzna” 1999, nr 5.


Źródła internetowe

<http://pl.cantorion.org/music/3763/Suite-Bergamasque-Clair-de-Lune>.



Katarzyna Maria PŁAWECKA

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

 0000-0002-7167-5262

Pamięć Limanowszczyzny Lekcja dialogu między literaturą międzywojenną a współczesną antropologią polonistyczną

The Remembrance of Limanowszczyzna The Lesson of the Dialogue between Interwar Literature and Contemporary Polish Language Anthropology

Summary: The aim of the publication *The Remembrance of Limanowszczyzna. The Lesson of the Dialogue between Interwar Literature and Contemporary Polish Language Anthropology* is to attract special attention to the significant role of Polish regional education carried out at the beginning of the 21st century. The focus of the discussion is on the subject indicated in the title, i.e. Limanowszczyzna (understood more broadly as the Sącz region). Reading the place has been presented from two main perspectives, which are mutually complementary: interwar literature (including the prose by Władysław Dunarowski) and contemporary anthropology. During Polish language lessons, they have been linked up in the axiological space of literary texts when the teacher together with the students open up to the dialogue between the past (cultural tradition of the region) and the present with reference to the future. The assumption has been made that reading the texts of culture and various contexts is meaningful when it leads to the understanding of man.

The considerations are in line with the modern humanistic concept in which reading the place is of great significance.

Key words: Limanowszczyzna, Władysław Dunarowski, little homeland, teaching Polish, regional education, Polish anthropology, reading the place

Współczesny paradoks: od „nie-miejsca” do tęsknoty za miejscami, które „rezonują tradycją”

Szczególnego uroku dwudziestolecia międzywojennego dopatruję się m.in. w ponadczasowych założeniach edukacyjnych, które w centrum działań wychowawczo-dydaktycznych sytuowały znaczenie kultury małej ojczyzny. Podkreślano wtedy siłę więzi człowieka z rodziną, rodzeństwem, krewnymi, ale i konkretnym miejscem, akcentując dużą rolę tzw. silnej „więzi z przyrodzenia” i wychowania¹. Współcześnie również wskazuje się na związki człowieka z miejscem. Nie idzie tutaj jednak o dowolny „punkt na mapie”. O miejscu (stawaniu się miejsca) możemy mówić dopiero wtedy, gdy „zawiera w sobie historię lub utopię, zagrożenie lub bezpieczeństwo, tożsamość lub pamięć”². Wydaje się, że w przeciągu prawie stu lat, choć zmieniał się charakter relacji człowiek—miejsce, wciąż niezmiennie pozostało pragnienie odkrywania „na nowo” miejsca zastanego przez człowieka. Odwieczny dylemat: człowiek ma większy wpływ na miejsce czy miejsce „formuje” człowieka? — pozostawiam w dalszym ciągu nierozstrzygnięty. Proponowane rozwiązanie nie jest, rzecz jasna, wolne od ryzyka; przeciwnie — zakłada konieczność poszukiwań i głębszych przemyśleń. Nie wdając się w szczegóły na temat wyników wysiłku intelektualnego, zastosuję perspektywę dydaktyczną, w której najbardziej istotny jest sam proces myślenia znakomicie zilustrowany przez wybitnego humanistę — ks. Jana Twardowskiego:

Kiedy myślę i nic nie wymyślę, to sobie myślę, po co ja tyle myślałem, żeby nic nie wymyślić. Przecież mogłem nic nie myśleć i tyle samo bym wymyślił³.

W rozumowaniu przyjętym w toku dalszego wywodu nie zabraknie odniesień do miejsca wskazanego w tytule — Limanowszczyzny — z dwóch głównych perspektyw wzajemnie się dopełniających: literatury międzywojnia oraz antropologii współczesności⁴. Łączą się one w przestrzeni aksjologicznej tekstów

¹ E. Rosner: *Rozważania wstępne*. W: *Regionalizm w nauczaniu języka polskiego w szkole średniej*. Red. E. Rosner. Warszawa 1975, s. 15. Cyt. za: G. Piramowicz: *Powinności nauczyciela...* W: *Komisja Edukacji Narodowej. Wybór źródeł*. Zebrał i oprac. S. Tync. Wrocław 1954, s. 287.

² Zob. M. Lewicka: *Psychologia miejsca*. Warszawa 2012, s. 562.

³ Zob. www.wyrwanezkontekstu.pl/literatura/kochamy-wciaz-za-malo-i-stale-pozno-cyta-ty-z-ks-jana-twardowskiego/ [data dostępu: 1.08.2017].

⁴ Prezentowany w artykule materiał został wygłoszony podczas ogólnopolskiej konferencji naukowej *Proza dwudziestolecia międzywojennego z dzisiejszej perspektywy*, zorganizowanej w krakowskim Uniwersytecie Pedagogicznym w dniach 2—3 marca 2017 roku.

literackich, gdy na lekcjach języka polskiego wspólnie z uczniami otwieramy się na dialog pomiędzy przeszłością (tradycją kulturową regionu) i teraźniejszością z odniesieniem do przyszłości. W założeniu ogólnym czytanie tekstów kultury oraz rozmaitych kontekstów ma sens wówczas, gdy prowadzi do rozumienia człowieka (nawet, jeśli temu procesowi towarzyszy zasygnalizowane wcześniej ryzyko). Rozpoznanie modnych współcześnie koncepcji humanistycznych uzasadnia badania, w których jest znakomite miejsce dla czytania miejsca⁵.

Zanim rozpoczniemy lekcję dialogu z tradycją, warto zastanowić się, jak na początku XXI wieku w dyskursach naukowych postrzegana jest rzeczywistość społeczno-kulturowa z perspektywy związków między: pamięcią a nowoczesnością, człowiekiem a miejscem. Pomijając rozmaite kwestie pojęć pamięci, brak precyzji w ich definiowaniu, przyjmując perspektywę antropologiczną, w której: „Pamięć [...] stała się świadectwem doświadczenia [...]”⁶. Oznacza to, że problematyka miejsca we współczesnym świecie łączy się z potrzebą indywidualizacji doświadczeń człowieka. Z pewnością w najnowszej humanistyce istotne są ustalenia francuskiego uczonego Marca Augé, autora dzisiaj powszechnie znanego i cytowanego, którego szczególnie interesuje punkt przecięcia pojęć tożsamości z miejscem zakorzenienia. Pokazuje on, jaka relacja zachodzi między „miejscami tożsamościowymi” a „nie-miejscami”, czyli przestrzeniami tranzytowymi, anonimowymi, „niczymi”, takimi, jak: dworce kolejowe, lotniska, supermarkety. Jeśli przyjmiemy za słuszną diagnozę badacza antropologii w zakresie doświadczenia dość złudnej rzeczywistości, której jesteśmy odbiorcami i uczestnikami, wówczas warto głębiej zastanowić się nad sensem wypowiedzianych przez niego słów:

Świat hipernowoczesności nie jest dokładnie tym, w którym wydaje się nam, że żyjemy, ponieważ żyjemy w świecie, którego jeszcze nie nau-

⁵ O aktualności wskazanej problematyki miejsca świadczy fakt, że podejmują ją badacze reprezentujący różne dziedziny naukowe. Reprezentatywnym przykładem współczesnych badań jest książka Marii Lewickiej *Psychologia miejsca* z bardzo obszerną bibliografią. Autorka odpowiada na pytanie badawcze, czy w psychologii jest miejsce dla miejsca, w tym sensie — czy psychologia może uczynić miejsce i związki człowieka z miejscem przedmiotem swojego zainteresowania? Korzysta przy tym z dorobku innych nauk, m.in. geografii humanistycznej oraz psychologii środowiskowej. Część jej badań dotyczyła także pamięci miejsca. Okazało się, że „istotnym czynnikiem powiązany z charakterem tej pamięci (etnocentryzmem bądź jego brakiem) były siła i charakter związku człowieka z miejscem”. Zob. M. Lewicka: *Psychologia miejsca...*, s. 561. Polonistycznym rozpoznaniem miejsca rozumianego jako mała ojczyzna poświęciłam wiele dotychczasowych tekstów. Stanowią one próbę opracowania metodologicznych podstaw odbioru lektury ukierunkowanej na aksjologię miejsca. Zob. publikacje z nowoczesnej dydaktyki regionalnej, szczególnie zaś te powstałe w Pracowni Edukacji Regionalnej: www.filpolska.up.krakow.pl/pracownia-edukacji-regionalnej.

⁶ M. Saryusz-Wolska: *Spotkania czasu z miejscem. Studia o pamięci i miastach*. Fotografie J. Hohmuth. Warszawa 2011, s. 29.

czyliśmy się oglądać. Powinniśmy nauczyć się od nowa myśleć o przestrzeni⁷.

Zapśredniczony kontakt człowieka z miejscem, a nawet człowieka z człowiekiem, uzasadnia potrzebę studiowania kondycji współczesnego człowieka, uwikłanego w procesy globalne oraz wynikające z nich kulturowe szanse i zagrożenia. W przedmowie do wydania polskiego omawianej książki Wojciech J. Burszta zdecydowanie ostrzega przed różnymi napięciami⁸ oraz konsekwencjami życia w nowoczesności, gdy stwierdza:

O ile tradycyjna antropologia specjalizująca się w zjawiskach zakorzenionych w miejscach interesowała się wyobrażeniami o charakterze wspólnotowym, o tyle antropologia hiperrzeczywistości, postulowana przez Augé, będzie musiała zmierzyć się z problemem samotności jednostki w świecie nadmiaru przestrzeni, historii i pokusy standaryzowanej indywidualizacji doznań⁹.

Polski antropolog dostrzega we współczesnym sposobie traktowania miejsca dwie skrajności: z jednej strony wyodrębnia poczucie bezpieczeństwa; z drugiej zaś — ucieczki, połączonej z ciągłą pokusą mobilności. Szczególnie istotny dla dalszych rozważań wydaje się jego postulat, aby:

[...] W naszej niestałej epoce, w której zadaje się więcej pytań na temat „korzeni” niż na temat przyszłości, [...] przypominać, że mamy różnorodne korzenie i że nasza przyszłość jest otwarta¹⁰.

Reasumując, należy wskazać na osobliwy paradoks współczesności, objawiający się m.in. tym, że „nie-miejsca rodzą tęsknotę za miejscami, które »rezonują tradycją«, są »opoką dla tożsamości«”¹¹. Dzięki miejscom antropologicznym i wpisanym w nie trzem porządkom: identyfikacji, racjonalności

⁷ M. Augé: *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Tłum. R. Chymkowski. Przedmowa W.J. Burszta. Warszawa 2012, s. 21.

⁸ Napięcia współczesności Wojciech J. Burszta rozumie za Markiem Augé następująco: „To jak żyją Francuzi, to tylko aspekt pewnej ogólniejszej sytuacji kulturowej, której sprawcą jest globalizacja świata. [...] To swoiste napięcie między zmysłem społecznym a wolnością indywidualną, potrzebą przynależenia a pielęgowaniem autonomii podmiotowej, między zakotwiczeniem w konkretnym miejscu a dążeniem do tego, aby mobilność uczynić sensem udanego życia”. Zob. W.J. Burszta: *Samotność w świecie nadmiaru. Przedmowa do wydania polskiego*. W: M. Augé: *Nie-miejsca...*, s. VIII—IX.

⁹ Ibidem, s. XIV.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Zob. E. Dutka: *Zapisywanie miejsca. Szkice o Śląsku w literaturze przelomu wieków XX i XXI*. Katowice 2011, s. 25.

i historii możliwe jest — zdaniem Augé — tworzenie przez jednostkę i rozumienie własnej tożsamości¹². W odróżnieniu od miejsc, nie-miejsca nie mają pamięci¹³. Miejsce przywodzi na myśl pewną zależność — nie istnieje ono bez mieszkańców, a zamieszkiwanie możliwe jest dzięki miejscu. Zakładam, podobnie jak Hanna Buczyńska-Garewicz, że warto przyrzeć się ludzkim sposobom doświadczania miejsca¹⁴, nie zważając na kolejne wyzwanie. Ujawnia się ono w trakcie niespiesznych wędrówek po dawnych (międzywojennych) śladach antropologicznych, przekształconych lub zniszczonych przez czas i wymaga od człowieka żyjącego „tu i teraz” nowej interpretacji rzeczywistości utrwalonej w literaturze.

Ku antropocentrycznej i antropologicznej metodyce polonistycznej

Dydaktyka polonistyczna nie od dzisiaj wskazywała na potrzebę antropocentrycznych praktyk lekturowych¹⁵. Współcześnie dydaktyk-polonista korzystać może z najnowszych badań kulturowych, głównie antropologii literackiej, a także literaturoznawstwa empirycznego, opartego na świadectwach recepcji¹⁶. Rola nauczyciela języka polskiego, zainspirowanego szczególnie badaniami antropologicznymi, sprowadza się do analizowania i oceniania procesu rodzenia się sensu i nadawania znaczeń dziełom, z którymi w kontakt wchodzi uczeń.

¹² M. Augé: *Nie-miejsca...*, s. 34.

¹³ Polonista zapewne dostrzeże znaczenie przedrostka nie-, które zdaniem autorki: „w połączeniu z pojęciami przestrzeni, miejsca i miasta bywa znacznie bardziej złożone, niż sugeruje to Augé”. Zob. M. Saryusz-Wolska: *Spotkania czasu...*, s. 148—152.

¹⁴ Zob. H. Buczyńska-Garewicz: *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków 2006, s. 6.

¹⁵ Upominali się o nie dydaktycy krakowscy: Anna Dyduchowa, Jan Polakowski, Zenon Uryga. Na temat założycieli nurtu antropocentryczno-kulturowego w dydaktyce literatury oraz współczesnych kontynuatorach pisałam więcej w książce: K. Pławecka: *Przygotowanie polonistyczne uczniów wiejskich gimnazjów w perspektywie dalszego kształcenia (na przykładzie gminy Laskowa)*. Kraków 2013, s. 27—31. Zob. też B. Myrdzik: *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*. Lublin 2006; D. Łazarska: *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką*. Kraków 2015. „Fundamentem realizacji takich lekcyjnych projektów, które stawiają w centrum ucznia, a nie materiał i egzamin końcowy — musi być jednak zmiana stylu myślenia nauczycieli, także o sobie samych jako ludziach i jako wykonawcach zawodu” — upomina się współcześnie Danuta Łazarska. Eadem: *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki...*, s. 93.

¹⁶ Zob. R. Nycz: *Od teorii nowoczesnej do poetyki doświadczenia*. W: *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*. Red. T. Wałas, R. Nycz. Kraków 2012, s. 31—61.

Do otwartej postawy wobec tekstu literackiego i działań potrzebnych dzisiejszej szkole zachęca szczególnie Marek Pieniążek:

Nauczyciel-antropolog nie będzie kontrolerem z góry założonego modelu komunikacji literackiej ani stróżem wysokoartystycznych funkcji, będzie natomiast kimś, kto literackość potraktuje pragmatycznie, nie wprowadzając ostrego rozdziału między życiem a literaturą, egzystencją a jej dyskursywnym kształtowaniem¹⁷.

Zgłoszonym propozycjom edukacyjnym towarzyszy założenie, że: po pierwsze — antropologia literacka w szkole przyczynia się do szybszego przekształcenia i wzbogacenia uczniowskiego kulturowego habitusu; po drugie — świat ukazany z perspektywy mikrohistorii regionu szybciej i łatwiej może nabierać sensu w połączeniu z historią wielką, bez obawy o modelowanie ideologiczne¹⁸.

Przywołane założenia korespondują z pochwałą małych ojczyzn i małych historii oraz zaproponowanym przez Stanisława Burkota uzasadnieniem:

Mała historia bywa nawet ciekawsza od wielkiej, w której króluje przy ciężkie uogólnienie — mówi o ludziach, a nie o procesach¹⁹.

W tekstach będących zapisem indywidualnych doświadczeń, powiązanych z konkretnymi osobami, miejscami, zdarzeniami, interesujące (nie tylko) z perspektywy ucznia może być właśnie współtworzenie własnej mikrohistorii²⁰ re-

¹⁷ M. Pieniążek: *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*. Kraków 2013, s. 92.

¹⁸ Powodów, dla których warto pielęgnować tradycje regionalne np. w muzyce, stroju, obyczaju itd., jest wiele. Niektóre z nich podaje miłośnik Sądecczyzny: „Od czasu do czasu w różnych dyskusjach o regionalizmie można usłyszeć sceptyczne czy wręcz ironiczne uwagi, że to zaściankowość, prowincjonalizm itp. Zgadzam się z Leszkiem Żulińskim, który w kontekście książki J. Kwiec-Osiowskiej: *Ziemio moja sądecka... Antologia poezji i prozy*. Kraków 1991 napisał: »Podsycanie miłości do jakiegokolwiek regionu jest w gruncie rzeczy działaniem antymitotwórczym: uczy ludzi patrzeć na własną skibę ziemi, przywiązuje do małej ojczyzny, która przecież jest najbardziej konkretną i naturalną wartością, bo ojczyzna to przede wszystkim region [...]«. Jest zatem w słowach Żulińskiego wiele racji. Patriotyzm w skali makro należy budować na patriotyzmie w skali mikro. Zob. B. Faron: *Powrót do korzeni*. Kraków 2000, s. 10.

¹⁹ S. Burkot: *Pochwała małych ojczyzn i małych historii*. „Małopolska”. T. 7. Red. E. Chudziniński. Kraków 2005, s. 312.

²⁰ Ewa Domańska podkreśla wzrost popularności tzw. mikrohistorii, tj. subiektywnie konstruowanych opowieści o przeszłości, będących również sposobem wytłumaczenia aktualnej rzeczywistości. Zob. E. Domańska: *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*. Poznań 2005, s. 170—288. W tym kontekście uwagę przykuwa zamysł autorki, dla której pisanie książki stało się próbą „połączenia świata, w którym żyję, ze światem, który żyje we mnie”. Ibidem, s. 8.

gionu poprzez spotkanie z doświadczeniem kulturowym, w socjosferze i przestrzeni jego mikroświata, dzielnicy²¹. Ich dobrą egzemplifikacją jest wydana współcześnie książka *Powrót do korzeni*, którą można jednocześnie zaliczyć do nurtu literatury małych ojczyzn²². Chwilami głęboko wzruszające, niezwykle świadectwa dokumentują serdeczną pamięć o najbliższych, rodzinie, najgłębszych przeżyciach (śmierci matki), całej Sądecczyźnie²³. Kolejny ważny powód przywołania tej książki wiąże się z potrzebą utrwalenia międzywojennego przesłania, które Bolesław Faron²⁴ przyjął za znaczące dla swojej (auto)biografii i które (jak sądzę) nic nie straciło na aktualności; zapewne dlatego, że sformułował je znakomity „piewca Gorców i Podhala”²⁵ — Władysław Orkan. We *Wskazaniach dla synów Podhala* z 1922 roku pisał on:

²¹ Zob. M. Pieniążek: *Uczeń jako aktor kulturowy...*, s. 259—290. Autor podaje ciekawe przykłady twórczości objaśniającej przeszłość i pomagającej artykułować dzisiejszość Olkusza oraz okolic.

²² Znacząca międzywojnia z pewnością dostrzeże analogię pomiędzy rangą miejsc najpierwszych człowieka tzw. korzeni a świadomością rangi dziedzictwa małej ojczyzny w edukacji, o której pisał pięknie Artur Górski w 1918 roku: „Nie ma dobrego wykształcenia opartego na teoretycznym poznawaniu świata. Takie wychowanie »nie puszcza korzeni w duszę«, bo nie pokazuje młodemu człowiekowi, dokąd pójść i jak w tej drodze zdobytej wiedzy używać”. Zob. A. Górski: *Na nowym progu*. Warszawa 1918, s. 22. Za: Z. Budrewicz: *Tradycje i współczesność regionalizmu edukacji polonistycznej*. W: *Region i edukacja. Literatura — kultura — społeczeństwo*. Red. Z. Budrewicz, M. Kania. Kraków 2006, s. 27.

²³ Współcześnie Sądecczyzna rozumiana bywa jako dawne województwo nowosądeckie, do którego zaliczyć należy powiat limanowski. Warto jeszcze zauważyć, że w tytułach międzywojennych pism sądeckich umieszczano przymiotnik „podhalański”, np. „Głos Podhala”, „Tygodnik Kurier Podhalański”, „Więści z Podhala” itd., chociaż granice Podhala nie są jednoznacznie określane przez geografów i etnografów, a zwłaszcza mieszkańców regionu. Zob. K. Pławecka: *Limanowa w świetle międzywojennej prasy nowosądeckiej*. „Rocznik Sądecki”. T. XXXII. Red. F. Kiryk. Nowy Sącz 2004, s. 209—221. Przywołana przestrzeń geograficzna, tj. południowo-wschodnia Małopolska, prowadzi do „topografii”, czyli sposobów istnienia (doświadczenia) w utworach literackich konkretnej okolicy. Zob. E. Dutka: *Zapisywanie miejsca...*, s. 5.

²⁴ Z perspektywy współczesnego wychowania humanistycznego i dyskursów skupionych wokół procesu kształtowania tożsamości kulturowej ucznia za znaczące należy uznać wystąpienie przywołanego już Bolesława Farona, ówczesnego ministra, który dostrzegał potrzebę łączenia tradycji ze współczesnością. Podkreślał on: „Świadomość młodego Polaka kształtują nie tylko nowe doświadczenia życiowe, lecz i przeszłość, tradycja. Pojmują tradycję nie tylko jako zespół dawnych ksiąg, do których nieprzedawnionego uroku wracam i których mądrość i piękno podziwiam. Tradycja — to również zrozumienie swego miejsca w rozwoju narodu i ludzkości, to zarazem źródło inicjacji do własnej aktywności w nowej sytuacji narodu i świata. Tak pojęta tradycja nie odsuwa mnie od teraźniejszości, przeciwnie, narzuca pogłębiony kontakt z dniem dzisiejszym”. *Wystąpienie Ministra Oświaty i Wychowania — prof. dra hab. Bolesława Farona*. „Polonistyka” 1983, nr 7, s. 491.

²⁵ Zob. B. Faron: *Władysław Orkan i Beskid Śląski*. W: *Wokół Władysława Orkana. Aspekty literackie, kulturowe i medialne*. Red. B. Faron, współpraca A. Ogonowska. Kraków 2011, s. 27.

Nie przecinaj korzeni łączących cię z rodzinną ziemią, choćbyś na końcu świata się znalazł. [...] A przede wszystkim miej charakter!²⁶

Ponadczasowe przesłanie „dumaca z Gorców” prowadzi bezpośrednio do biografii Władysława Dunarowskiego oraz jego twórczości, będącej kolejną egzemplifikacją literackiego powrotu do korzeni, przykładem opisanego miejsca bliskiego doświadczeniu autora.

Pomijając kwestie różnic²⁷, omawianych pisarzy łączy pochodzenie chłopskie, a także miejsce narodzin, czyli — powiat limanowski. Pierwszy z nich urodził się w 1875 roku w Porębie Wielkiej (zm. 1930 w Krakowie), drugi zaś w miejscowości Jaworzna — w 1902 roku (zm. 1987 w Bydgoszczy)²⁸. Obydwaj, dzięki zdobytemu w trudnych warunkach wykształceniu, osiągnęli awans kulturalny i społeczny. O ile sami nie mogli mieć wpływu ani na pochodzenie, ani też na miejsce, w którym przyszli na świat, o tyle spotkania w księżnicy limanowskiej (obecnie bibliotece im. Władysława Dunarowskiego), wówczas starszego pisarza z bardzo młodym jeszcze przyszłym prozaikiem, wydają się być znaczące, zwłaszcza dla twórczości Dunarowskiego²⁹. Imieniem Władysław posługiwali się obydwaj, chociaż znawca biografii Orkana zauważył zamianę (z Franciszek Ksawery). Elementów podobieństwa doszukują się w podejmowa-

²⁶ Z uniwersalnego przesłania Władysława Orkana mogą czerpać także współcześni nauczyciele, którym udziela fachowej, mądrej porady: „Jeśli będziesz profesorem [nauczycielem — K.P.] — bądź wychowawcą. W najwyższym tego słowa znaczeniu. Kochaj młodzież jak swoje dzieci”. Zob. B. Faron: *Powrót...*, s. 24. Zob. też K. Pławecka: *Recenzja książki Bolesława Farena „Powrót do korzeni”*. „Nowa Poliszczyna” 2001, nr 1, s. 70.

²⁷ Ze względu na omawiane miejsce w literaturze — Limanowszczyznę — skupiam się na elementach wspólnych dla obydwu pisarzy, chociaż mam świadomość różnic, które akcentował Zdzisław Mrozek, tj.: „[...] Dunarowski wykorzystał niektóre dawniejsze doświadczenia literackie z kręgu tematyki wiejskiej (Władysław Reymont, Władysław Orkan), zrezygnował jednak z etnograficznej egzotyki i »bajecznie kolorowych« (Sewer) pejzaży na rzecz psychologicznej wierności postaci i realnego obrazu obyczajów lokalnej społeczności”. Zob. Z. Mrozek: *Władysław Dunarowski*. „Fakty” 1986, nr 3. Zob. też W. Orkan: *Komornicy i opowiadania wybrane*. Wyboru dokonał i posłowiem opatrzył B. Faron. Warszawa 1975, s. 265—266.

²⁸ Na temat śladów (auto)biograficznych Władysława Dunarowskiego w regionie limanowskim, jego związków z ziemią limanowską i Bydgoszczą oraz dość obszernego dorobku prozatorskiego piszę więcej w: K. Pławecka: „*Pomiędzy kulturą a ziemią*”. *Od świata globalnego do lokalnego na przykładzie literatury „stąd”*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VIII”. Red. M. Szymańska, M. Pieniążek. Kraków 2017, s. 195—212.

²⁹ Halina Matras, wieloletnia dyrektorka Biblioteki Publicznej w Limanowej, tak oto pisze o niezwykłych, limanowskich spotkaniach: „[Dunarowski — K.P.] uczęszczał w Limanowej do starszych klas szkoły podstawowej. Bardzo często przebywał w domu Beków przy ul. Słonecznej w Limanowej, spotykając się tam m.in. z Żuławskim i Orkanem. Jako kilkunastoletni chłopiec korzystał ze zbiorów bibliotecznych w czytelni prowadzonej przez Beków w Limanowej”. Zob. H. Matras: *Dunarowski Władysław*, 21 III 1982 roku. [Maszynopis], s. 3.

nej przez nich problematyce, której urokiem, zdaje się, ulegli obydwaj, chociaż opisywali głównie problemy egzystencjalne: biedę, głód, niedolę mieszkańców podhalańskich wsi. Zapisy te współcześnie zyskują status świadectwa społeczno-ekonomicznej sytuacji wsi końca XIX i początku XX wieku. Piewcy swojej ziemi dokonali mikroanalizy środowiska wiejskiego, wcielając się w rolę reporterów, którzy szczegółowo rejestrują obrazy życia wiejskiego (procesy tam zachodzące), zachowując przy tym własny styl wypowiedzi literackiej. W pewnym sensie po raz kolejny łączy ich jeszcze jedno — sentyment, na który zwrócił uwagę badacz literatury, gdy w *Posłowie* do twórczości Orkana pisał:

Nie zdobył się natomiast autor „Nowel” na postulowany przez naturalistów „obiektywizm badacza”. Raz po raz w komentarzu autorskim ujawnia swój sentyment do krainy kępi i jej mieszkańców³⁰.

W dalszym toku wywodu spróbuję dowieść, że twórczość Dunarowskiego, chociaż nie tej miary co Orkana, stwarza „możliwości głębszego spojrzenia na innego człowieka i siebie samego”³¹ poprzez miejsce, w którym żyje.

Od międzywojennej literatury do człowieka

Nazwisko Dunarowskiego (zwłaszcza jego powojenne publikacje) najczęściej wiązano z tzw. nurtem chłopskim³² w literaturze, chociaż jego twórczość, obejmująca chronologicznie trzy etapy historyczne: dwudziestolecie międzywojenne, okres okupacji, lata powojenne, dobrze łączy się z problematyką regionalną i tym samym zasługuje na zaliczenie jej do tzw. nurtu małych ojczyzn.

Dodatkowo warto w tym miejscu uświadomić sobie, że ambicją twórców literatury regionalnej, w tym zapewne pisarza Limanowszczyzny, było wprowadzenie głosu regionu do ogólnego wielogłosu kultur. Międzywojenny regionalizm literacki kontynuował regionalizm młodopolski, przystosowany do nowej

³⁰ Zob. B. Faron: *Posłowie*. W: W. Orkan: *Komornicy i opowiadania...*, s. 263—264.

³¹ J. Polakowski: *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*. W: *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*. Red. Z. Uryga. Kraków 1998, s. 18.

³² Według Stanisława Burkota nurt chłopski to literatura tworzona przez wychodźców ze wsi, przez nową generację naszej inteligencji. Awans społeczny owej grupy prowadził przez szkoły średnie i studia wyższe [...]. W ich twórczości do rangi podstawowego mitu urasta poczucie związku ze środowiskiem, z którego się wyszło. Zob. S. Burkot: *Proza powojenna 1945—1987*. Warszawa 1991, s. 81.

rzeczywistości niepodległego państwa³³. Powstają wówczas nowe grupy literackie głoszące pochwałę regionów. W polityce kulturalnej regionalizm (współcześnie również) bywa przyjmowany jako „wartość źródła” bądź odrzucany jako „kompleks pochodzenia”³⁴. W południowej Małopolsce pochwałę regionu beskidzkiego prowadzi m.in. grupa poetycka Czartak programowo antyurbani-styczna i antywarszawska, nastawiona na obieg ogólnopolski. W 1925 roku na łamach czasopisma deklarowano postawę franciszkańskiej radości połączoną z afirmacją gór:

Z najwyższych szczytów tej Republiki górskiej chcemy rozsiewać światło w myśl odwiecznej prawdy, że wszelka radość idzie z gór³⁵.

Tematyka krainy górskiej, bliskie sąsiedztwo geograficzne Podbeskidzia z Limanowszczyzną — łączą twórczość Czartaka z Dunarowskim; różni jednak odmienna, mniej „radosna” optyka człowieka i gór przyjęta przez pisarza rodem z ziemi limanowskiej. Być może punkt widzenia Dunarowskiego wynikał z dystansu, który dzielił miejsce urodzenia pisarza od miejsca zamieszkania, albo też z umiejętności analitycznych prozaika z autopsji znajdującego warunki życia na wsi (Limanowszczyźnie) i w mieście (Bydgoszczy), gdzie zakorzenił się, pracował aktywnie, współtworząc środowisko inteligencji humanistycznej Pomorza i Kujaw. Utrzymywał i pielęgnował więzi „z przyrodzenia”, których, pomimo znacznego oddalenia, nie zerwał. Przeciwnie: „krajobraz dzieciństwa” sytuował w centrum swojego świata. Problematyce małej ojczyzny skupionej wokół krewnych, rodaków z terenów niegdysiejszej Kamery (będącej własnością Klarysek Starosądeckich) i ziemi limanowskiej poświęcił swój dorobek literacki, pozostając mu wiernym aż do śmierci³⁶.

³³ Trzeba doprecyzować za Elżbietą Rybicką, że regionalizm polski (i nie tylko) już w dwudziestoleciu został związany z polityką miejsca, jednak tzw. literatura małych ojczyzn wydaje się najważniejszym i najbardziej zmiennym zjawiskiem dla lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Zob. E. Rybicka: *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*. Kraków 2004, s. 325—349.

³⁴ Zob. R. Sulima: *Głosy tradycji*. Warszawa 2011, s. 98—103 (szczególnie rozważania pt.: *Mity polskie i mity ludowe*).

³⁵ E. Kuźma: *Regionalizm*. W: *Słownik literatury polskiej XX wieku*. Red. A. Brodzka et al. Wrocław—Warszawa 1992, s. 928. Twórcy skupieni wokół grupy literackiej Czartak, zwanej też Zborem Poetów Beskidzkich, opiewali piękno gór, propagowali umiłowanie przyrody i beskidzkiego krajobrazu, choć w swych utworach przedstawiali życie prostych ludzi, zespolonych poprzez pracę z ziemią; ich codzienność trudną i biedną, ale w jedności z naturą. Cykl ballad Emila Zegadłowicza *Powsinogi beskidzkie* do dzisiaj budzi zachwyt czytelników. Zob. www.mapakultury.pl [data dostępu: 1.08.2017].

³⁶ W Limanowskiej Bibliotece im. Władysława Dunarowskiego podziwiać można liczne medale i odznaczenia przyznane pisarzowi, wystawę jego publikacji, a także narzędzia pisarskie, tj. maszynę do pisania oraz szklaną kulę, która chroniła ręce pisarza przed zbytnim przemęczeniem.

W kreowaniu literackiego obrazu podgórskiej krainy (usytuowanej w opozycji przestrzennej wieś—miasto) zwraca uwagę ponury, mówiąc językiem samego ks. Józefa Tischnera, dramatyczny wymiar doświadczenia człowieka — swoisty *genius loci*, skupiający przede wszystkim trudy egzystencji naznaczonej przez czas i niekorzystne uwarunkowania społeczne³⁷. W tej zrodzonej z bólu filozofii ludzkiej można dostrzec integralny związek między doświadczeniem *sceny* a doświadczeniem człowieka. W refleksji filozoficzno-antropologicznej owa *scena* staje się miejscem dramatu, o którym znakomity znawca człowieka i gór pisze następująco:

Świat ogólny ludzkiego dramatu to najpierw rzeczywistość sceny. **Scena jest miejscem akcji dramatycznej. Na scenę składają się: rzeczy, przedmioty, krajobrazy, a także uobecniania w doświadczeniach typu intencjonalnego inni ludzie.** [...] Przedmioty, rzeczy, ludzie są zawsze gdzieś, przywiązani jakoś do miejsc, w których pozostają w bezruchu bądź w pewnym stopniu poruszają się. [...] Człowiek jest częścią owego krajobrazu. Gdy zniknie z niego, wspomnienie krajobrazu, w którym go widywaliśmy, przywoła jego obecność. Brak człowieka wśród rzeczy, pomiędzy którymi bywał, rodzi wrażenie, że scena jest pusta³⁸.

Przyjęty za Tischnerem kierunek dramatycznej interpretacji egzystencji ludzkiej, rozpiętej między życiem a śmiercią, sprzyja interesującej refleksji antropologiczno-kulturowej na temat ludzi i miejsc opisanych przez Dunarowskiego. W tej smętno-realistycznej oprawie prezentowanego świata nie ma żadnej „przesady”; jej miejsce zajmuje dokument, niczym fotografia, zaświadczający o prawdziwości opisywanego świata. Na potwierdzenie tego stanowiska przy-

³⁷ Mała ojczyzna Dunarowskiego w pewien sposób zawęza się do ojczyzny prywatnej przeżywanej w rodzinno-sąsiedzkim otoczeniu, podobnie jak ojczyzna regionalna śląskiego powojennego twórcy Jana Goczoła. Znacznymi kultury śląskiej interesująco objaśnia specyfikę „zatrzymaną krainy w wartościach”: „Plemienna odmienność lokalnej kultury, sprzyjała obrazowaniu regionu w perspektywie zakorzenienia. Poeta, sytuując się w centrum śląskości, za jakie miał swój „mатеcznik” — rodzinną wieś Rozmierz — mógł głębiej wchodzić »w-człowieka«, »dokładniej w-słuchiwać się w niego«, prowadzić obrachunek ze swojskim środowiskiem i stanem kultury regionu, by odnowić zadomowienie rodaków”. Zob. K. Kossakowska-Jarosz: *Opolszczyzna prywatna w pisarskim doświadczeniu Jana Goczoła*. W: *Geografia wyobrażona regionu. Literackie figury przestrzeni*. Red. D. Kalinowski, M. Mikołajczak, A. Kuik-Kalinowska. Kraków 2014, s. 269.

³⁸ J. Tischner: *Filozofia dramatu*. Kraków 2012, s. 178—179. Zob. też P. Sporek: *Pojęcie sceny w przestrzeni aksjologicznej dialogu. Edukacyjny wymiar refleksji filozoficznej Józefa Tischnera*. „Annales Universitatis Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Lingua Polonae Pertinentia VI”. Red. P. Kołodziej, J. Waligóra. T. 6. Kraków 2015, s. 8—22. Podkr. — K.P.

toczę fragment przyjacielskiej korespondencji pisarza z polonistką Zofią Oleksówną (1905—1966), która ze znanostwem konstatuje:

Władku [...]

Od 1914—1964 uwieczniłeś jak na fotografii, co się działo na wsi, jak się pracowało, jak się myślało, co się czuło i to jest największa zasługa, czego nie ma w twórczości Orkana i Reymonta, bo żyli w innych czasach. Specyficzna epoka, specyficzne czasy, ogromne przemiany prosiły się o uchwycenie, uwiecznienie³⁹.

Jako zachęta i jednocześnie pomoc w zrozumieniu twórczości międzywojennej pisarza posłużyć mogą jego indywidualne, subiektywne wypowiedzi skupione wokół aksjologii miejsca, stanowiące dowartościowanie „ojczyzny najpierwszej”, mieszkańców rodzinnej wioski i wartości tam nabytych. Współcześnie w epoce globalizacji (i modnej mobilności) wybrzmiewają one dość oryginalnie. Ujmują szczerością, prostotą; bezpośrednio ujawniają przywiązanie pisarza do starej wsi, zapamiętanej jeszcze z czasów dzieciństwa:

To prawda, że piszę o wsi, a dlaczego ją wybrałem? Częściowo wpłynął na to fakt, że tam, na Podkarpaciu, uczyłem się obserwować ludzi i ich życie, a nawet więcej, uczyłem się tam przeżywać. Sam przecież byłem jednym z nich. I do dziś pozostałem wierny Limanowszczyźnie — jeżdżę do Ujanowic każdego lata⁴⁰.

Wiem, że zaliczany jestem w poczet pisarzy tzw. nurtu literatury wiejskiej (nie jest to najszcześniejsze określenie!), ale ja sam nigdy nie wydzielałem pisania o wsi jako coś odrębnego w całym pisarstwie... Ja po prostu piszę o ludziach, a że akurat mieszkają na wsi? Interesują mnie ludzkie problemy, to co się dzieje wokół człowieka i to, co przeżywa on w swojej głębi.

³⁹ Listy Zofii Oleksówny do Dunarowskiego. Nowy Sącz, 12 XI 1965. Wydruk komputerowy listów otrzymałam od księdza Józefa Treli, emerytowanego proboszcza parafii Żmiąca, jednocześnie miłośnika i dokumentalisty kultury opisywanego regionu.

⁴⁰ E. Jurkiewicz: *Literacki świat Władysława Dunarowskiego*. Praca magisterska napisana na seminarium literatury polskiej pod kierunkiem dra Zdzisława Mrozka. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy. Bydgoszcz 1988, s. 144, 145. Korzystałam z kopii pracy dostępnej w limanowskiej bibliotece. Moją szczególną uwagę zwrócił wywiad autorki z pisarzem (rozdział szósty), skąd zaczerpnęłam trzy cytaty. Warto dodać, że Dunarowski wrócił z Bydgoszczy do rodzinnych stron w okresie okupacji, aby wspólnie z miejscową inteligencją (pod kierunkiem Oleksówny) prowadzić tajne nauczanie na ziemi limanowskiej. Tę konspiracyjną działalność edukacyjną można współcześnie odczytywać także w kategoriach szczególnego przywiązania pisarza do małej ojczyzny.

Najwięcej nowel poświęciłem właśnie tej starej wsi z okresu dwudziestolecia międzywojennego, bowiem była to wieś jaką znałem, lubiłem i rozumiałem.

W mojej wsi Jaworzna nauczyłem się szacunku do pracy. Nikt mi tego nie odbierze. [...] Osobiście jestem zadowolony, iż napisałem sporo opowiadań, które ukazały cząstkę prawdy o przedwojennej wsi. Wstydić się nie muszę⁴¹.

Chcę, żeby to, co piszę było prawdziwe, z ludzkiego serca wyciśnięte. Ale to nie wszystko. Musi być jeszcze piękne⁴².

W refleksji nad człowiekiem i miejscem (także w literaturze) trzeba postawić pytanie: jak w świecie literackim przyjęto twórczość debiutującego w międzywojniu pisarza ziemi limanowskiej? Najczęściej pojawia się informacja na temat dobrego przyjęcia dwóch publikacji autora. Najpierw o noweli *Złodziej kwiatów* z 1927 roku pisano:

Ukazała się [ona — K.P.] w luksusowym miesięczniku Gebethnera i Wolfa „Naokoło Świata”. Za ten utwór otrzymał nagrodę wydawnictwa „Rój”. W 1935 roku Polska Akademia Literatury przyznała Dunarowskiemu, jako młodemu twórcy, „Srebrny Wawrzyn”. Zadowolony z wyróżnienia, nie przyjął go jednak. Protestował w ten sposób przeciw trudnej sytuacji młodego pisarza rodem ze wsi⁴³.

Następnie książkę pt. *Ludzie spod miedzy* opublikowano w 1939 roku (tuż przed wybuchem wojny). Na tle większości źródeł podających lakoniczne informacje na ten temat (najczęściej datę publikacji i tytuł, mylną kwalifikację „powieść”⁴⁴, zamiast zbór opowiadań) znowu pojawia się zapis z chwalebnyymi recenzjami:

⁴¹ Z. Jędrzyński: *Władysława Dunarowskiego pisarskie przesłanie*. „Gazeta Pomorska” 1988, nr 11, s. 3.

⁴² G. Nowicka: *Wnikanie w los człowieka*. „Gazeta Pomorska” 1983, nr 23, s. 5. Podkr. — K.P.

⁴³ *Bydgoski słownik biograficzny*. T. 5. Red. J. Kutta. Bydgoszcz 1998, s. 29.

⁴⁴ „W 1939 wydał powieść *Ludzie spod miedzy*” odnotowano W: *Literatura polska XX wieku. Przewodnik encyklopedyczny*. T. 1. Red. A. Hutnikiewicz, A. Lam. Warszawa 2000, s. 136. Lub też: „Powieść została przyjęta dobrze, a Dunarowski rozwijał później zarysowane tu elementy stylu, właśnie owego surowego” — stwierdza Piotr Kuncewicz. P. Kuncewicz: *Agonia i nadzieja. Literatura polska od 1939*. T. 2. Warszawa 1993, s. 363. Jeszcze inni badacze literatury wskazują na zbieżność tematyki w obrębie książki, co może sugerować podobieństwo zbliżone do powieści. Przyjmując za wiarygodne wyjaśnienie znawcy twórczości Dunarowskiego, Zefiryna Jędrzyńskiej: „Debiut — to tom opowiadań, a nie powieść”. Zob. Z. Jędrzyński: *Władysława Dunarowskiego pisarskie...* Jędrzyński znał osobiście Dunarowskiego i jego literackie upodobania.

W 1939 roku „Rój” opublikował pierwszą książkę Dunarowskiego pt. „Ludzie spod miedzy”. Książka miała znakomitych recenzentów (m.in. Karol Ludwik Koniński, Zygmunt Lichniak, Włodzimierz Pietrzak) i równie znakomite recenzje. Kolejne jej wydania ukazały się w 1947 i 1987⁴⁵.

Międzywojenna publikacja *Ludzie spod miedzy* (z 1939 roku) została wznowiona w roku 1987, a zatem była ona publikacją ostatnią, zamykającą poczet ok. dwudziestu tomów opowiadań i powieści pisarza. Tytuł książki nasuwa skojarzenie z obrazem świata człowieka rekrutującego się z nizin społecznych, oddzielonych od świata przysłowiową graniczną miedzą. Nazwa łączy się także z miejscem urodzenia pisarza oraz dzieciństwem spędzonym „u Kiławca pod miedzą”⁴⁶ (okolice cmentarza parafialnego) w rodzinnej Jaworznej.

W centrum dalszych rozważań pozostanie opisany przez Dunarowskiego region (w wyborze), będący miejscem wydarzeń sprzed prawie stu lat. Jest on istotny ze względu na specyficzne uwarunkowania terenów podgórskich oraz opowiadane historie ludzkie. W ujęciu ogólnym — nie ukazują one związku chłopca z ziemią w kategoriach mitu, w żaden sposób nie przywodzą na myśl wsi „sielskiej” z pięknymi krajobrazami. Kraina opisywana przez Dunarowskiego, z doświadczenia znającego trudne realia wiejskie, prowadzi w dużym stopniu do demitologizacji, niekiedy negowania rzeczywistości, w której ziemia bywa, zdaniem Andrzeja Boryckiego, „niezbędnym czynnikiem przetrwania, a jednocześnie przekleństwem chłopskiego losu, źródłem zła i cierpień”⁴⁷.

Literacka przestrzeń Beskidu Wyspowego wypełniona została konkretnymi podgórskimi miejscowościami. Zaliczymy do nich następujące wioski: Jaworzna, Laskową, Kamionkę Małą, Ujanowice, Żbikowice, ulokowane w pobliżu miast: Limanowej i Nowego Sącza. Bohaterowie są częścią opisywanego świata, najczęściej mieszkańcami wspomnianego regionu limanowskiego. Ich ogólny (choć zapewne wart osobnego opracowania) obraz można by „namalować” słowami tak: uprzywilejowani mężczyźni (dominuje patriarchy, stąd mężczyzna czuł się panem losu, ponieważ „jego zawsze święte”); niedoceniane kobiety, przeciążone pracą i nadmiarem obowiązków (w domu, przy dzieciach i na roli); gromady dzieci, głodnych, nieodpowiednio odzianych, zmuszanych do pracy fizycznej ponad siły; bardzo ambitni uczniowie, którzy przy poświęceniu całej rodziny kontynuują naukę w mieście; samotni, smutni, starcy.

Nie licząc miejsc migracji (np. do Krynicy, Rabki, Zakopanego) i emigracji zarobkowych „za chlebem” (do Ameryki), bohaterowie poruszają się po ziemi limanowskiej pieszo; codziennie, gdy wypełniają obowiązki gospodarskie; co

⁴⁵ *Bydgoski słownik biograficzny...*, s. 29.

⁴⁶ Informacje na temat miejsca urodzenia pisarza przekazała mi (podczas rozmowy telefonicznej) Antonina Zelek z Jaworznej, niezwykła znawczyni dziejów swojej rodzinnej wioski.

⁴⁷ A. Borycki: *O pisarstwie Władysława Dunarowskiego*. W: *Nad Dunajcem pachnie sianem. Wybór opowiadań*. Gdańsk—Bydgoszcz 1978, s. 258.

niedzielę idą do kościoła; w ciągu tygodnia, gdy ustają prace w polu, zachodzą na wieś do sąsiadów najczęściej „za potrzebą” lub w celach towarzyskich; odwiedzają chorych, wymieniają się nowinami, narzekają na swój nieszczęsny los.

Zarejestrowany przez Dunarowskiego obraz świata sprzed stu lat niczym nie przypomina współczesnych wygodnych sposobów przemieszczania się z miejsca na miejsce. Piesze wyprawy do Limanowej lub Nowego Sącza wiązały się wówczas z licznymi trudnościami i pokonywaniem przeszkód podczas przepraw przez góry (Miejską Górę), lasy (na skróty), złowrogie paryje, miejscowe, rwące potoki, rzeki: Łososinę i Dunajec. Opuszczanie *orbis interior*, czyli świata własnego, niewątpliwie znanego, wiązało się z przedostawaniem się do *orbis exterior*, tj. świata obcego, nieznanego. Bohaterowie udają się więc do „Starygo Miasta”⁴⁸, rzadziej na odpust (np. do Kamionki⁴⁹), co z kolei oznaczało wejście do świata o odmiennym od zwykłego porządku⁵⁰. Towarzyszyło mu zmienione (w porównaniu z codziennym) zachowanie połączone ze szczególną troską o odświętny ubiór. Jesteśmy oto świadkami humorystycznej sceny, gdy Maryna Micionka przyszła pożyczyć od Hanki „chustki na odzianie”, a wcześniej od Tereski z Koszar wypożyczyła „zapaskę i buty”. Jej wyjściu do „obcego” kościoła towarzyszy radość z odświętnego wyglądu („Wyparaduję się, że strach! Już lecę, bo idę do Kamionki”) wynikającą z niecodziennej okazji do spotkania się z ludźmi (kontaktu *face to face*) oraz potrzeby „wygadania się za cały tydzień”⁵¹.

Wyprawy do pobliskich miejscowości planowano niegdyś bardzo szczegółowo. Jako przykład niech posłuży wyprawa na miejski jarmark do Limanowej połączona z załatwianiem spraw urzędowych, „aby się nie nazywało, że po próżnicy nogi tłukł i czas mitrężył”⁵² — powie jeden z bohaterów. Prezentowany punkt widzenia wynika zapewne z pragmatyzmu wiejskiej ludności i tzw. ekonomii czasu, ale też przekonania, że życie i praca na wsi są dużo trudniejsze niż w mieście, gdyż wymagają ciągłego nakładu pracy. Za niezwykle atrakcyjny dla miejskiego stylu życia uważano tzw. czas wolny; przeciwieństwo nieustającej, wręcz niewolniczej pracy w domu i obejściu⁵³. W rozpoznaniu światopoglą-

⁴⁸ W. Dunarowski: *Żywe i kamienne anioły*. W: *Ludzie spod między*. Bydgoszcz 1987, s. 87. Skrupulatność badawcza każe odnotować różnice w poszczególnych wydaniach książki Dunarowskiego *Ludzie spod między*. W pierwszym wydaniu z 1939 roku pojawiła się tylko ciągła numeracja poszczególnych rozdziałów: *Rozdział I, Rozdział II...*, *Rozdział XX*. W kolejnych wydaniach książki z lat 1947 oraz 1987 podano tytuły poszczególnych części. Dalsze cytaty zaczerpnięto z publikacji datowanej na 1987 rok (z uwagi na możliwość jej wypożyczenia), stąd też w przypisach będą pojawiały się tytuły cytowanych opowiadań, wydanych pod wspólnym tytułem.

⁴⁹ Idem: *Nie obeschnięte ścieżki*. W: *Ludzie spod między...*, s. 91.

⁵⁰ Zob. D. Niczyporuk: *Czas i przestrzeń w światopoglądzie mieszkańców wsi*. Lublin 2002, s. 110.

⁵¹ W. Dunarowski: *Nie obeschnięte...* W: *Ludzie spod między...*, s. 91.

⁵² Idem: *Brzegi jasnego dnia*. W: *Ludzie spod między...*, s. 57.

⁵³ Zob. D. Niczyporuk: *Czas i przestrzeń...*, s. 118.

du mieszkańców wsi przekonująco brzmią słowa Danuty Niczyporuk, dlatego warto je tutaj przywołać:

Szczególne miejsce w systemie społeczno-kulturowym wsi polskiej do końca XIX wieku zajmowała ziemia jako podstawowa kategoria aksjologiczna. Stanowiła ona miejsce zamieszkania, warsztat pracy, źródło utrzymania, trwały czynnik produkcji. Dlatego ziemia i gospodarstwo były wartościami autotelicznymi podporządkowującymi wszystkie inne wartości⁵⁴.

W koncepcji waloryzacji przestrzeni zamieszkiwanej przez człowieka okresu międzywojnia można wyodrębnić dwa kontrastujące z sobą poglądy: człowiek miasta — jest panem siebie i własnej aktywności; mieszkaniec wsi — niewolnikiem przyrody i świata. Koresponduje z nimi wypowiedź przedstawicielki inteligencji Oleksówny, z autopsji znającej kulturę oraz uwarunkowania podgórskich terenów pierwszej połowy XX wieku:

Pogląd na świat Żmiącan jest taki, jak większości chłopów polskich. Można by nazwać ten pogląd teocentrycznym w przeciwieństwie do ludzi miasta, których cechuje egocentryzm. Człowiek miasta wierzy w siły ludzkie, bo otaczają go dzieła rozumu ludzkiego i rąk ludzkich, A sam ma tylko to, co zdobędzie własną pracą. Człowieka zaś wsi otaczają dzieła rąk Boskich; ma całe życie do czynienia z przyrodą, której nie da rady ujarzmić — w przeciwieństwie do mieszkańca miasta, który czuje się jej panem. Gospodarz wie dobrze, że może strasznie ciężko pracować i mieć ładne urodzaje, a gdy przyjdzie grad — stłucze mu wszystko [...]. Susza, słońce, mróz, woda i ogień uczą go, jak słaby jest człowiek ze swoim rozumem i ze swoimi rękami do pracy. Wie też, że jutro jest gospodarzem, jutro może być „dziadem”⁵⁵.

W obliczu prezentowanych stanowisk nie dziwi postrzeganie kontaktu środowiska wiejskiego z „miastowymi”, który traktowano w międzywojniu jako drogę do awansu społecznego. O mieszkańcach wiosek, którzy mieli na tyle szczęścia i odwagi, by podjąć się pracy zarobkowej w obcym miejscu, mówiło

⁵⁴ Ibidem, s. 103.

⁵⁵ *Od Ujanowic do Laskowej. Przeszłość i współczesność*. Oprac. M. Sromek. Ujanowice 2001, s. 91. Warto dodać, że Oleksówna nie była obojętną osobą w życiu Dunarowskiego. Przyjaźnili się, prowadzili korespondencję, a za prototyp Oleksówny uważa się bohaterkę opowiadania Dunarowskiego pt. *Co z ciebie będzie, dziewczyno?* opublikowanego w zbiorze: W. Dunarowski: *Ciężar rąk*. Warszawa 1949, s. 201—205. Zob. też K.M. Pławecka: *Świat wartości Zofii Oleksówny — (nie)zwyčajnej polonistki*. „Rocznik Sądecki”. T. XLV. Red. J. Leśniak, L. Mięgrała. Nowy Sącz 2017, s. 125—126.

się tylko dobrze, traktowało z szacunkiem („poszczęściło się ciotce”) i „świętobliwą powagą”, tak jak Mańcię, służącą limanowskiego radcy. Powrót z Limanowej do rodzinnej wsi stanowił w międzywojniu ważne wydarzenie społeczne, rodzinne, a nawet indywidualne, co nie umknęło uwadze Dunarowskiego:

Oprócz przysmaków i wielu innych podarków [Mańcia — K.P.] wносиła także autorytet, przeciw któremu nikt nie odważył się wystąpić. Starszej kobiecie, z miejska ubranej, po miejsku gadającej, było z tym wielce do twarzy⁵⁶.

Nie „osiągały” upragnionego awansu społecznej osoby wykształcone, powracające po ukończeniu szkół do rodzimej miejscowości. Zawieszane pomiędzy miastem a wsią, często borykały się z rzeczywistością społeczną kraju, w której dla wykształconych dzieci chłopskich nie było pracy, dlatego też zmuszone sytuacją, wracały na wieś, narażając się na pretensje rodziców i lekceważenie środowiska⁵⁷. Jak objaśnić nieprzychylność najbliższych? Trzeba zaznaczyć, że kształcenie wiejskich dzieci wiązało się zazwyczaj z trudami i wyrzeczeniami całej rodziny, a traktowane było jako pewien rodzaj „inwestycji”, która po latach ma procentować. Z sytuacją wiejskiej młodzieży ambitnej wyraźnie sympatyzował autor, zapewne dlatego, że sam przeszedł niełatwą drogę edukacyjną „spod miedzy” w świat. W *Bezpłatnej praktykantce* zarejestrował urywając płaczem rozmowę między córką a steranym już życiem ojcem. Młodzieńca Zosia, pomimo ukończonych szkół i zdobytych kwalifikacji nauczycielskich, bezskutecznie poszukiwała posady i była wciąż „na utrzymaniu” rodziny. Smutny los młodzieży wiejskiej w pełni ilustruje następujący fragment opowiadania:

Z tego mamrotania wyszło wreszcie, że on zrobił swoje:łożyłkoszta na te szkoły, sam nie dojadł a posyłał, nawet długi narobił. Lecz nie wymawia, broń Boże! Tylko, że już więcej nic zrobić nie jest w stanie. Sam nic nie ma. Właśnie pocieszał się, że jak Zośka zostanie nauczycielką, może czasem choć na tytoń coś przyśle. Może sobie przypomni o starym ojcu. I o tym, jak to nie dojadł, skąpił na wszystkim, byle ją przepchać przez te szkoły⁵⁸.

Wypowiedź ojca przepełnia gorycz dyktowana nierównościami społecznymi na początku XX wieku, co potwierdza kolejny cytat:

⁵⁶ W. Dunarowski: *Zapęjęzone kąty*. W: *Ludzie spod miedzy...*, s. 140—141.

⁵⁷ Zob. A. Borycki: *O pisarstwie...*, s. 260.

⁵⁸ W. Dunarowski: *Bezpłatna praktykantka*. W: *Ludzie spod miedzy...*, s. 79.

— Daliby ci posadę, żebyś była ze ślachty! Dla chłopa nigdy nic nie ma ino ten gnój! Złakreć jedna! Zawdy tak bywało. Zawdy wydziorstwo i tumanienie, zawdy...⁵⁹

Uwarunkowania społeczne wyznaczały ostre granice między mieszkańcami miast i wsi. Należy je łączyć z dysproporcjami materialnymi i ogromnymi спустoszeniami dokonanymi na ziemi limanowskiej podczas działań prowadzonych w czasie pierwszej wojny światowej. Współczesny badacz socjologii, znawca dziejów Limanowszczyzny, tak oto uzasadnia biedę i przeciwności losu, z którymi borykała się ludność na terenach wiejskich:

Dość, że przed wojną tereny te były ubogie, bo ludność miejscowa utrzymywała się tylko z rolnictwa, to działania wojenne pogłębiły tylko biedę miejscowej ludności. Rodziny przymierały głodem, a tzw. „przednówek” był symbolem niedostatku mieszkańców tego terenu. Ponadto choroby zakaźne, takie jak: gruźlica, jaglica, szkarlatyna, a także grypa dziesiątkowały miejscową ludność⁶⁰.

Kogóż dzisiaj nie wzruszy historia ambitnego ucznia Wacka, który wiedział, że „musi odrobić za cały rok [...] po rocznym leniuchowaniu”, dlatego też pomagał rodzicom w okresie wakacji (również w niedziele), podczas najcięższych prac polowych. Pomimo wysiłku i wielu wyrzeczeń musiał jednak zrezygnować z zakupu butów, ponieważ wszystkie zarobione pieniądze przeznaczono na spłatę gruntów („Przynajmniej grunt nie pójdzie na licytację. Ratę jednak trzeba zapłacić. Nic nie pomoże. A Wacek musi chwilowo zrezygnować z butów”!)⁶¹. Rodzinna wieś z ciężkimi, fizycznymi pracami, jest mało atrakcyjnym miejscem do spędzania wakacji, stąd też uczeń Wacek ma świadomość, że bardziej zaimponuje rówieśnikom, gdy po powrocie do szkoły wymyśli „na poczekaniu [...] bajecznie kolorowe wakacje”. Rodzinne strony niewątpliwie budzą w młodym człowieku poczucie wstydu, który wynika właśnie z biedy i nędznych warunków życia na wsi, niekiedy urągających ludzkiej godności...

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ W. Kołodziej: *Kamionka Mała. Wieś powiatu limanowskiego*. Toruń 2004, s. 149. Należy zaznaczyć, że autor wymienionej pracy podjął się trudu napisania monografii rodzinnej miejscowości, co uzasadniał we *Wstępie*: „Na podjęcie tej decyzji złożyły się dwa czynniki: pierwszy to, że uczuciowo związany jest z tą wsią, drugi — że z wykształcenia jest historykiem — politologiem i przedmiotem jego zainteresowania są problemy dotyczące zmian, jakie dokonały się w jego środowisku” (s. 5). Prezentowana wypowiedź zasługuje na uwagę z perspektywy badań nad rolą miejsca w życiu człowieka i pokazuje, że osoba wykształcona, tej miary, co profesor wyższej krakowskiej uczelni, chce pamiętać i ocalić od zapomnienia świat małej wioski, swojski świat. Pragnę w tym miejscu podziękować Profesorowi — Rodakowi — za inspiracje badawcze oraz interesujące rozmowy na temat kultury Limanowszczyzny.

⁶¹ W. Dunarowski: *Nad Dunajcem pachnie siano*. W: *Ludzie spod miedzy...*, s. 55.

Obraz nędzy i trudno dostępnych terenów podgórskich jeszcze bardziej wyostrza się, jeśli weźmiemy pod uwagę brak obuwia. Niełatwo dzisiaj wyobrazić sobie sytuację, w której przedmioty codziennego użytku „szanuje się”, traktuje jak towar luksusowy, dostępny od święta. Często jedna para obuwia służyła wielu domownikom, np. podczas wyprawy do kościoła⁶² albo przemieszczania się po stromych, przepastnych, niekiedy podmokłych terenach. Obraz strudzonego wędrowca utrwala wymowny fragment:

Do izby wtoczyły się ciężkie buty, obielone dwumilową drogą, uginające się pod brzemieniem spoconego postępowania. Pod ścianą jękla spracowana ława, uciszona wymownym westchnieniem: — To ja już jestem z powrotem! Prawie nóg nie czuję! [...] Dopiero przy zetknięciu ziemi bosą stopą doznaje ulgi⁶³.

Reasumując, prezentowany zbiór opowiadań *Ludzie spod miedzy* to niewątpliwie książka o wsi jako miejscu ważnym, chociaż niełatwym do życia w latach międzywojennych. Do walorów opowiadań Dunarowskiego zaliczyć trzeba doskonałą znajomość realiów życia rodzinnej okolicy we wszelkich jego przejawach i problemach mieszkańców wsi, wyrażanych za pomocą ich własnego języka. Jego twórczość — trzeba tutaj kolejny raz przyznać rację zaprzyjaźnionej z pisarzem Oleksównie — jest dokumentem językowym, pełnym typowo gwarowych powiedzonek, wyrażających pewną filozoficzną postawę. W korespondencji prywatnej zauważa ona: „U Ciebie góruje podejście psychologa i stąd najważniejsze przeżycia ludzkie a nie tylko chłopskie”⁶⁴. Jej wypowiedź trafia w sedno recenzji krytyka literackiego, który także zastanawiał się nad siłą oddziaływania twórczości Dunarowskiego:

I nie wiadomo o co tu więcej chodzi: czy o te sprawy, czy o człowieka. Bo na jedno i drugie rzuca autor — gęsty snop światła. A oryginalność książki

⁶² Znakomitym uzupełnieniem wiedzy na temat warunków życia, ubioru i zewnętrznego wyglądu ludności podgórskiej może być opracowanie Jana Ligęzy, który m.in. pisze tak: „[Mieszkańcy Ujanowic — K.P.] całe lato chodzili boso, jedynie do kościoła w niedziele przywdziewali zimowe, duże buty z prostej skóry, o jednej podeszwie, z wywijanami cholewami, całe sztyte. Do butów wkładali wiechcie słomiane i nogę przed włożeniem do buta obwijali słomą »okrączką«”. J. Ligęza: *Ujanowice. Wieś powiatu limanowskiego (zapiski z roku 1905)*. „Prace Komisji Etnograficznej Polskiej Akademii Umiejętności” 1928, nr 6, s. 24. W innym miejscu sugeruje, że buty stanowią wyróżnik w obrębie grup etnicznych, gdy ze znanstwem konkluduje: „**Ujanowiany przyznają się, że są Lachami. Dziela mieszkańców powiatu limanowskiego na górali i Lachów. Góralami nazywamy tych, którzy noszą kierpce, Lachami, którzy noszą buty**”. Ibidem, s. 23. Podkr. — K.P.

⁶³ W. Dunarowski: *W sądzie*. W: *Ludzie spod miedzy...*, s. 65.

⁶⁴ Listy Zofii Oleksówny do Władysława Dunarowskiego. Rabka, 29 IV 1963 r. [wydruk komputerowy].

polega na tym, że światło to pada z coraz innego miejsca i innego wzniesienia. I tak pada, że odsłania nie tylko coraz inne kwestie współczesnej wsi [...]. Ale, co najważniejsze, wdziera się do tajników duszy ludzkiej, by z prostej na pozór bryły „ludzi spod miedzy” wydrzeć splot tajemnic: by odsłonić świat uczuć... By odkryć człowieka⁶⁵.

Wnioski dydaktyczne

Literatura Dunarowskiego, niczym fotografie, dobrze wpisuje się w niezwykle istotny proces utrwalania pamięci o małej ojczyźnie. W perspektywie przyjętej przez pisarza, bliskiej założeniom antropologii literackiej, najważniejsze jest jednostkowe doświadczenie człowieka. Jak we współczesnej szkole czytać opowiadania międzywojenne? W odpowiedzi na to pytanie posłużę się następującą podpowiedzią dydaktyczną:

Dużego znaczenia dla antropologicznego oddziaływania utworów na czytelnika nabiera [...] poznawcza funkcja literatury — powiadająca odbiorcę o przesłankach świata przedstawionego w dziele, o różnych sposobach bycia w nim człowieka [...]. Stąd też literaturę można rozumieć jako zwierciadło „w którym przegląda się ludzkość ubrana we wszystkie wytwory i przejawy kultury”⁶⁶.

Trzeba tutaj zastrzec, że Dunarowskiego literacki obraz Limanowszczyzny, chociaż w dużej mierze pełen realizmu, jest jednak pewną odautorską propozycją, kreacją, w której wyjaskrawione zostały głód i niepewność jutra, a mieszkańcy przeludnionych wiosek przytłoczeni przez ciężar pracy i trudne warunki egzystencji. Uwarunkowania bytowe wywołują we współczesnym czytelniku współczucie dla bohaterów, połączone z pewnego rodzaju niedowierzaniem: jak w opisanym miejscu można było żyć i przetrwać w tak dramatycznych warunkach? Opisywana rzeczywistość międzywojenna nie jest dostępna doświadczeniu młodzieży XXI wieku, dlatego, jak sadzę, literacki portret człowieka krainy „kęp i ńedzy”, zwłaszcza wśród młodych, niedoświadczonych ludzi może wzbudzać skrajne emocje i (co łatwo przewidzieć, aby pomóc młodemu odbiorcy) wiązać się z uczniowską niedoskonałością lektury. Wydaje się, że materiał literacki zainteresuje najbardziej „dojrzałych” czytelników (na IV etapie

⁶⁵ W. Dunarowski: *Ludzie spod miedzy*. Warszawa 1939 [obwoluta].

⁶⁶ D. Łazarska: *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki...*, s. 131—132.

edukacyjnym)⁶⁷, pragnących zgłębiać tajniki literatury skrywającej osobliwe historie poprzedników, losy osób, żyjących tutaj — niegdyś.

Umiejętność interpretowania ludzkiego doświadczenia dobrze wpisuje się w niezwykle ważne założenia metodyki polonistycznej ukierunkowanej na wychowawczy wymiar lektury. Cele tak zaprojektowanych działań można by sprowadzić — zgodnie z sugestią Zofii Budrewicz — do ważnego w życiu jednostki i społeczeństwa odkrywania:

[...] związku historii, narodu oraz pokolenia z pamięcią [które — K.P.] dają poczucie porządku i ciągłości. Celowość wysiłku pamiętania wiąże z uobecnianiem w teraźniejszości przeszłych wydarzeń, więc i ocalaniem ich przed trwałym zapomnieniem⁶⁸.

Lektura Dunarowskiego współcześnie czytana stwarza ponadto okazje do wyrwania się z kompleksów albo tzw. mitów polskich i mitów ludowych. Interesująco pisał o nich Roch Sulima:

Inteligenci i artyści o ludowej genealogii, artyści w sensie, jaki temu pojęciu — nadał XX w., z antropologicznej refleksji nad kulturą wywodzą swoje dzieła. W zanurzeniu się w świat wiejskiego dzieciństwa [...] leczą swoje neurozy, kompleksy wykorzenia, kłopoty z tożsamością,

ale też — jak wskazuje antropolog — jest to literatura „»nowej wrażliwości«, literatura dialogu”⁶⁹.

Przywołany kontekst pozwala dostrzec w kulturowym dziedzictwie literackim obraz dramatycznego doświadczenia Lachów, zamieszkujących w przeszłości obszar ziemi limanowskiej i okolic; świat Polaków, który był i jest częścią małej-wielkiej historii Polski, naszym wspólnym światem.

Z czytaniem miejsca — Limanowszczyzny — wiąże się jeszcze rekonstruowanie śladów i świadectw „dowodów dokumentalnych”⁷⁰, prowadzących dalej do uchwycenia różnic między obrazami życia poszczególnych warstw społecz-

⁶⁷ Zob. też M. Jędrychowska et al.: *To lubię. Podręcznik do języka polskiego dla I klasy — liceum ogólnokształcące, liceum profilowane i technikum. Kształcenie kulturowo-literackie*. Kraków 2002. Część druga podręcznika: *Trzeba wiedzieć, z czego się wyrasta* zawiera ciekawe materiały dydaktyczne i liczne teksty źródłowe (m.in.: Wielki świat mojej małej wsi, fragment rozmowy z Wiesławem Myśliwskim), przydatne podczas realizacji tematyki czytania miejsca (s. 83—136).

⁶⁸ Z. Budrewicz: *Miejsce i pamięć w polonistycznej edukacji regionalnej*. W: *Krajobrazy pamięci — pamięć krajobrazu*. Red. Z. Budrewicz, M. Sienko. Kraków 2014, s. 247—248.

⁶⁹ Zob. R. Sulima: *Głosy tradycji...*, s. 101.

⁷⁰ Z. Budrewicz: *Miejsce i pamięć w polonistycznej edukacji regionalnej*. W: *Krajobrazy pamięci...*, s. 240.

nych, funkcjonujących przed wojną obok siebie. Takie możliwości stwarzają zachowane do dzisiaj międzywojenne fotografie Klementyny Zubrzyckiej-Bączkowskiej⁷¹. Warto przyrzeć się im z bliska, ponieważ mogą otwierać czytelnika na postrzeganie różnych obrazów człowieka w dokumentach kultury oraz na portretowanie w ich świetle siebie samego.

Odkrywając związki człowieka z miejscem dzięki lekturze świadectw, odwołam się na koniec do znanej w dydaktyce polonistycznej roli literatury jako źródła mądrości. Można z niego „zaczepnąć” (a następnie rozważyć, świadomie podejmując ryzyko sygnalizowane już na początku wywodu) w holu Miejskiej Biblioteki Publicznej w Limanowej im. Władysława Dunarowskiego, gdzie na pamiątkowej, drewnianej tablicy „wyciśnięto” ponadczasowe przesłanie patrona księżnicy, odwołujące się zarówno do rozumu, jak i do serca czytelników: „Radio, telewizja, gazety spełniają rolę łącznika za światem... Dla książki pozostaje rola najbardziej specyficzna: penetracja w świat myśli ludzkiej i ludzkich wzruszeń”.

Bibliografia

- Augé M.: *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Tłum. R. Chymkowski. Przedmowa W.J. Burszta. Warszawa 2012.
- Borycki A.: *O pisarstwie Władysława Dunarowskiego*. W: *Nad Dunajcem pachnie siano. Wybór opowiadań*. Gdańsk—Bydgoszcz 1978.
- Buczyńska-Garewicz H.: *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków 2006.
- Budrewicz Z.: *Miejsce i pamięć w polonistycznej edukacji regionalnej*. W: *Krajobrazy pamięci — pamięć krajobrazu*. Red. Z. Budrewicz, M. Sienko. Kraków 2014.
- Budrewicz Z.: *Tradycje i współczesność regionalizmu edukacji polonistycznej*. W: *Region i edukacja. Literatura — kultura — społeczeństwo*. Red. Z. Budrewicz, M. Kania. Kraków 2006.
- Burkot S.: *Pochwała małych ojczyzn i małych historii*. „Małopolska”. T. 7. Red. E. Chudziński. Kraków 2005.
- Burkot S.: *Proza powojenna 1945—1987*. Warszawa 1991.
- Burszta W.J.: *Samotność w świecie nadmiaru. Przedmowa do wydania polskiego*. W: M. Augé: *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Tłum. R. Chymkowski. Przedmowa W.J. Burszta. Warszawa 2012.

⁷¹ Zob. K.M. Pławecka: *Fotografie Klementyny Zubrzyckiej-Bączkowskiej jako doświadczenie regionu (na przykładzie wystawy — „Światło-czule świadectwo. Skarb z Limanowej)*. W: *Czytanie Dwudziestolecia IV*. T. 1. Red. E. Wróbel, J. Warońska. Częstochowa 2016, s. 253—266. O ile literatura ukazuje przysłowiową biedę z nędzą, o tyle fotografia „zapisuje światłem” świat bogatych limanowskich mieszczan. W tym sensie dokument literacki mocno kontrastuje ze zdjęciami pierwszej wykształconej farmaceutki, córki burmistrza Limanowej Klementyny Zubrzyckiej-Bączkowskiej i zaprasza uczniów do roli badaczy pożąłkłych już nieco świadectw przeszłości.

- Bydgoski słownik biograficzny*. T. 5. Red. J. Kutta. Bydgoszcz 1998.
- Domańska E.: *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*. Poznań 2005.
- Dunarowski W.: *Ciężar ręk*. Warszawa 1949.
- Dunarowski W.: *Ludzie spod miedzy*. Warszawa 1939; Bydgoszcz 1987.
- Dutka E.: *Zapisywanie miejsca. Szkice o Śląsku w literaturze przełomu wieków XX i XXI*. Katowice 2011.
- Faron B.: *Powrót do korzeni*. Kraków 2000.
- Faron B.: *Władysław Orkan i Beskid Śląski*. W: *Wokół Władysława Orkana. Aspekty literackie, kulturowe i medialne*. Red. B. Faron, współpraca A. Ogonowska. Kraków 2011.
- Górski A.: *Na nowym progu*. Warszawa 1918.
- Jędrychowska M. et al.: *To lubię. Podręcznik do języka polskiego dla I klasy — liceum ogólnokształcące, liceum profilowane i technikum. Kształcenie kulturowo-literackie*. Kraków 2002.
- Jędrzyński Z.: *Władysława Dunarowskiego pisarskie przesłanie*. „Gazeta Pomorska” 1988, nr 11.
- Kołodziej W.: *Kamionka Mała. Wieś powiatu limanowskiego*. Toruń 2004.
- Kossakowska-Jarosz K.: *Opolszczyzna prywatna w pisarskim doświadczeniu Jana Goczoła*. W: *Geografia wyobrażona regionu. Literackie figury przestrzeni*. Red. D. Kalinowski, M. Mikołajczak, A. Kuik-Kalinowska. Kraków 2014.
- Kuźma E.: *Regionalizm*. W: *Słownik literatury polskiej XX wieku*. Red. A. Brodzka et al. Wrocław—Warszawa 1992.
- Kwiek-Osiowska J.: *Ziemio moja sądecka... Antologia poezji i prozy*. Kraków 1991.
- Lewicka M.: *Psychologia miejsca*. Warszawa 2012.
- Ligęza J.: *Ujanowice. Wieś powiatu limanowskiego (zapiski z roku 1905)*. „Prace Komisji Etnograficznej Polskiej Akademii Umiejętności”. Kraków 1928, nr 9.
- Literatura polska XX wieku. Przewodnik encyklopedyczny*. T. 1. Red. A. Hutnikiewicz, A. Lam. Warszawa 2000.
- Łazarska D.: *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką*. Kraków 2015.
- Mrozek Z.: *Władysław Dunarowski*. „Fakty” 1986, nr 3.
- Myrdzik B.: *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*. Lublin 2006.
- Niczyporuk D.: *Czas i przestrzeń w światopoglądzie mieszkańców wsi*. Lublin 2002.
- Nowicka G.: *Wnikanie w los człowieka*. „Gazeta Pomorska” 1983, nr 23.
- Nycz R.: *Od teorii nowoczesnej do poetyki doświadczenia*. W: *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*. Red. T. Walas, R. Nycz. Kraków 2012.
- Od Ujanowic do Laskowej. Przeszłość i współczesność*. Oprac. M. Sromek. Ujanowice 2001.
- Orkan W.: *Komornicy i opowiadania wybrane*. Wyboru dokonał i posłowiem opatrzył B. Faron. Warszawa 1975.
- Pieniążek M.: *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*. Kraków 2013.
- Piramowicz G.: *Powinności nauczyciela... W: Komisja Edukacji Narodowej. Wybór źródeł*. Zebrał i oprac. S. Tync. Wrocław 1954.
- Pławecka K.: *Limanowa w świetle międzywojennej prasy nowosądeckiej*. „Rocznik Sądecki”. T. XXXII. Red. F. Kiryk. Nowy Sącz 2004.
- Pławecka K.: *„Pomiędzy kulturą a ziemią”. Od świata globalnego do lokalnego na przykładzie literatury „stad”*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VIII”. Red. M. Szymańska, M. Pieniążek. Kraków 2017.
- Pławecka K.: *Przygotowanie polonistyczne uczniów wiejskich gimnazjów w perspektywie dalszego kształcenia (na przykładzie gminy Laskowa)*. Kraków 2013.

- Pławecka K.: *Recenzja książki Bolesława Farona „Powrót do korzeni”*. „Nowa Polszczyzna” 2001.
- Pławecka K.M.: *Fotografie Klementyny Zubrzyckiej-Bączkowskiej jako do-świadczenie regionu (na przykładzie wystawy — „Światło-czule świadectwo. Skarb z Limanowej)*. W: *Czytanie Dwudziestolecia IV*. T. 1. Red. E. Wróbel, J. Warońska. Częstochowa 2016.
- Pławecka K.M.: *Świat wartości Zofii Oleksówny — (nie)zwyczajnej polonistki*. „Rocznik Sądecki”. T. XLV. Red. J. Leśniak, L. Migrała. Nowy Sącz 2017.
- Polakowski J.: *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*. W: *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*. Red. Z. Uryga. Kraków 1998.
- Regionalizm w nauczaniu języka polskiego w szkole średniej*. Red. E. Rosner. Warszawa 1975.
- Rybicka E.: *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*. Kraków 2004.
- Saryusz-Wolska M.: *Spotkania czasu z miejscem. Studia o pamięci i miastach*. Fotografie J. Hohmuth. Warszawa 2011.
- Sporek P.: *Pojęcie sceny w przestrzeni aksjologicznej dialogu. Edukacyjny wymiar refleksji filozoficznej Józefa Tischnera*. „Annales Universitatis Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Lingua Polonae Pertinentia VI”. Red. P. Kołodziej, J. Waligóra. T. 6. Kraków 2015.
- Sulima R.: *Głosy tradycji*. Warszawa 2011.
- Tischner J.: *Filozofia dramatu*. Kraków 2012.
- Wystąpienie Ministra Oświaty i Wychowania — prof. dra hab. Bolesława Farona*. „Polonistyka” 1983, nr 7.

Materiały niepublikowane

- Jurkiewicz E.: *Literacki świat Władysława Dunarowskiego*. Praca magisterska napisana na seminarium literatury polskiej pod kierunkiem dra Zdzisława Mrozka. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy. Bydgoszcz 1988.
- Listy Zofii Oleksówny do Władysława Dunarowskiego. Rabka, 29 IV 1963 r.; Nowy Sącz, 12 XI 1965 r.
- Matras H.: *Dunarowski Władysław*, 21 III 1982 roku.

Źródła internetowe

- www.mapakultury.pl.
- www.wyrwanezkontekstu.pl/literatura/kochamy-wciaz-za-malo-i-stale-za-pozno-cytaty-z-ks-jana-twardowskiego/.



Magdalena PAPROTNY-LECH

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 0000-0002-9078-953X

Śmierć żuczka *in flagranti**
(*Bajka o królownie, której nie było*
Marka Krystiana Emanuela Baczewskiego)

The Death of a Little Beetle *in flagranti*
(*Bajka o królownie, której nie było / A Fairy Tale about the Princess*
who Was Not There by Marek Krystian Emanuel Baczewski)

Summary: The aim of this article is an attempt to incorporate the works by Marek Krystian Emanuel Baczewski — a modern writer and poet — into the framework of a lesson, and to present an idea for an interpretation one of his short stories. The author presents the new ways of reading the text by Baczewski through linking up the microscale perspective with zoocentric perspective.

The micrological gesture is the prelude to considerations in the spirit of animal studies. This way of thinking may be conducive to broadening the students' skills of perception. Teaching young people to pay attention to details can be also a good experiment. They can be taught that literature is not a one-dimensional subject and that the text can be reinterpreted in many different ways.

Key words: micrology, animal studies, interpretation, didactic

* Pomysł na tytuł niniejszego artykułu inspirowany jest fragmentem pracy Katarzyny Trzeciak. Autorka pyta w nim, odwołując się do jednego z wywiadów Tadeusza Kantora: „Co znaczy, że artysta łapie przedmiot *in flagranti*?”. Dla moich rozważań ważna będzie odpowiedź Kantora: „Moim celem w sztuce, zasadniczym motywem mojej twórczości jest »odzyskanie« przedmiotu, odnalezienie kontaktu z rzeczywistością [...]. Trzeba je użyć w sposób specjalny, niezgodny z jego masową wszechobecną funkcją. [...] Złapać *in flagranti*, wpleść w pewną czynność bezinteresownie”. Cyt. za: K. Trzeciak: *Buty Heideggera i wraki Kantora. O potrzebie czytania tekstów „trudnych” w szkole*. W: *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*. Red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz. Kraków 2012, s. 254. Myślę, że w tzw. tekstach trudnych, określanych jako hermetyczne, kryje się właśnie ta *bezinteresowność*, która może być odbierana intuicyjnie, metaforycznie, przez każdego odbiorcę, także czytelnika nieprofesjonalnego.

Na lekcjach języka polskiego wciąż czyta się niewiele literatury najnowszej. Gdy tymczasem: „Nikt nie wyobraża sobie nauczania biologii, chemii czy fizyki bez pokazania uczniom najnowszych osiągnięć z dziedziny genetyki czy fizyki jądrowej”¹. W nowo uchwalonej podstawie programowej dla szkół podstawowych² i ponadpodstawowych³ nie ma zapisów obligujących nauczycieli do pracy z literaturą XXI wieku (prowadzący zajęcia **może** dobrać sobie kilka pozycji nieobowiązkowych). Wiadomo, że na szkolnej liście lektur najwięcej miejsca będzie zajmowała literatura klasyczna (większość ludzi zetknie się z nią tylko na lekcji polskiego), ale korzyści takiego poszerzania, uzupełniania kanonu są decydujące. Zdaniem Marty Rusek dla wytworzenia więzi uczeń—nauczyciel, a nawet uczeń—literatura:

Jeżeli omawiamy teksty kanoniczne, które są „obrośnięte” kanonicznymi odczytaniem, nauczyciel zawsze staje w pozycji znawcy. W przypadku tekstów nieutralnych w szkolnej dydaktyce nauczyciel staje przed szansą, żeby być też świadkiem lektury i pokazać, że czytanie literatury jest po prostu ważne dla życia⁴.

Moja propozycja naprawy tego stanu rzeczy to spotkanie z książką śląskiego autora; urodzonego w Bielawie, mieszkającego w Zawierciu. Marek Krystian Emanuel Baczewski to pisarz tajemniczy, chowający się za oryginalnym pseudonimem (nazywa się Marek Kowalik) i oszczędną autocharakterystyką: „niezależny asceta”⁵. Pominięty przez krytykę literacką lat dziewięćdziesiątych

¹ *Wstęp*. W: *Nowe odsłony klasyki w szkole*. Red. E. Jaskółowa, K. Jędrych. Katowice 2013, s. 7.

² *Podstawa programowa — język polski — szkoła podstawowa — klasy IV—VIII*. Załącznik nr 2 do Rozporządzenia MEN z 14.02.2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-%E2%80%93-jezyk-polski-%E2%80%93-szkola-podstawowa-%E2%80%93-klasy-iv-viii-.pdf> [data dostępu: 17.01.2018].

³ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum*. Załącznik nr 1 do Rozporządzenia MEN z 30.01.2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, wchodzącego w życie 1.09.2019 r. <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/01/zalacznik-nr-1.pdf> [data dostępu: 17.01.2018].

⁴ *Czy(m) zastąpić Orzeszkową? Debata o stanie nauczania literatury współczesnej w szkołach*. <http://fragile.net.pl/home/czym-zastapic-orzeszkowa-debata-o-stanie-nauczania-literatury-wspolczesnej-w-szkolach/> [data dostępu: 17.01.2018].

⁵ Tak sam siebie sportretował autor przy okazji wydania debiutanckiego tomu *Fortepian Baczewskiego*, co później tłumaczył w wywiadzie dla portalu internetowego tak: „jak wspominałeś, na tejsze okładce — ja napisałem. Co do innych książek — nie ja pisałem tam notki biograficzne.

XX wieku jest obecnie poetą przemilczanym⁶, a jego twórczość sytuuje się na marginesie badań literaturoznawczych⁷. Szkoda, bo jak dowodzi Dawid Kujawa: „prawdopodobnie Baczewski to największy erudyta spośród aktywnych dziś polskich poetów [...]”, tworzący „literaturę, która współgra z postnowoczesnym obrazem świata [...]”⁸.

Utwory autora *Antologii wierszy nieśmiałych* przy pierwszej lekturze stawiają opór, nie poddając się łatwo eksplikacji. Nie powinien to być powód odrzucenia jego dorobku przez nauczyciela przygotowującego lekcję. Katarzyna Trzeciak poświęciła tej problematycznej kwestii artykuł *Buty Heideggera i wraki Kantora. O potrzebie czytania tekstów „trudnych” w szkole*, w którym przekonuje:

budowanie relacji z tekstem nie zawsze musi mieć swój fundament w prostym i jasnym przekazie. Ten bowiem jest raczej formą uspokojenia. Potrzebnego, lecz nie wystarczającego w starciu z nie zawsze ułożoną rzeczywistością, także rzeczywistością sztuki, która wysyła do swoich odbiorców sygnały obcości i niezrozumiałości⁹.

Badaczka (podążając za przemyśleniami Anny Janus-Sitarz i Krystyny Koziołek) zakwestionowała konieczność formułowania sensów przy każdorazowej próbie interpretacji, ponieważ, krótko mówiąc, taka stała praktyka sprowadza działania nauczyciela i ucznia do mechanicznych czynności, a przez to z kolei świat, oglądany z perspektywy literatury, traci na swej złożoności. Młody odbiorca, dzięki włączeniu dzieł najnowszych w jego edukację, ma szansę do-

Dodam jeszcze, że wizerunek Ascety pojawił się z kolei na okładce *Nieśmiałych*. Dopiero jednak na okładce *Morza* pojawiła się notka dokładnie taka, jak chciałem, to znaczy — nieobecność notki. W sumie uważam, że biografie na okładkach książek to idiotyzm. Mam nadzieję, że co do istoty samego terminu: »Niezależny asceta« — nie będę musiał produkować dodatkowych komentarzy. Jego istotą jest prostolinijna dosłowność. Często bywam niezależny od samego siebie. No comments, jak to niegdyś pisano na rysunkach satyrycznych”. Zob. *Być w nadziei (rozmowa z Markiem Krystianem Emanuelem Baczewskim)*. <http://www.literaturajestsexy.pl/byc-w-nadziei-rozmowa-z-markiem-krystianem-emanuelem-baczewskim/> [data dostępu: 17.01.2018].

⁶ Przyczyny tego stanu rzeczy należy upatrywać w czynnikach zewnętrznych literackich. Baczewski został tak potraktowany na skutek przyjętego uproszczonego, binarnego podziału literatury na „linię Sosnowskiego” i „linię Świetlickiego”. Zob. D. Kujawa: „*Powiedzmy kolokwialnie, że ja z innej beczki*”. *Mark Krystian Emanuel Baczewski jako poeta przemilczany*. W: *Nie w pierwszym szeregu. O poetach lat 90*. Red. T. Cieślak, T. Dałasiński. Toruń 2015.

⁷ Nie ma jednak tego złego, co by na dobre nie wyszło: tym sposobem pisarz — przekonuje Dawid Kujawa — uprawiając marginesową działalność, staje się wzorowym uczniem Jacques’a Derridy. Zob. *Ibidem*, s. 20.

⁸ *Ibidem*.

⁹ K. Trzeciak: *Buty Heideggera i wraki Kantora. O potrzebie czytania tekstów „trudnych” w szkole*. W: *Doświadczenie lektury...*, s. 256—257.

świadczyć na sobie samym (eksperymentalnie), że literatura nie jest *przedmiotem* jednowymiarowym, a tekst podlega ciągłym reinterpretacjom, wymyka się jednoznaczny sensom.

Spośród „trudnych” tekstów Baczewskiego proponuję lekturę na lekcji jednego z opowiadań: *Bajka o królownie, której nie było*¹⁰. Utwór pochodzi z tomu *Bajki Baczewskiego*, wydanego w 2012 roku. Nie chcę odczytywać tej bajki w kontekście jej genologii literackiej¹¹ (postmodernistyczne przemieszczenia zapowiada sam tytuł). Intryguje mnie bardziej pewien szczegół tej opowieści, a dokładniej pewna zagadkowa śmierć ukrywająca się w *buduarze* lektury. Trzeba bowiem wyjaśnić na wstępie, że w tej dość *okrutnej* bajce ginie tylko jeden bohater: chrząszcz. Wszystko inne (małe czy duże) przetrwa: żyć będzie lub *przebywać* w niebycie (jak królowna). Spróbuję zatem podjąć się trudu interpretacji tego wycinka świata przedstawionego, nim przystąpię do próby włączenia utworu w poczet lektur szkolnych.

Zwłoki

Trup chrząszcza ujawniony zostaje w pokoju królowny na *toaletce z chińskiej laki* (s. 10). Ponieważ śmierć owadzia jest z natury swej ulotna, trudno dostrzegalna, pozwolę sobie uczynić **ruch mikrologiczny** i ją wyeksponować:

Otwarty słoiczek z resztką zeschniętego, wyblakłego różu posłużył jakieś chrząszczowi za miejsce ostatniego spoczynku (s. 10).

Jak tylko odkryte zostało ciało, pojawić się muszą pytania, także te z serii eschatologicznych, wiążących odejście chrząszcza z niebytem królowny: Czy śmierć jest jednym z przejawów nieistnienia? Czy jest podległym mu stanem, a może czymś całkowicie odrębnym? W jakim celu czytelnik ma zobaczyć, dostrzec ten malutki zgon? Ciekawe jest to, że tak jak status królowny jest niepewny (nie wiadomo, czy istnieje, czy nie), tak relacja śmierci z nieistnieniem również jest trudna do określenia. Nieistnienie wydaje się szerszym pojęciem niż sama śmierć — bo można nie istnieć, nigdy się nie narodziwszy. Jednak

¹⁰ Cytaty w całym tekście pochodzą z następującego wydania (i są oznaczone odpowiadającymi im numerami stron): M.K.E. Baczewski: *Bajki Baczewskiego*. Katowice 2012.

¹¹ W tę stronę zmierzała recenzja Marty Jaworek. Zob. M. Jaworek: *Baśń, której nie było*. „*Bajki Baczewskiego*” Marka K.E. Baczewskiego. „Inter-. Literatura — Krytyka — Kultura” 2013, nr 1. Publikacja dostępna także online: <https://pismointer.files.wordpress.com/2015/04/inter-2013-nr-11.pdf> [data dostępu: 17.01.2018].

równocześnie może zastanawiać, czy śmierć jest przejściem w stan nieistnienia, czy też dalszym istnieniem w innej formie. Pytania się mnożą, tymczasem żuczek „[...] czeka w progu zaświatów na spóźniający się przelew rzeczywistości, czy też wymyka się obławom akwizytorów doczesnego bytu” (s. 5).

Miejsce zbrodni?

Gdy przyglądamy się dokładniej miejscu pochówku chrząszcza, uderza nas to, że wygląda jak celowo zainscenizowane:

Komnata, w której nie mieszkała, przesiąkła zapachem jej nieobecności. [...]. Łóżko z adamaszkowym baldachimem stało nieużywane. [...] Na siedzeniu krzesła leżała pozostawiona robótka ręczna. [...] Safianowe pantofelki o śmiesznych, wąskich noskach wyglądały spod łóżka królowy, przyozdobione kokardką z różowego atłasu. [...] Na sekretarzyku leżał otwarty zeszytik [...]. Na jego nieparzystej, czystej stronie spoczywało pióro z zardzewiałą stalówką (s. 9).

Nie wiadomo nic na temat przyczyn odejścia chrząszcza z tego *baśniowego* świata. Narracja wydaje się neutralnie milczeć w tym względzie. Sama wiedza o biologii tej gromady utwierdza w przekonaniu, że są to bardzo wytrzymałe zwierzęta. To liczny gatunek, stosunkowo łatwo dostosowujący się do zmieniających warunków otoczenia¹². Ciało ich pokrywa kutikularny pancerz, który zapewnia im doskonałą ochronę przeciw różnym chemicznym środkom¹³. Wytrzymałość owadów dobrze ilustrują niektóre przypadki. Istnieje pewna grupa gatunków wodnych, które wytrzymują nawet kilka godzin pod wodą i to bez żadnych przerw na wynurzenie (larwy amerykańskiego opuchlaka żyją aż pięć tygodni pod wodą)¹⁴. Odkryte zostały również i takie gatunki, które bez wody

¹² Znany warszawski entomolog Marek Kozłowski przekonuje, że „Owady to twarde bestie!”, dowodząc, że: „Katastrofa sprzed 65 milionów lat, która zmiotła z powierzchni ziemi dinozaurowe [...] i prawie wszystkie ssaki, na owadach nie wywarła większego wrażenia” (M. Kozłowski: *Owady Polski*. T. 1. Warszawa 2015, s. 9). Badacz przywołuje również znany w środowisku biologów rysunek „ilustrujący hierarchię wielkości w świecie ożywionym”. Na tym schemacie wielkość namalowanego zwierzęcia odpowiada liczbie opisanych przez naukowców gatunków: przedstawiciel ssaków (słoń) był tak mały, że ledwo można go dostrzec schowanego pod kapeluszem grzyba, a reprezentant owadów (chrząszcz) dominuje, zajmując największą część obrazka (Ibidem, s. 13).

¹³ H. Sandner: *Owady*. Warszawa 1990, s. 11.

¹⁴ Podaję za: J. Boczek: *Człowiek i owady*. Warszawa 2001, s. 21—22.

potrafią przetrwać nawet kilka lat (larwy muchówek)¹⁵. Dlaczego więc żuczek nie przeżył w komnacie królowej?

Karaluchy, mrówki i pająki

W poukładanej rzeczywistości, w pokoju *królowej, której nie było*, wypełniając przestrzeń jej nieistnienia, żyją sobie jeszcze inne owady — karaluchy, mrówki i pająki:

Po parzystej, również nie zapisanej stronie, spacerował **karaluch wąsaty** niczym halabardnik. [...] Na toalecie z chińskiej laki stało kościane puzderko na puder. Na jego wieczku **mrówki faraona** urządziły sobie plac do musztry. [...] Sprzątaczkę, ku uciesze niezliczonych **pająków**, nauczyły się omijać ten rewir pałacu (s. 9—10; podkr. — M.P.-L.).

Ich obecność można interpretować różnie. Na nieparzystej stronie zeszytiku (pamiętnika?) królowej znajduje się pióro. Jego zardzewiała stalówka potencjalnie może być wszystkim lub niczym. Pilnujący owej formy, po parzystej stronie, halabardnik-karaluch, staje się jedyną uchwytą treścią: odwrotnością możliwości tworzenia, czystą estetyką chwili. Przez sam fakt pilnowania nadaje wartość owej potencjalnej możliwości. Tymczasem mrówki faraonki, zorganizowane w formację wojskową, demonstracyjnie okupują bezsilną przestrzeń. Przewaga owadziej siły nadaje charakterystyczny ryt temu miejscu. W takim otoczeniu chrząszcz jawi się jako umierający arystokrata, a być może nawet jako ktoś blisko skoliigacony z rodziną królewską (umiera w różu, być może w *purpurze*, choć wyblakłej). Warto tutaj zatrzymać się i zwrócić uwagę na pewien naukowy fakt:

społeczne owady są w swoich upodobaniach znacznie mniej wyspecjalizowane niż owady samotne. Każdy chrząszcz czy larwa motyla żeruje tylko na jednym rodzaju roślin; każda samotna osa jest wspaniale zaprojektowana do zabijania tylko jednego rodzaju ofiar. Większość mrówek jednak je niemal wszystko, co znajduje się na ich drodze, pszczoły odwiedzają kwiaty wszystkich kształtów itp.¹⁶

Być może więc owa *specjalizacja* była przyczyną śmierci chrząszcza, gdyż doczekał takich czasów, w których *monarchia* czy *arystokracja* jest coraz mniej

¹⁵ Zob. S.M. Klimaszewski: *Świat owadów*. Warszawa 1973, s. 49.

¹⁶ M. Ridley: *O pochodzeniu cnoty*. Tłum. M. Koraszewska. Poznań 2000, s. 57.

potrzebna. A być może jest to pierwsza ofiara pogarszających się warunków do życia w komnacie królowej? Na jednej ze stron internetowych miłośników chrząszczy znaleźć można przepis na przygotowanie pełnowartościowego pokarmu dla żuków, na który składa się papka z banana, miodu i pyłku pszczelego. Niedoświadczonych jeszcze koleopterologów, chcących założyć hodowlę, przestrzega się tam, że dodatek sztucznego miodu powoduje śmierć chrząszcza¹⁷. Do tego tropu warto jeszcze wrócić.

W tym małym zakątku pałacu starcie pomiędzy cywilizacją a naturą zdaje się skupiać jak w soczewce. Pająki, czające się w komnacie, są swoistą partyzantką małego królestwa opanowanego przez mrówki i karaluchy, co w jakiejś mierze dopełnia obrazu zwycięstwa owadziej siły. Ważne jest także to, **kiedy** dzieje się ten *przewrót*:

Uściślijmy czas akcji; jak na bajkę przystało, rzecz dzieje się u schyłku średniowiecza. Trudno byłoby ustalić konkretną datę; ot po prostu któregoś dnia świat odczuł nagłą potrzebę braku królowej (s. 6).

Właśnie pod koniec wieków średnich idea monarchii powoli zaczyna się wyczerpywać, pojawiają się nowe idee nowszej generacji, np. republikanizm. Wydawałoby się więc, że mrówki faraona będą miały problem z nową formułą władzy, jednak jak dowodzą badania, ten gatunek świetnie radzi sobie ze swoją nomadyczną naturą¹⁸ bez żadnej królowej¹⁹. Sam fakt nieistnienia może się zatem wiązać — zarówno w wydaniu owadzim, jak i ludzkim — z formułą *bezkrólewia* (tu w tym szczególnym przypadku: *bezkrólewnia*). Jest to nie tylko stan fizyczny, ale i duchowy. Wydaje się w tym ostatnim przypadku, że strawa nie tylko fizyczna, ale i duchowa, zaczyna coraz bardziej szkodzić *arystokratom* (chrząszcz) — *duchom wyższym*.

Zwierciadło

Cały ten mikroświat królewskiej komnaty może okazać się tylko odbiciem, jak w jaskini Platona, albowiem:

¹⁷ Blog *Hodowla chrząszczy i motyli*. http://zibi.entomo.pl/hodowla_chrzaszczy.php [data dostępu: 17.01.2018].

¹⁸ O stopniach kultury mrówek pisał już pod koniec wieku XIX Stanisław Kluczycki. Zob. S. Kluczycki: *Mrówki. Szesnaście pogadanek z notatek Stanisława Kluczyckiego*. Kraków 1897, s. 29—30.

¹⁹ Powołuję się na następujące badania: E.O. Wilson: *Spoleczeństwa owadów*. Tłum. D.H. Tymowska. Warszawa 1979, s. 56.

stare lustro ukazywało wszystkie te przedmioty spowite w mgłę, która odbierała im część rzeczywistości (s. 10).

Wiedząc o tym, trzeba zadać sobie dodatkowe pytania: czy mgła spowiła odbicie czy rzeczywistość? Być może po drugiej stronie lustra królewna istnieje, a cała odbita rzeczywistość jest jedynie wytworem jej wyobraźni? Status chrząszcza też staje się problematyczny — przeciwieństwem śmierci jest życie. To znaczyłoby, że życie żuka trwa, stał się bowiem nieśmiertelny. Tymczasem pozostała owadzia siła (mrówki, karaluchy i pająki), widziana w odbiciu, byłaby tylko śladem, motywem *vanitas*. Natomiast współistnienie żuka z królewną pokazuje, że pytanie, które zostało postawione na początku niniejszego wywodu, dotyczące relacji między istnieniem a nieistnieniem, właśnie w odbiciu znalazłoby pozytywny wyraz: jest niemal tym samym.

W nierozstrzygalnym sporze o status królewny (o jej istnienie lub nieistnienie) prawdziwym wydaje się tylko lustro, które potencjalnie umożliwia przybranie formy zarówno istnienia, jak i nieistnienia. Taki status ontyczny (bytowy) człowieka czyni jego życie podobnym do owadziego — jesteśmy w stanie dostrzec zmianę, ruch, ale trudno uchwycić wszystkie cechy bytu.

Sposoby widzenia (garść inspiracji)

Ów nowoczesny utwór, przechylający się w stronę awangardy, można spróbować zaadaptować do szkolnej interpretacji w ostatnich klasach licealnych. Jak pracować z prozą Baczewskiego? Sugeruję pokazać uczniom sposób działania optyki *mikro* i *makro*, narzędzi mikropoetyki, tj. studiów mikrologicznych, których wyniki badań zbierają się przede wszystkim w trzech tomach pod kierownictwem Aleksandra Nawareckiego²⁰. Przy tej okazji należy szczególnie pochylić się nad konstatacją Pawła Jędrzejki, który zmianę widoku oglądu tekstu z *makro* na *mikro* nazywa wprost realizacją koła hermeneutycznego²¹. Wspiera

²⁰ *Miniatura i mikrologia literacka*. T. 1. Red. A. Nawarecki. Katowice 2000; *Miniatura i mikrologia literacka*. T. 2. Red. A. Nawarecki. Katowice 2001; *Miniatura i mikrologia literacka*. T. 3. Red. A. Nawarecki, przy współudziale B. Mytych. Katowice 2003. Wiedzę na temat mikropoetyki warto pogłębić i sięgnąć po następujące pozycje: A. Nawarecki: *Mały Mickiewicz. Studia mikrologiczne*. Katowice 2003 oraz *Skala mikro w badaniach literackich*. Red. A. Nawarecki, M. Bogdanowska. Katowice 2005.

²¹ Odsyłam do pełnego wywodu: P. Jędrzejko: *Oscylacje literackie, czyli od Gadamera do mikrologicznej krytyki*. W: *Miniatura i mikrologia literacka*. T. 2..., s. 27—57. Trzeba nadmienić, że Aleksander Nawarecki niechętnie przyjmuje tę wersję rozumienia mikrologii (zob. A. Nawarecki: *Wstęp*. W: *Miniatura i mikrologia literacka*. T. 2..., s. 8, przypis 1).

go w tym (trudno rozstrzygnąć, czy świadomie) Aleksandra Kunce, pisząc tak o odkrywaniu mikrokosmosu:

Dyskretny urok mikrologii [...] polega na dostrzeżeniu ulotności i chwili, punktowości każdej całości, a także **na znajdowaniu systemowej mocy wiążącej najbardziej niepokorne i marginalne punkty**²².

Na lekcji, w trakcie lektury *Bajek*, dobrze jest jednak zdobyć się na odwagę, by przełamać ów interpretacyjny *impas*, i zmienić pole dyskusji przez włączenie do rozważań praktyk studiów nad zwierzętami (*animal studies*, *human-animal studies*), co próbowałam czynić w swojej analizie opowiadania. Na marginesie dodam, że interesujące mogłoby być także podjęcie rozważań na temat relacji między przestrzenią a kulturą, czyli *przymiarka* do interpretacji geopoetycznej (centrum pogłębionej refleksji mógłby stać się opis *nie-miejsca*, w którym *bywa* nieistniejąca królowna).

Prawdopodobnie młodzi odbiorcy, czytając po raz pierwszy opowiadanie, tak skupią się na sugestywnym tytule (zwłaszcza, że odwołuje się on do dobrze znanego im gatunku literackiego, jakim jest baśń), że niejako automatycznie będą ćwiczyli się w postrzeganiu *makro*²³, koncentrując się na losach nieistniejącej królowny²⁴. Recepcji tekstu nie powinny poprzedzać żadne dodatkowe przygotowania²⁵. Nauczyciel będzie wykorzystywał tutaj pewną *bezwładność* odczytu. Można jedynie poprosić uczniów, aby zapisywali swoje przemyślenia, by wzmocnić przekonanie młodzieży o ważności pierwszych rozpoznań. Najlepiej zaproponować przeczytanie tego utworu w domu. Następnie, podczas lekcji, celem szczególnej uwagi należy uczynić fragment, w którym mowa jest o sypialni dziewczyny. Tym razem jednak nauczyciel powinien zadać pytanie, które pomoże ujrzeć małą śmierć chrząszcza: Kto **zaginał**, a kto **zginął** w tej bajce? Rozejrzyj się dobrze po komnacie królowny i spróbuj odpowiedzieć.

Wskazanie dwóch bohaterów fabuły zbuduje dwa ośrodki, wokół których będą oscylowały klasowe interpretacje. Jedna, stawiająca w centrum rozważań *nieistniejącą królownę* — to linia rozważań w ujęciu *makro*. Druga, której środkiem jest chrząszcz — to rozważania w ujęciu *mikro*. Dzięki dostrzeżeniu

²² A. Kunce: *O motyłu i dyskretnym uroku mikrologii*. W: *Skala mikro w badaniach literackich...*, s. 44. Podkr. — M.P.-L.

²³ W przypadku tego opowiadania interpretacja w ujęciu *makro* nie jest taka prosta. Do zadanych wcześniej trzeba by dodać pytanie o to, czy nieistniejąca księżniczka jest ideą, czy może jest tą formą bytu, która nie istnieje; czy może jest reprezentantką *statystycznej* królowny (opisanym poetycko zjawiskiem socjologicznym lub psychologicznym). Baczewski jak zwykle wymyka się jednoznacznościom.

²⁴ Używając nomenklatury *animal studies*: w ujęciu antropocentrycznym.

²⁵ Specyficzną sytuacją motywacyjno-problemową będzie zderzenie odczytu niekierowanego z odczytem ukierunkowanym przez nauczyciela. Dzięki ingerencji nauczyciela uczeń może zobaczyć (!) więcej.

małego żuka w tkance tekstowej *Bajki* dokonuje się poszerzenie pola obserwacji uczniowskiej, ale nie tylko świata przedstawionego. Zdaniem mikrologa Nawareckiego czytanie szczegółowe ma dalekosiężne skutki: „skupienie na graficznym, morfologicznym czy stylistycznym detalu [...] otwiera oczy na świat, nie tylko literatury”²⁶.

Następnym krokiem jest przejście do zadań pomagających w przyjęciu perspektywy zoocentrycznej. Poświęcenie chwili na lekcji na wyszukanie informacji na temat owadów, zwłaszcza chrząszczy, pomoże w budowaniu rozgałęzień interpretacyjnych²⁷. Co uczniowie mogą znaleźć w książkach z koleopterologii? Mogliby się np. dowiedzieć, że bliski kontakt człowieka z owadem potrafi burzyć spokój, czemu daje świadectwo znany entomolog Marek Kozłowski, pytając retorycznie:

Czy spojrzął ktoś w oczy mszycy lub pasikonikowi? Wystarczy użyć odpowiedniej lupy. Robiłem to wiele razy i zawsze z dziwnym uczuciem. **Twarze owadów skupiają w osobliwy sposób dwie przeciwne cechy: podobieństwa i obcości**²⁸.

Być może przeczytają również, że postrzeganie rzeczywistości jest diametralnie różne od naszego — na pewno szersze — jak tłumaczy warszawski entomolog, objaśniając owadzie zwyczaje:

Żyją [...] w pełni w obcym dla nas świecie sygnałów chemicznych. Są to sygnały alarmowe, orientacyjne (np. feromony szlakowe, wyznaczające ścieżki wędrówek za pokarmem) czy socjalne, utrzymujące porządek dominacji i identyfikację gniazda²⁹.

Co ciekawe i warte odnotowania:

Ostrość widzenia [u owadów — M.P.-L.] jest jednak kilkadziesiąt razy gorsza niż u ludzi, natomiast zdolność postrzegania zmian położenia przedmiotów (ruchu) wielokrotnie większa³⁰.

²⁶ A. Nawarecki: *O śląskiej szkole mikrologii (1999–2005). Garść wspomnień*. „Forum Poetyki” 2017, nr 7, s. 13.

²⁷ W świetle tego, co mówili Derrida i dekonstrukcyjniści o *klączowości* współcześnie powstających tekstów (zob. G. Deleuze, F. Guattari: *Wprowadzenie: Klącze*. W: *Iidem: Tysiąc plateau*. Red. meryt. i językowa J. Bednarek. Tłum. S. Królak, P. Laskowski, M. Janik. Warszawa 2015, s. 13), taki model pracy z literaturą najnowszą mógłby się bardziej sprawdzić niż zazwyczaj stosowane w szkole metody strukturalne.

²⁸ M. Kozłowski: *Owady Polski. Chrząszcze*. Warszawa 2009, s. 7. Podkr. — M.P.-L.

²⁹ *Ibidem*, s. 234.

³⁰ H. Sandner: *Owady...*, s. 10.

Zatem chrząszcz, aby dostrzec sam fakt zaistnienia zmiany, musi widzieć dalej, choć ze szkodą dla ostrości postrzegania. Paradoksalność tych specyficznych zdolności polega na tym, że dla owadów zagrożenie ma charakter ogólny, a nie szczegółowy. Jeśli przyłożyć to do opowiadania, można zaryzykować postawienie tezy, że większym zagrożeniem byłby ostateczny upadek idei niż pojedynczy przypadek *nieistnienia królowny*³¹. „I pomyśleć, że w świecie platońskich idei zabrakło miejsca dla idealnych wad i nieprawości!” (s. 6). Nie ma idei fałszywości, idei błędu czy idei niedoskonałości.

Od nakreślenia linii opozycyjnej relacji „królowna—chrząszcz” łatwiejsze będzie przejście do postawionych już wyżej przeze mnie pytań o różnicę między nieistnieniem a śmiercią (dylemat: śmierć jako jeden z przejawów nieistnienia lub jako stan podległy nieistnieniu...?). Ciekawa może być dyskusja prowadzona na ten temat. Natomiast zadaniem domowym mogłoby być nadanie opowiadaniu o królownie alternatywnego tytułu (ułożenie metafory dla całości³²). Owa praca intelektualna uczniów³³ byłaby kolejną próbą interpretacji, ale też i swoistą wprawką w *poetyzowaniu*, nietypowym ćwiczeniem *à rebours* ze stylistyki.

Klasowe obserwacje, poszerzone o wiedzę interdyscyplinarną, przyrodniczo-biologiczną, mogą przechylać interpretację utworu na różne kierunki. Ponieważ istnieje związek między nieistniejącą królowną i nieżyjącym chrząszczem, w zależności od tego, na czym (na kim) skoncentrują się odbiorcy (królowna — świat makro, chrząszcz — świat mikro), zmieniać się będzie *sens* opowieści. Uczniowie poznają więc pewną metodę myślenia — *zoom in / zoom out* (przybliżanie, oddalanie jak w aparacie fotograficznym) — a tym samym *odkryją działanie* literatury najnowszej, niechętnie opowiadającej się po stronie jakiegokolwiek ustalonego sensu.

Ogromną szansą dla uczniowskiej recepcji opowiadania Baczewskiego, co wydaje się niezwykle ważne z punktu widzenia dydaktyki szkolnej, jest to, co stara się nazywać przywoływany na początku Kujawa:

³¹ W opowiadaniu w *ideę królowny* wierzy „młodziutki paż, biedny chłopiec o jasnych włosach i oczach niebieskich jak niebo w sierpniowe popołudnie. Był on (o czym nie wiedział nikt w całym zamku) zakochany w królownie, której nie było” (s. 13). Inną kwestią pozostaje to, że sam chłopiec zdaje się podobnym do pewnego gatunku motyla — pazia królowej — nie tylko ubarwieniem (żółto-niebieskim), lecz także *owadzi* stylem bycia: „Zdarzało się, że przechodził pod drzwiami jej komnaty niby to obojętnie, udając, że spieszy do swoich dworskich obowiązków, aż tu z nagle łapał za klamkę i wpadał raptownie do środka [...]” (s. 15).

³² Wspomnę jedynie, że w języku greckim *metaphorá* oznacza nie tylko ‘przeniesienie’ (M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński: *Słownik terminów literackich*. Red. J. Sławiński. Wrocław 2000, s. 300), ale także: ‘przemienienie’ oraz ‘inne zastosowanie’ (*Słownik grecko-polski*. T. III. Red. Z. Abramowiczówna. Warszawa 1958, s. 130).

³³ O metaforze jako narzędziu poznania zob. G. Lakoff, M. Johnson: *Metafory w naszym życiu*. Tłum. T.P. Krzeszowski. Warszawa 1988.

Zawierciański autor jako sprawę absolutnie priorytetową traktuje [...] **spotkanie**, do którego dochodzi w przestrzeni tekstu (nawet jeśli tekst ten nieraz zdaje się z czytelnika szydzić lub po prostu stawiać mu zbyt wysokie wymagania), wciąż traktuje odbiorcę jako partnera w procesie doświadczenia lekturowego³⁴.

Zagadka śmierci żuczka i próba jej wyjaśnienia (interpretacyjne śledztwo) zarówno oswajają „trudny” tekst, jak i służą kontemplacji wycinka rzeczywistości. Na lekcjach języka polskiego zazwyczaj czyta się fragmentarycznie, wykorzystując ułamki utworów wydrukowanych w podręczniku. Proponuję więc *de facto* zmianę kosmetyczną: zapoznanie się z całością danego dzieła, ale analizę tylko jego części (tutaj: sceny śmierci chrząszcza). Jedyne kontekst takiego spotkania z literaturą ewoluje: uczeń **widzi**, że zajmowaliśmy się na zajęciach tylko urywkiem tekstu. Reszta *Bajki* pozostaje do samodzielnej refleksji. Ograniczam się do popchnięcia „ku przyjemnej samotności”³⁵. Nie ma w tym przymusu, jest tylko zachęta. Mam również nadzieję, że takie działanie okaże się dobrym sposobem na to, by odzyskać (podtrzymać) przyjemność czytania. Być może dzisiaj jest to już nawet akcja ratunkowa, resuscytacja krążeniowo-oddechowa³⁶, konieczna, aby nie dopuścić do postępującej *martwicy serca* u młodych ludzi i nauczycieli³⁷.

Bibliografia

Boczek J.: *Człowiek i owady*. Warszawa 2001.

Deleuze G., Guattari F.: *Wprowadzenie: Klucze*. W: *Iidem: Tysiąc plateau*. Red. meryt. i językowa J. Bednarek. Tłum. S. Królak, P. Laskowski, M. Janik. Warszawa 2015.

³⁴ D. Kujawa: „Powiedzmy kolokwialnie, że ja z innej beczki”. *Marek Krystian Emanuel Baczewski jako poeta przemilczany*. W: *Nie w pierwszym szeregu...*, s. 20. Podkr. — M.P.-L.

³⁵ Wykorzystuję słowa Krystyny Koziołek, które niezwykle trafnie oddają w skrócie opis tego typu doświadczeń. Zob. K. Koziołek: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006, s. 21.

³⁶ Odwołuję się w tym miejscu do diagnozy Sławomira J. Żurka: „Na lekcjach języka polskiego ustają czynności układu krążenia — uczniowie coraz słabiej mówią, piszą, nie interesują się kulturą wysoką, a także — a może przede wszystkim, bo to zdaje się główną przyczyną choroby — nie czytają, i to nie tylko klasyki” (S.J. Żurek: *Jak reanimować klasykę w szkole, czyli o medycynie i czytelnictwie*. W: *Nowe odsłony klasyki w szkole...*, s. 11).

³⁷ Coraz mniej polonistów czyta (jedyne 10%) — wynika ze wstępnych badań Żurka, przywołanych w trakcie jednej dyskusji, która toczyła się w Ośrodku Rozwoju Kompetencji Edukacyjnych. Powołuję się tutaj na relację zamieszczoną na blogu prowadzonym przez Bogusława Śliwerskiego. Zob. <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2014/06/osrodek-rozwoju-kompetencji-edukacyjnych.html> [data dostępu: 17.01.2018].

- Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J.: *Słownik terminów literackich*. Red. J. Sławiński. Wrocław 2000.
- Jaworek M.: *Baśń, której nie było*. „*Bajki Baczewskiego*” Marka K.E. Baczewskiego. „Inter- Literatura — Krytyka — Kultura” 2013, nr 1.
- Klimaszewski S.M.: *Świat owadów*. Warszawa 1973.
- Kluczycki S.: *Mrówki. Szesnaście pogadanek z notatek Stanisława Kluczyckiego*. Kraków 1897.
- Koziołek K.: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006.
- Kozłowski M.: *Owady Polski. Chrzyszcz*. Warszawa 2009.
- Kozłowski M.: *Owady Polski*. Warszawa 2015.
- Kujawa D.: „*Powiedzmy kolokwialnie, że ja z innej beczki*”. Marek Krystian Emanuel Baczewski jako poeta przemilczany. W: *Nie w pierwszym szeregu. O poetach lat 90*. Red. T. Cieślak, T. Dałasiński. Toruń 2015.
- Lakoff G., Johnson M.: *Metafory w naszym życiu*. Tłum. T.P. Krzeszowski. Warszawa 1988.
- Miniatura i mikrologia literacka*. T. 1. Red. A. Nawarecki. Katowice 2000.
- Miniatura i mikrologia literacka*. T. 2. Red. A. Nawarecki. Katowice 2001.
- Miniatura i mikrologia literacka*. T. 3. Red. A. Nawarecki, przy współudziale B. Mytych. Katowice 2003.
- Nawarecki A.: *Mały Mickiewicz. Studia mikrologiczne*. Katowice 2003.
- Nawarecki A.: *O śląskiej szkole mikrologii (1999—2005). Garść wspomnień*. „Forum Poetyki” 2017, nr 7.
- Nowe odstony klasyki w szkole*. Red. E. Jaskółowa, K. Jędrych. Katowice 2013.
- Ridley M.: *O pochodzeniu cnoty*. Tłum. M. Koraszewska. Poznań 2000.
- Sandner H.: *Owady*. Warszawa 1990.
- Skala mikro w badaniach literackich*. Red. A. Nawarecki, M. Bogdanowska. Katowice 2005.
- Słownik grecko-polski*. T. III. Red. Z. Abramowiczówna. Warszawa 1958.
- Trzeciak K.: *Buty Heideggera i wraki Kantora. O potrzebie czytania tekstów „trudnych” w szkole*. W: *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*. Red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz. Kraków 2012.
- Wilson E.O.: *Społeczeństwa owadów*. Tłum. D.H. Tymowska. Warszawa 1979.

Źródła internetowe

- Blog *Hodowla chrzyszczu i motyli*. http://zibi.entomo.pl/hodowla_chrzaszczu.php
- Być w nadziei (rozmowa z Markiem Krystianem Emanuelem Baczewskim)*: <http://www.literaturajestsexy.pl/byc-w-nadziei-rozmowa-z-markiem-krystianem-emanuelem-baczewskim/>.
- Czy(m) zastąpić Orzeszkową? Debata o stanie nauczania literatury współczesnej w szkołach*. <http://fragile.net.pl/home/czym-zastapic-orzeszkowa-debata-o-stanie-nauczania-literatury-wspolczesnej-w-szkolach/>.
- Podstawa programowa — język polski — szkoła podstawowa — klasy IV—VIII*. Załącznik nr 2 do Rozporządzenia MEN z 14.02.2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-%E2%80%93-jezyk-polski-%E2%80%93-szkola-podstawowa-%E2%80%93-klasy-iv-viii-.pdf>.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Załącznik nr 1 do Rozporządzenia MEN z 30.01.2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, wchodzące w życie 1.09.2019 r. <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/01/zalacznik-nr-1.pdf>.



Kamila ROGOWICZ

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 0000-0002-7498-9929

BookTube

Młodzi dorośli o książkach i literaturze

BookTube Young Adults about Books and Literature

Summary: The article is an introduction to the issue of BookTube, that is online movie channels related to books. The article presents an outline of the history of the creation of this type of vlogs, their evolution and the most important trends in its development. On the basis of selected examples, the main differences between the traditional review and the booktubers' ratings have been also examined, with particular emphasis on the influence of the environment on the formation of opinions and the selection of promoted works. The article also presents proposals for using BookTube in literary and cultural education as a tool that promotes the idea of deriving pleasure from reading.

Key words: BookTube, young adult literature, motivation for reading

Jak nie czytają, jak czytają

W mediach społecznościowych odnaleźć można wiele akcji mających na celu szeroko pojętą promocję czytelnictwa. Towarzyszące im hasła mogą budzić różne uczucia — niektóre mają być zabawne, inne mogą mile polectać ego uczestników, we wszystkich można jednak dostrzec wyraźną tendencję do odżegnywania się od niepokojących statystyk dotyczących stanu czytelnictwa w Polsce. Dla przykładu wymienić można dwie najpopularniejsze inicjatywy, czyli *Nie czytasz? Nie idę z Tobą do łóżka* i *Nie jestem statystycznym Polakiem, lubię czytać książki*. Pierwsza z nich została uznana za najlepszą kampanię spo-

łeczną w 2011 roku, druga zrodziła się jako *fanpage* czytelnicy; obie natomiast, co najważniejsze, nadal rozwijają się całkiem prężnie, wprowadzając swoistą modę na czytanie. To już nie tylko spoty reklamowe z udziałem ludzi kultury czy plakaty, ale cały nowy przemysł z tematycznymi gadżetami i linią ubrań. Miłośnicy książek mogą więc bez trudu manifestować swoje poglądy z pomocą koszulek czy toreb z zabawnymi napisami.

Na tle wspomnianych projektów zdecydowanie wyróżniła się akcja *Jak nie czytam, jak czytam*, zorganizowana po raz pierwszy w 2016 roku przez redakcję czasopisma „Biblioteka w Szkole”. Skierowana była do młodzieży, a więc grupy niebranej pod uwagę w oficjalnych badaniach stanu czytelnictwa (przeprowadza się je przede wszystkim wśród osób powyżej 15. roku życia). Organizatorzy deklarowali, że młodych czytelników nie brakuje, a prawdziwym wyzwaniem jest nie tyle zwerbowanie nowych, co podtrzymanie przekonania o wartości lektury wśród tych już czytających¹.

Założenia te wydają się jak najbardziej słuszne, zwłaszcza w kontekście tendencji do porzucania książek w wieku nastoletnim oraz związanej z nią potrzeby stymulowania czytania dla satysfakcji². Badania pokazują, że najlepszym sposobem na promowanie idei lektury dla przyjemności jest wykorzystanie mediów, ponieważ to one stanowią dla młodzieży główne źródło wiedzy o książce, ale i o świecie, przez co wpływają na kształtowanie światopoglądu. Stąd też sugestia, by w procesie edukacji literacko-kulturowej śmiało wykorzystywać nowe technologie i sięgać po formy interaktywne, także w ramach motywacji do lektury³.

Gdzie jednak szukać treści, które mogłyby realnie zainteresować młodych odbiorców? Środowisko blogerów książkowych stanowi jedną z najlepiej rozwiniętych i najprężniej działających społeczności internetowych, podobnie rzecz ma się w przypadku vlogów (czyli videoblogów). Co więcej, środowisko blogerów tworzą przede wszystkim ludzie młodzi — przeważają wśród nich licealiści i studenci, a przedmiotem ich namysłu są przede wszystkim książki typu *young adult* i *new adult*, literatury popularnej dla młodzieży. Statystyki dowodzą również, że nie brakuje widowni, jako że materiały zamieszczane przez najpopularniejszych vlogerów śledzi nawet kilkadziesiąt tysięcy widzów, natomiast liczba kanałów poświęconych książkom stale wzrasta⁴. Być może to właśnie ten kanał komunikacji okaże się więc dobrym sposobem na zatrzymanie książki w życiu nastoletnich uczestników współczesnej kultury.

¹ Zob. J. Hys: *Jak nie czytam, jak czytam. Bijemy rekord czytania w jednym momencie!*. „Biblioteka w Szkole” 2017, nr 3, s. 3–5.

² Zob. Z. Zasacka: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa 2014, s. 164.

³ Zob. *ibidem*, s. 165.

⁴ Zob. R. Hetman: *O tym, dlaczego jestem stary i co oglądam na BookTubie*. <https://czytamrecenzuje.pl/1034/o-tym-dlaczego-jestem-stary-i-co-ogladam-na-booktubie> [data dostępu: 10.01.2018].

Internetowe życie czytelników

BookTube, bo taką nazwą określa się vlogi poświęcone książkom i powiązaną z nimi społeczność, stanowi nieformalną, choć wyraźnie wyodrębnioną część serwisu YouTube. To przestrzeń przeznaczona dla osób kochających książki, ale też zainteresowanych dyskusją na ich temat, dzieleniem się wrażeniami i rekomendowaniem sobie kolejnych tytułów. Jego narodziny w polskojęzycznej wersji datuje się na lata 2012—2013, jednak pierwsze tego typu filmy zaczęły pojawiać się na YouTube niewiele wcześniej — za prekursorki BookTube’a uznawane są siostry, Jessica i Stacy, które we wrześniu 2009 roku uruchomiły kanał o nazwie Beautyisntskindeep (mimo że wcześniej brały udział w tworzeniu YAFictionFreaks, gdzie pojawiały się podobne treści)⁵.

Polskojęzyczna wersja BookTube’a również nie jest wymysłem ostatnich lat, a wręcz przeciwnie — rozwijała się niemal równocześnie z tą anglojęzyczną. Jeden z pierwszych tego typu kanałów pojawił się jeszcze w 2008 roku, a jego autorką była uczennica (występowała wówczas na YouTube jako Martha Oakiss, obecnie publikuje jako Wybredna Maruda). Autorka stworzyła BookTube’a, ponieważ chciała nawiązać kontakt z zainteresowanymi książką osobami, których nie potrafiła odnaleźć w codziennym życiu⁶. Taki powód przyłączenia się do społeczności booktuberów powtarza się zresztą często wśród młodych twórców, co każe zwrócić uwagę na funkcje wspólnototwórcze BookTube’a, skądinąd również niezwykle ważne dla młodzieży⁷. Realizowane są one poprzez umożliwienie dialogu między czytelnikami — toczącego się nie tylko w formie komentarzy pod filmami, ale także w zmieniających się tematyce i estetyce samych filmów.

Pierwotnie kanały książkowe koncentrowały się na recenzjach: czytelnicy streszczali treść i oceniali wybrane tytuły. Rozrastająca się wokół tych materiałów społeczność i szybki rozwój samego YouTube’a wymogły jednak stworzenie nowych, silniej i precyzyjniej stargetowanych form wypowiedzi, które umożliwiałyby pełne wykorzystanie potencjału videoblogów jako środka ekspresji i budowania więzi społecznych⁸. Doprowadziło to do wykształcenia się na

⁵ Zob. A. Mara, K. Sorensen: *BookTubers as a Networked Knowledge Community*. W: *Emerging Pedagogies in the Networked Knowledge Society. Practices Integrating Social Media and Globalization*. Red. B. Gurung, M. Limbu. Hershey 2013, s. 92.

⁶ Zob. J. Suchecka, N. Szostak: *Nie przeszkadzaj, bo #terazczytam*. „Gazeta Wyborcza” 2016, nr 104, s. 13.

⁷ Zob. M.-Ch. Doulami: *BookTube, czyli cyfrowe szaleństwo czytania*. Tłum. P. Kasprzyk. <http://www.cafebabel.pl/kultura/artikul/booktube-czyli-cyfrowe-szalenstwo-czytania.html> [data dostępu: 10.01.2018].

⁸ Zob. M. Majorek: *Kod YouTube. Od kultury partycypacji do kultury uczestnictwa*. Kraków 2015, s. 133.

BookTubie konkretnych typów i konwencji nagrań, takich jak: *bookshelf tour*, *book haul*, *readalong*, *bookathon* (*BookTube-A-Thon*), *wrap up* oraz ich rozmaitych, wciąż uaktualnianych wersji⁹.

Pierwszy z nich, *bookshelf tour* (określany czasem przekornie jako *bookshelfie*), to nic innego jak wirtualna wycieczka po domowej biblioteczkę autora filmu. W podobnych materiałach vlogerzy pokazują widzom posiadane książki — zdarza się, że prezentują je tom po tomie, przez co *bookshelf tours* są przeważnie najdłuższymi formami i trwają nawet do kilkudziesięciu minut. Vlogerzy zmniejszają w ten sposób dystans, jaki dzieli ich od publiczności, ponieważ pokazują fragmenty swoich prywatnych przestrzeni, których nie da się zastąpić przygotowaną naprędce scenografią czy wypożyczonym rekwizytem. *Bookshelf tour* stanowi więc ze strony booktuberów realne zaproszenie do strefy zarezerwowanej dla bliskich i znajomych. Jest to też oczywiście okazja do pochwalenia się własnym księgozbiorem, często imponującym, jak np. u Daniela i Natalii Muniowskich ze Strefy Czytacza, mających w swojej kolekcji wydania *Harry'ego Pottera* we wszystkich językach, w jakich ukazała się ta seria¹⁰.

Mając na uwadze obecność tak zaangażowanych booktuberów, nietrudno zrozumieć fenomen materiałów tytułowanych hasłem *book haul*, czyli książkowych zdobyczy. Vlogerzy aktualizują za ich pomocą informacje dotyczące swoich biblioteczek, opowiadając o tytułach, które je wzbogaciły oraz o źródłach, z których je pozyskali. *Book haul* pozwala więc nie tylko na przegląd nowości wydawniczych, ale również na zapoznanie się z możliwościami, jakie daje prowadzenie własnego bloga lub vloga i współpraca z wydawnictwami, na przypomnienie o istnieniu bibliotek czy refleksję na temat korzyści płynących z nawyku pożyczania książek od rówieśników.

Nieco inny charakter mają wszelkiego rodzaju akcje typu *bookathon* (pierwotnie *BookTube-A-Thon*) czy *readalong*, czyli maratony czytelnicze i inicjatywy opierające się na wyzwaniach. Ich nadrzędnym celem jest promowanie czytelnictwa, choć ważnym aspektem pozostaje również kwestia budowania wspólnoty. Uczestnicy mają możliwość zjednoczenia się we wspólnej (mimo że osobnej) lekturze — mogą na bieżąco dzielić się doświadczeniami, komentować i wymieniać uwagi, z czego zresztą chętnie korzystają. Niewątpliwie wpływa to korzystnie na motywację do przeczytania wybranego tekstu, nawet jeśli wydaje się on nieodpowiedni czy niedopasowany do gustu czytającego.

Przeczytane książki powracają natomiast w filmach oznaczanych jako *wrap up* — ich tradycja wywodzi się z tradycyjnych blogów książkowych, na których umieszczanie podsumowań miesiąca, roku czy maratonu czytelniczego właści-

⁹ Zob. K. Techavanich: *BookTube — YouTube's Bookish Community*. <http://publiclibrarieonline.org/2015/09/booktube-youtubes-bookish-community/> [data dostępu: 20.01.2018].

¹⁰ Zob. D. Muniowski, N. Muniowska: *(S)twórcy o sobie i o stronie*. http://www.strefaczytacza.pl/p/o-nas_27.html [data dostępu: 10.01.2018].

wie należy do standardu. Dla booktuberów *wrap up* to przede wszystkim okazja do wspomnienia o tytułach przeczytanych, ale nisko ocenionych lub po prostu mniej interesujących, a przez to niezrecenzowanych przez vlogera w postaci odrębnego formatu. Tym, co odróżnia *wrap up* od chociażby *book haul*, są właśnie elementy oceny zawarte w krótkich komentarzach opisujących wymieniane książki. To też jedna z niewielu konwencji, gdzie w sposób naturalny pojawiają się porównania oraz próby kategoryzowania zebranych tekstów.

Nie sposób nie wspomnieć również o Grze o BookTube, czyli propozycji rodzimego środowiska booktuberów. Inicjatorką i główną organizatorką przedsięwzięcia jest Maja K., która na potrzeby tego pomysłu stworzyła odrębny program, zapraszając do współpracy kilkoro innych vlogerów. W ramach Gry proponowała autorom kanałów książkowych udział w zabawach literackich — ich motywem przewodnim zawsze pozostawała literatura nurtu *young adult*, a więc popularna literatura młodzieżowa. Wyzwania sprawdzały u uczestników Gry znajomość treści książek, ale też autorów, tytułów, chronologii wydań i innych dopasowanych tematycznie szczegółów.

W centrum wszystkich wymienionych rodzajów booktube'owej publicystyki pozostaje oczywiście książka, rozumiana nie tylko jako określona treść zamknięta w fabule i stylu, ale również jako fizyczny obiekt, mogący stać się przedmiotem oglądu, pożądania lub niechęci, zabawy lub transakcji. W sposób najbardziej wyrazisty pokazuje to *unboxing*, polegający na nagrywaniu procesu rozpakowywania paczki z książkami (stąd propozycja polskojęzycznych booktuberów, by posługiwać się określeniem *rozpaczking*). Tradycja ta zrodziła się wraz z pomysłem wydawnictwa Moondrive na boxy, czyli pakiety zawierające wybraną książkę nurtu *young adult* oraz związane z nią tematycznie gadżety niespodzianki. W rzeczywistości BookTube'a książka przede wszystkim sprzedaje wrażenia i budzi emocje — a to przekłada się również na charakter vlogów.

O książkach (nie) mówi się źle

Mimo że wszelkie okołoksiążkowe materiały cieszą się niezwykle popularnością, należy pamiętać, że tym, co definiowało BookTube'a u jego początków, była recenzja. Gatunek ten, w swojej tradycyjnej wersji, ma raczej niezmienny schemat, na który składają się takie elementy, jak: opis zjawiska, jego analiza krytyczna oraz ocena. W zależności od tego, która z wymienionych części dominuje, wyróżnić można recenzję informacyjną lub recenzję oceniającą¹¹.

¹¹ Zob. E. Kozłowska: *Recenzja jako forma podwójnego dialogu*. W: *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*. Red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk. Warszawa 2003, s. 288.

Wskazuje się również na subiektywny charakter gatunku, przy jednoczesnym uwzględnieniu wiedzy i kompetencji samego recenzenta — ponieważ z założenia występuje on w roli eksperta i przewodnika¹². Recenzja wydaje się ponadto gatunkiem łatwo przekładalnym na formę audiowizualną. Vlogerzy książkowi zaskakują jednak swoim podejściem do tematu, a to, jak rozumieją oni recenzję i co uznają za jej najważniejsze funkcje, wyznacza dwie główne drogi rozwoju we BookTube'a.

Pierwszą z nich jest wierność tradycji, czyli przygotowywanie materiału, którego treść skupia się na przekazie słownym, a środki filmowe są ograniczone do niezbędnego minimum. Recenzje te nagrywane są przeważnie na tle biblioteczek, ale nawet gdy zmienia się tło, to postać vlogera pozostaje stosunkowo statyczna i skupia na sobie całą uwagę odbiorcy. Na ogół w takich przypadkach recenzent zachowuje też równowagę pomiędzy poszczególnymi elementami składowymi wypowiedzi, a więc przytacza krótkie streszczenie fabuły, dodając krytyczne komentarze i analizując wybrane fragmenty, by w zakończeniu podsumować całość swoją oceną. Autorzy, którzy decydują się na takie rozwiązania, to głównie dorośli vlogerzy. Mają oni większe doświadczenia, często aktywnie działają w mediach oficjalnych lub mają kierunkowe wykształcenie. Wśród przykładowych kanałów wymienić należałoby przede wszystkim *Tu czytam* (prowadzony przez absolwentki polonistyki), *Krótką przerwę* Justyny Sucheckiej i Natalii Szostak oraz *Czytam, bo muszę* Elżbiety Zdanowskiej (dwa ostatnie tworzone przez publicystki)¹³.

Na drugim biegunie znajdują się recenzje młodego pokolenia, wśród których dominuje dbałość o formę i atrakcyjność wizualną przygotowywanych materiałów. Do grupy tej należy zaliczyć m.in. Maję K., Wybredną Marudę, BookReviews by Anita i Strefę Czytacza, ale również kanały prowadzone przez młodzież szkolną. Booktuberzy ci są wyjątkowo kreatywni i nie obawiają się eksperymentów z montażem (dzięki któremu niektóre recenzje przypominają profesjonalne zwiastuny książkowe) czy z charakteryzacją, odwołującą się do kultury fandomu i tradycji cosplayerów, bliskich fanom młodzieżowej literatury popularnej. Różnice widoczne są również w treści recenzji. Ich funkcja informacyjna jest ograniczona, jako że wzmianki na temat fabuły są lakoniczne, co wynikać może z wyraźnie widocznej tendencji do obawiania się spoilerów i unikania ich. Młodzi booktuberzy zdecydowanie koncentrują się więc na elemencie oceniającym, akcentując wyraźnie subiektywizm wydawanych sądów. Znamienna jest także silna emocjonalność ich wypowiedzi, wpływająca zresztą na płynność wystąpień — słowa zastępowane są przez mimikę, gesty,

¹² Zob. ibidem, s. 289.

¹³ Zob. E. Zdanowska: *Idealny kanał na YouTube, czyli co oglądam przed zaśnięciem*. <http://czytambomusze.pl/idealny-kanal-na-booktubie-czyli-co-ogladam-przed-zasniciem/> [data dostępu: 10.01.2018].

a nawet nieartykułowane dźwięki (westchnięcia, piski, łkanie) czy wymowne milczenie.

Zarówno dla jednej, jak i drugiej grupy booktuberów charakterystyczne są jednak ograniczenie tytułów pojawiających się na kanałach oraz stosunkowo niewielka ilość ocen negatywnych. Część vlogerów książkowych tłumaczy tę sytuację chęcią promowania jedynie dobrej literatury (zgodnie z zasadą, że rozgłos sprzyja popularyzacji, bez względu na to, czy jest to rozgłos pozytywny, czy negatywny), wciąż często zarzuca się im jednak zbyt silne uzależnienie od wydawnictw i patronów. Problem ten stanowić może ciekawy pretekst do rozmowy na temat funkcjonowania krytyki literackiej, a nawet na temat zasadności stosowania tego określenia w stosunku do amatorskich przecież nagrań młodych miłośników książek.

Moda na czytanie

Książka jest w modzie nie od dziś, i to w każdym znaczeniu tego słowa. Pisała o tym Krystyna Koziołek: zwracała uwagę na żurnalowe fotografie z sesji wykorzystującej książkę jako rekwizyt, snuła refleksję na temat sposobów czytania i osobności człowieka pogrążonego w lekturze. Zaproponowała przy tym ideę *haute lecture*, czyli lektury wysokiej, elitarnej, niespiesznej i refleksyjnej¹⁴. Booktube'owa moda na czytanie to koncept zgoła odmienny — promuje czytanie głośne, momentami wręcz hałaśliwe, nie zawsze wnikliwe. Jest to jednak głos młodego pokolenia, dotąd raczej niesłyszany lub skutecznie ignorowany, który wreszcie zdołał przebić się przez medialny szum i upomnieć się o swoje prawa. Co istotne, o jego skuteczności świadczy nie tylko liczba wyświetleń filmów, ale fakt, że sprowokował reakcję ze strony wydawnictw.

I tak oto wydawnictwo Moondrive zdecydowało się na zorganizowanie akcji crowdfundingowej, aby przetłumaczyć i wydać powieść *Illuminae* Amie Kaufman, nie rezygnując z jej oryginalnego opracowania edytorskiego. Czwartha Strona zaangażowała natomiast środowisko vlogerów książkowych do organizacji życia literackiego młodzieży — wspierania promocji nowych tytułów, prowadzenia spotkań autorskich i promowania nowych nazwisk na rynku (w tym młodych, polskich debiutantów podejmujących próby wypełnienia niszy, jaką stanowi rodzima literatura dla młodzieży), a nawet włączyła związaną z BookTubem społeczność w proces decydowania o tym, które z zagranicznych

¹⁴ Zob. K. Koziołek: *Haute lecture albo książka w modzie*. „Świat i Słowo” 2011, nr 1, s. 219.

bestsellerów doczekają się polskiej premiery (m.in. ustanowienie tytułów Ambasadorów Czwartej Strony [YA!]).

Być może warto więc nie skupiać się na słabościach BookTube'a, lecz zauważać jego osiągnięcia, spróbować zachęcić młodzież do wejścia w kulturę uczestnictwa — nie ograniczać się więc do śledzenia cudzych kanałów poświęconych książkom, ale stworzyć własny, który eliminowałby błędy poprzedników i doskonalił najlepsze, najciekawsze rozwiązania. Bo, cytując Czwartą Stronę: „We need YA”. Potrzebujemy młodych dorosłych¹⁵.

Bibliografia

- Hys J.: *Jak nie czytam, jak czytam. Bijemy rekord czytania w jednym momencie!*. „Biblioteka w Szkole” 2017, nr 3.
- Koziołek K.: *Haute lecture albo książka w modzie*. „Świat i Słowo” 2011, nr 1.
- Kozłowska E.: *Recenzja jako forma podwójnego dialogu*. W: *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*. Red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk. Warszawa 2003.
- Majorek M.: *Kod YouTube. Od kultury partycypacji do kultury uczestnictwa*. Kraków 2015.
- Mara A., Sorensen K.: *BookTubers as a Networked Knowledge Community*. W: *Emerging Pedagogies in the Networked Knowledge Society. Practices Integrating Social Media and Globalization*. Red. B. Gurung, M. Limbu. Hershey 2013.
- Suchecka J., Szostak N.: *Nie przeszkadzaj, bo #terazczytam*. „Gazeta Wyborcza” 2016, nr 104.
- Zasacka Z.: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa 2014.

Źródła internetowe

- Doulami M.-Ch.: *BookTube, czyli cyfrowe szaleństwo czytania*. Tłum. P. Kasprzyk. <http://www.cafebabel.pl/kultura/artukul/booktube-czyli-cyfrowe-szalenstwo-czytania.html>.
- Hetman R.: *O tym, dlaczego jestem stary i co oglądam na BookTubie*. <https://czytamrecenzuje.pl/1034/o-tym-dlaczego-jestem-stary-i-co-ogladam-na-booktubie>.
- Muniowski D., Muniowska N.: *(S)twórcy o sobie i o stronie*. http://www.strefaczytacza.pl/p/o-nas_27.html.
- Techavanich K.: *BookTube — YouTube's Bookish Community*. <http://publiclibrariesonline.org/2015/09/booktube-youtubes-bookish-community/>.
- Zdanowska E.: *Idealny kanał na YouTube, czyli co oglądam przed zaśnięciem*. <http://czytambomusze.pl/idealny-kanal-na-booktubie-czyli-co-ogladam-przed-zasniciem/>.
<https://pl-pl.facebook.com/WeneedYAbooks/>.

¹⁵ <https://pl-pl.facebook.com/WeneedYAbooks/> [data dostępu: 30.01.2018].



Jadwiga MAKSYM-KACZMAREK

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 0000-0001-5565-3613

Dawne portrety fotograficzne kontra selfie? Fotografia jako temat i przedmiot lekcji języka polskiego

Past Photographic Portraits Versus Selfies? — Photography as the Topic and Subject of the Lesson in Polish Language

Summary: What is the subject of the work is the interpretation of the fifth essay from the book *Camera Lucida* by Roland Barthes juxtaposed with the phenomenon of taking pictures of yourself and making them public on the Internet. The author makes a description of the phenomenon called ‘selfie culture’, makes it subject to analysis, pointing to its advantages and disadvantages. In addition, while describing classes dealing with photography, she shows how to use selfies in didactics.

Key words: selfie, photography, portrait, social networks

Stare kontra nowe?

Pierwszy fotograficzny autoportret w historii fotografii został zrobiony przez Roberta Corneliusa w 1839 roku i traktuje się go jak dokument artystycznych możliwości dawnych aparatów fotograficznych. Gdy Kodak w 1900 roku wypuścił na rynek pierwszy przenośny aparat fotograficzny, robienie sobie zdjęć stało się możliwe¹. Jednakże początek mody na robienie zdjęć sobie,

¹ B. Brauchitsch: *Mala historia fotografii*. Tłum. J. Koźbiał, B. Tarnas. Warszawa 2004, s. 107.

jak i na używanie słowa: „selfie²”, można datować dopiero na rok 2002, co wiąże się bezpośrednio z rozwojem mediów społecznościowych. Współcześnie istnieje bardzo wiele odmian tego typu fotografii, jak i technik ich wykonywania. Popularność zjawiska może sprawić, że odpowiednio wykorzystane selfie stanie się przydatnym narzędziem dydaktycznym. Nieprzypadkowo tytuł artykułu został opatrzony znakiem zapytania. Analiza zjawisk kulturowych nie powinna polegać na wartościowaniu nowego starym — w tym przypadku modnego selfie dawną, opatrzoną etykietką sztuki, fotografią — ale na rzetelnym i obiektywnym skomentowaniu nowego zjawiska. Tytuł stawiający nowoczesne cyfrowe selfie w opozycji do analogowego zdjęcia-portretu został zastosowany w celu wzbudzenia zainteresowania uczniów i pobudzenia ich do głębszej refleksji na temat kultury, w której funkcjonują³. Trzeba wyraźnie zaznaczyć, że „kultura selfie⁴” jest faktem i nie możemy, jako badacze i uczestnicy tej kultury, pozostawić jej bez głębszej refleksji, nawet jeśli oceniamy ją krytycznie.

Dodatkowo warto pamiętać, że wśród tekstów kultury, które pojawiają się na lekcjach języka polskiego, istnieje możliwość „czytania” fotografii — bezpośrednio, jak obrazu, lub pośrednio, jako motywu literackiego, pojawiającego się w tekstach różnych autorów⁵. Warsztaty interpretacyjne lub po prostu lekcje o fotografii mogą poprzedzać interpretację utworów literackich inspirowanych fotografią twórców wymienionych w podstawie programowej, np. wiersza Stanisława Barańczaka *Zdjęcie*.

Tekstową bazę rozważań stanowią fragmenty książki Rolanda Barthes’a *Światło obrazu. Eseje o fotografii*⁶, które pozwolą: po pierwsze — przeciwżyć z uczniami pracę z fragmentem tekstu; po drugie — powtórzyć cechy eseju jako formy literackiej; po trzecie — pobudzić do dyskusji o stanie współczesnej kultury fotografii. Obecnie rynek książki zalany jest literaturą techniczną, eseistyczną czy psychologiczną, traktującą o fenomenie fotografii. Książka Barthes’a na ich tle wydawać się może zdezaktualizowana i mało ekspercka, jednakże wnioski płynące z jej lektury są szokujące i pobudzają do zrewidowania myślenia na temat fotografii w ogóle. Ponadto warto zauważyć, że wprowadzając fragmenty tej książki do lekcji języka polskiego, zapoznajemy uczniów

² W języku polskim przez krótki czas funkcjonowało pojęcie: „zdjęcie z ręki/raści”.

³ Pominięcie w rozważaniach drukowanej fotografii cyfrowej i selfie prywatnego, tzn. nieupublicznego, jest celowe.

⁴ A. Scholz: *Selfie ergo sum?*. Tłum. P. Kasprzyk. <http://www.cafebabel.pl/lifestyle/artykul/selfie-ergo-sum.html> [data dostępu: 29.09.2017].

⁵ Mowa tu o utworach inspirowanych fotografią lub tekstach, w których zdjęcie stanowi element składowy, np. W. Nowickiego: *Dno oka. Eseje o fotografii* lub W. Szyborskiej: *Album, Fotografia z 11 września*.

⁶ R. Barthes: *Światło obrazu. Eseje o fotografii*. Tłum. J. Trznadel. Warszawa 2008.

z dość trudną twórczością teoretyka literatury, do której, na etapie kształcenia szkoły średniej, raczej nie dotarliby bez odpowiedniej zachęty⁷.

Definicja selfie

Słownik Merriam-Webster definiuje selfie jako:

zdjęcie *siebie samego* zrobione przez *siebie* za pomocą aparatu cyfrowego, zwłaszcza w celu umieszczenia na portalu społecznościowym⁸.

W języku angielskim „selfie” powstało jako rzeczownik od zaimka *self*, czyli ‘się’. Wszystkie polskie odpowiedniki tego sformułowania zdają się nieadekwatne. Pierwszy z nich — autoportret — zaczerpnięty z języka sztuki, rozumiany jest jako portret artysty wykonany przez niego samego. Użycie tego pojęcia narzuca rejestr zbyt wysoki w konfrontacji z trywialną praktyką „robienia sobie fotek i udostępniania ich w sieci”. Ponadto warto zauważyć, że tworzenie autoportretu (z jego literackim odpowiednikiem — autobiografią) wiąże się z poznaniem swojego „ja”⁹ głębokiego. Gdy pojawia się czynnik zwany publicznością, obraz „ja” zawsze ulega modyfikacji, ugładzeniu, rozmyciu. W czynności robienia sobie zdjęć, w celu udostępnienia ich w Internecie, trudno dopatrywać się psychologicznego procesu poznawania własnego ego. Motywacją takiego zachowania będzie raczej próba podniesienia własnej samooceny przez publikację zdjęć w oczekiwaniu na „polubienie” czy pochlebne komentarze¹⁰.

Drugi odpowiednik słowa selfie — „samojebka” — pochodzi z rejestru wulgarnego i ma wyraźnie pejoratywne zabarwienie emocjonalne. Rzeczownik ten stworzony został przez użytkowników Internetu, którzy niekoniecznie z entu-

⁷ Opisywane warsztaty odbyły się podczas Dni Humanistyki 7—8 grudnia 2017 roku w II LO im. Gustawa Morcinka w Rudzie Śląskiej. Warto wspomnieć, że większość uczniów po zajęciach zgłosiła chęć sięgnięcia po całość książki *Światło obrazu. Eseje o fotografii*, argumentując stwierdzeniem: „widać, że dobrze się to czyta”. Praca z fragmentem okazała się więc owocna. Jednak trzeba zaznaczyć, że warsztaty te nie miały ograniczeń czasowych.

⁸ A. Scholz: *Selfie ergo...*, <http://www.cafebabel.pl/lifestyle/artukul/selfie-ergo-sum.html> [data dostępu: 29.09.2017].

⁹ R. Lubas-Bartoszyńska: *Nowsze problemy teoretyczne pisania o sobie. Przykłady wypowiedzi autobiograficznych pisarzy ostatnich dziesięcioleci*. „Przestrzenie Teorii” 2006, nr 6, s. 63.

¹⁰ Warto podkreślić, że w netykcie obowiązuje zasada tylko pochlebnego komentowania czyichś zdjęć, każdą krytykę, chociażby konstruktywną, uznaje się za nietakt, hejt. Inaczej ma się sprawa wymiany opinii, wtedy każda konstruktywna krytyka jest pożądana. Ta agresywna, bezpodstawną nosi nazwę *hate speech*.

zjazmem przyjęli nową modę. Źródłosłów prawdopodobnie wywiedziono ze skojarzenia z autoerotyzmem¹¹ i ma on oddawać krytykę samouwieblenia realizowaną poprzez robienie zdjęć sobie. Jednakże poprzez powielenie tej nazwy w komentarzach czy za pomocą memów, wyraz „samojebka” szybko trafił do sloganu młodzieżowego, gdzie stracił swój negatywny wydźwięk i stał się, powszechnym, ale jednak wulgarnym synonimem selfie.

Z braku polskiego odpowiednika słowa „selfie” zmuszona jestem do używania tego pojęcia w języku angielskim.

Fotografia analogowa kontra cyfrowa

„Czytanie” fotografii, czyli jej interpretacja, może być sztuką na równi z samym fotografowaniem. Potwierdzenie tej tezy stanowią eseje Barthes’a, Susan Sontag¹², Johna Bergera¹³, a współcześnie twórczość Wojciecha Nowickiego¹⁴ czy Jacka Dehnela¹⁵. Zwracają oni szczególnie uwagę na magię starych zdjęć i choć nie deprecjonują fotografii cyfrowej, zdają się jednak skłaniać ku opinii, że powszechność aparatu niszczy istotę fotografowania. Autorzy ci traktują fotografię jak zjawisko kulturowe, może nawet sztukę, dokonując subiektywnej selekcji, na zasadzie — podoba mi się, nie podoba mi się — ponieważ nie każdemu i nie każde zdjęcie pozwoli się zinterpretować. Młodzi ludzie przyznają, że równie często jak fotografują siebie, tak i przeglądają czyjeś lub swoje zdjęcia na portalach społecznościowych, lecz bez głębszego wpatrywania się. Dawniej fotografie oglądało się rzadziej, z odpowiednim ceremoniałem w zakurzonych albumach rodzinnych. Dziś, będąc aktywnymi użytkownikami platform społecznościowych, obcujemy z obrazami fotograficznymi praktycznie cały czas, ale bez zastanawiania się czy refleksji, czasem tylko siłąc się na czysto kurtuazyjny komentarz.

Chcąc wprowadzić uczniów w magię dawnych zdjęć i w nastrój skłaniający do ich interpretacji, rozpoczynam warsztaty od wyświetlenia czarno-białej fotografii analogowej i rozmowy na jej temat. Szybko okazuje się, że próba interpretacji zdjęcia opiera się głównie na zadawaniu pytań, na które nie sposób znaleźć odpowiedzi. Jednak już sama zdolność „zapytania” udowadnia, że obraz pobu-

¹¹ Słowo „jebać” pochodzi od starosłowiańskiego *jebat, *jebati, a to z praindoeuropejskiego *yebh- (spółkować), choć obecnie ma bardzo wiele znaczeń niekoniecznie spójnych z pierwotnym.

¹² S. Sontag: *O fotografii*. Tłum. S. Magala. Warszawa 1986.

¹³ J. Berger: *O patrzeniu*. Tłum. S. Sikora. Warszawa 1999, s. 71—89.

¹⁴ W. Nowicki: *Dno oka. Eseje o fotografii*. Wołowiec 2010.

¹⁵ J. Dehnel: *Fotoplastikon*. Warszawa 2009.

dza do myślenia. Uczniowie dostrzegają, że mogą jedynie własnym językiem opowiedzieć hipotetyczną historię zatrzymaną w kadrze, ale będzie miała ona więcej wspólnego z ich wyobraźnią niż z rzeczywistością, ponieważ ich pamięć nie posiada danych na temat sytuacji uchwyconej na zdjęciu.

Z tego właśnie powodu poprosiłam uczniów, by zrobili sobie zdjęcie i coś o nim powiedzieli. Niemal wszyscy mówili o SOBIE. Eksperyment z wykonaniem selfie pokazał, jak bardzo czują się związani z własnym odbiciem. Na temat prostego zdjęcia zrobionego sobie byli w stanie powiedzieć o wiele więcej niż na temat poruszającej, ale dawnej fotografii, ponieważ czuli się częścią tego konkretnego selfie. By znaleźć odpowiedź na pytanie: skąd bierze się tak mocne przywiązanie do własnego wizerunku, trzeba zagłębić się w poszukiwania istoty fotografii samej w sobie. W tym celu uczniowie zestawili dawny portret z selfie, wynotowując różnice i podobieństwa między nimi. Stare portrety wykonywane były aparatem analogowym obsługiwanym przez fotografa, który miał nikłą możliwość ingerencji w zdjęcie (fotoedycji, fotomontażu) już po jego wykonaniu. Natomiast selfie robi się samodzielnie smartfonem z wbudowanym aparatem cyfrowym, wykorzystując przy tym przeróżne techniczne sztuczki czy filtry, które zmieniają obraz w celu upiększenia lub deformacji. Fotograf, utrwalając czyjąś twarz, stara się wydobyć z niej ukryte piękno, uwiecznić charakter, nadać obrazowi znaczenie. A selfie... tu zdania mogą być bardzo podzielone. Od skrajnych stwierdzeń, że selfie ukazuje tylko pustkę, poprzez zdanie, że ten typ fotografii nie ujawnia, a wręcz zakrywa prawdziwy charakter, ujednolica, wpisuje w ramy pewnego modnego zachowania społecznego, po opinię, że autoportret fotograficzny oddaje wyjątkowość fotografującej się osoby i jest wyrazem chęci dzielenia się z innymi własnym życiem.

By nie opierać dyskusji tylko na własnych doświadczeniach, uczniowie czytają fragmenty piątego eseju wyjętego z książki *Światło obrazu. Eseje o fotografii* Barthes'a¹⁶. Tekst mówi wprawdzie o starych, analogowych zdjęciach, lecz jego autor w sposób wysoce metaforyczny snuje niemal filozoficzno-egzystencjalne rozważania na temat istoty całej fotografii jako zjawiska kulturowego, w co wpisuje się poniekąd również selfie. Jako podstawę do rozmowy stawiam pytania: jak zmienia się myślenie na temat fotografii, gdy mamy do czynienia ze zmianą narzędzia z aparatu analogowego na smartfona? Czy ze zmianą narzędzia rozważania Barthes'a się dezaktualizują, czy wręcz odwrotnie — nabierają nowych znaczeń?

¹⁶ W trakcie warsztatów wykorzystano tylko fragmenty piątego eseju Rolanda Barthes'a z książki *Światło obrazu. Eseje o fotografii*. Jednakże w samym artykule odwołuję się również do innych źródeł.

Pozowanie

Niezależnie czy mowa o selfie, czy o analogu, wykonanie każdego z nich poprzedza pozowanie, którego celem jest przede wszystkim „wyjście” na zdjęciu jak najkorzystniej. Barthes dopatruje się w tej czynności dużo głębszego problemu. Pisze:

A przecież, gdy tylko czuję się oglądany przez obiektyw, wszystko ulega zmianie: przybieram pozę, stwarzam sobie natychmiast inne ciało, z góry przekształcam się w obraz. To przekształcenie jest aktywne: czuję, że Fotografia stwarza moje ciało lub powoduje jego martwicę, według własnej zachcianki. [...] Moje istnienie zależy od fotografa tylko metaforycznie. Ale choć ta zależność jest tylko wyobrażona, przeżywam ją niespokojny i niepewny przyszłego podobieństwa: narodzi się obraz — obraz mnie. Nie wiem, jak działać od wewnątrz na swoją skórę. [...] Tak więc chciałbym, aby mój obraz, przerzucany między tysiącem zmieniających się zdjęć, zależnie od okoliczności i wieku, zgadzał się zawsze z moim „ja” (głębokim, oczywiście). Trzeba jednak powiedzieć, że zachodzi coś przeciwnego: moje „ja” nigdy się nie zgadza z moim obrazem¹⁷.

Fotografia przekształca osobę w czwórwymiarze¹⁸ w płaski dwuwymiarowy przedmiot (obraz). Wiedza o tym, że jesteśmy fotografowani sprawia, że zaczynamy udawać, choć chcemy oddać własną naturę. Staramy się być sobą, a paradoksalnie przybieramy pozę. Dawniej proces pozowania-fotografowania trwał dłużej i wiązał się z zastyganiem, utrzymaniem miny. Czynności te wywoływały poczucie sztuczności, zniecierpliwienie, a nawet odrętwienie. Współcześnie czas samego pozowania i wykonywania fotografii skraca się do mniej niż sekundy, a efekty możemy obserwować od razu. Autor eseju twierdzi, że SAM przekształca się w obraz, choć rzetelniej byłoby powiedzieć, że czyni to fotograf za pośrednictwem aparatu fotograficznego. Pomijając sytuację, w której jesteśmy fotografowani bez naszej wiedzy, pozowanie zdaje się mniej lub bardziej świadomym pozorantwem. Barthes pisze o aktywnym przekształcaniu się, ponieważ chce zostać uwieczniony. Ma to związek z pierwotnym pragnieniem życia wiecznego czy zostawienia cząstki siebie na ziemi po śmierci. Takie złudne poczucie nieśmiertelności wynika z wiary w powtarzany jak slogan mit fotografii. Ludzkość uwierzyła, że skrawek papieru ma zdolność zatrzymania chwili z całym jej znaczeniem i emocjami przeżywanymi w momencie wykonywania zdjęcia. W rzeczywistości jednak nietrwałość materiału sprawia, że dokumenty

¹⁷ R. Barthes: *Światło obrazu...*, s. 25.

¹⁸ Przestrzeń trójwymiarowa umieszczona w płynącym czasie astralnym.

historii blakną i z czasem znikają. Obraz, który miał być świadkiem historii, jest tylko kopią czegoś, o czym już nie pamiętamy¹⁹.

Dawniej społeczeństwa dbały o to, aby wspomnienie, substytut życia, było nieśmiertelne; a przynajmniej aby sama rzecz, wyrażająca śmierć, była nieśmiertelna — to był Pomnik. Czyniąc jednak ze śmiertelnej Fotografii generalnego i jakby naturalnego świadka „tego, co było”, nowoczesne społeczeństwo wyrzekło się pomnika²⁰.

Pozostaje pytanie, czy zapis cyfrowy jest trwalszy? Potocznie mówi się, że „w sieci nic nie ginie”, „Internet nie zapomina” itd.²¹ Czy to oznacza, że współcześnie ludzkość przekroczyła granice nietrwałości materiału i nasze fotopomniki będą trwać wiecznie? Pomimo przekonywań programistów, szczerze wątpię w niezniszczalność danych komputerowych, ponieważ celem ich przechowywania nie jest zachowanie pamięci o każdym człowieku, lecz gromadzenie dokumentacji, a to istotna różnica. Konto na portalu społecznościowym, za pomocą wszystkich trafiających tam zdjęć, postów i komentarzy, pozwala stworzyć wirtualne alter ego właściciela danego profilu. Zdarza się, że prezentuje się ono lepiej niż rzeczywiste „ja”, ponieważ do Internetu trafiają tylko wybrane zdjęcia, często poprawione i zmodyfikowane tak, by tworzyć spójny i ugrzeczniony wizerunek bez wad. Odnosząc problem pomnika do selfie, trudno za cel robienia samemu sobie zdjęć uznać pragnienie wiecznego istnienia. Uczniowie pytani o powody wykonywania tej czynności w większości odpowiadali, że selfie szybko wchodzi w nawyk i staje się działaniem naturalnym, jak jedzenie lub spoglądanie w lustro. Jednak zgodnie wszyscy przyznali, że przyczyną pierwszego selfie w ich życiu była ciekawość i chęć sprawdzenia możliwości swojego smartfona, a nie „uwiecznienie” siebie.

„Ja” rzeczywiste, „ja” odbite, „ja” wirtualne

Chociaż dawne i współczesne motywacje portretowania siebie rozeszły się w wielu różnych kierunkach, ich wspólny mianownik stanowi, w mniejszym lub

¹⁹ Powołuję się tu na sławną wypowiedź Marcela Prousta: „zdjęcia nie są prostym narzędziem pamięci, lecz jej fundamentem, a bywa, że zastępują pamięć”. Zob. J. Berger: *O patrzeniu...*, s. 89.

²⁰ R. Barthes: *Światło obrazu...*, s. 166.

²¹ Sieć WWW polega głównie na przechowywaniu bardzo dużej ilości danych w wielu kopiach zapasowych na różnych niezależnych serwerach. Zdjęcie, które trafia do Internetu, powielane jest w nieskończoność za pomocą specjalnych algorytmów. W teorii więc zostaje tam na zawsze.

większym stopniu, próżność. Barthes wspomina o „lekkiej niechęci, którą odczuwamy, oglądając »siebie« na papierze²²”, ponieważ uwidacznia ona zawsze jakiś brak „czegoś” w nas, pewne niedopasowanie. Wydaje się nam, że w rzeczywistości jesteśmy ładniejsi. Jako usprawiedliwienie powstało nawet słowo „niefotogeniczność”, oznaczające nieładne „wychodzenie” na zdjęciach, w odmianie do domniemanego stanu rzeczywistego. Właściwie ten niesmak przy oglądaniu własnego wizerunku można by przypisać upływowi czasu i zmianom, jakie w nas nastąpiły od momentu zrobienia zdjęcia do jego wywołania/oglądania, a jednak współcześnie, chociaż możemy obserwować fotografię praktycznie w tej samej sekundzie, w której ją zrobiliśmy, nadal odczuwamy tę samą niechęć. Berger, malarz i poeta, twierdzi, że odczucie niezdefiniowanego braku przy oglądaniu papierowej kopii własnego wizerunku bierze się stąd, że fotografia nie ma własnego języka, za pomocą którego mogłaby opowiedzieć, co pokazuje. Zauważa:

Fotografia, odmiennie niż pamięć, nie utrwała [...] znaczenia. Oferuje obrazy — z ich wiarogodnością i uwagą, którą zazwyczaj im użyczamy — lecz obrazy odarte ze znaczenia. Znaczenie jest rezultatem rozumienia działania. „A działanie zachodzi w czasie i w czasie musi być wyjaśnione. Tylko narracja może nam pomóc w zrozumieniu czegokolwiek”. Same fotografie nie opowiadają. Utrwalają tylko chwilowe obrazy²³.

Barthes główną trudność w pisaniu i mówieniu o fotografii upatruje w niemożliwości uchwycenia tego, za pomocą jakich środków fotografia znaczy (*signifiant*), ponieważ ma ona w sobie zawsze coś z tautologii. Przedmiot uchwycony na zdjęciu zostaje zawsze tym samym przedmiotem „pozującym” do zdjęcia²⁴. Zdaniem Barthes’a

Fotografia zawsze zabiera ze sobą swoje odniesienie: ona i ono, dotknięte tym samym miłosnym lub żalobnym znieruchomieniem, pośród dziejącego się świata²⁵.

Berger natomiast stawia tezę, że znaczenie fotografii uratować może tylko specyficzny rodzaj kontekstu — opowieść:

[...] kontekst lokuje ponownie fotografię w czasie — nie w jej oryginalnym czasie, bo to niemożliwe, lecz w czasie narracji. Czas narracji staje się

²² R. Barthes: *Światło obrazu...*, s. 27.

²³ J. Berger: *O patrzeniu...*, s. 75.

²⁴ W przemyśle fotograficznym przedmiot, który będzie fotografowany, nazwany jest produktem, ponieważ robi się to głównie w celach marketingowych.

²⁵ R. Barthes: *Światło obrazu...*, s. 15.

czasem historycznym, kiedy jest uznawany przez pamięć społeczną i działanie społeczne²⁶.

Być może dlatego twórcy portali społecznościowych tworzyli opcje „opis zdjęcia” i „komentarz”, lecz — wbrew pragnieniu zachowania wspomnień — strony te pełne są nic nieznaczących zdjęć podpisanych infantylnymi cytatami z popularnych piosenek lub myślami niszowych poetów czy celebrytów²⁷.

Badając problem odczuwania niechęci przy oglądaniu siebie na zdjęciu, Barthes odwołuje się do mitu sobowtóra:

Widzieć siebie samego (inaczej niż w lustrze): to całkiem świeży nabytek w skali Historii, gdyż malowany czy rysowany portret, miniatura choćby był najpodobniejszy, nie jest zdjęciem fotograficznym. [...] Ciekawe, że nie pomyślano o niepokoju (cywilizacyjnym), który pojawia się wraz z tym nowym czynnikiem. Fotografia to pojawienie się mnie samego jako kogoś innego. Co ciekawsze: to przed powstaniem Fotografii ludzie mówili najwięcej o wizji sobowtóra. Stan, w którym chory widzi przed sobą swój obraz, kojarzy się ze stanem halucynacji; dzisiaj jednak jakby spychamy w nieświadomość głębokie obłąkanie Fotografii: przypomina ona o swoim dziedzictwie mistycznym tylko poprzez tę lekką niechęć, którą odczuwam, oglądając „siebie” na papierze²⁸.

W odniesieniu do zwyczajnej papierowej fotografii mowa o „pojawieniu się mnie jako kogoś obcego” wydaje się nieco przedramatyzowana. Mój obraz zrodził się z mojego chwilowego „ja” i wprawdzie jest pozbawionym znaczenia odbiciem, lecz ciągle przedstawia mnie, a dawne „ja” zatrzymane w kadrze stanowi część składową terażniejszego ego. Sprowadzenie oglądania własnej fotografii do spotkania z „innym” wydaje się adekwatniejsze w przypadku przeglądania profili na portalach społecznościowych. Współcześnie, wrzucając swoje zdjęcia na konta w mediach społecznościowych, niejako zgodziliśmy się na „obecność” naszego sobowtóra („ja” wirtualnego), nie odczuwamy przy tym lęku. Dawniej widzenie swojego sobowtóra zwiastowało bliską śmierć. Chory w malignie, widzący swe oblicze, myślał, że umarł i ogląda swoje ciało z zaświatów. Pozostaje więc pytanie, czy podwojenie „ja” o internetowe alter ego nie świadczy o rychłej śmierci „ja” rzeczywistego? Na ile „ja” wirtualne jest spójne z „ja” rzeczywistym?

²⁶ J. Berger: *O patrzeniu...*, s. 89.

²⁷ Lecz byłoby nierzetelnością niewspomnienie o współczesnych fotografiach, w tym selfie, które zasadę narracyjnego kontekstu realizują. Mowa tu o wszystkich selfie, które mają świadczyć nie tylko o tym, że uchwycone zdarzenie miało miejsce i jawi się jako ważne, ale że moje „ja” zatrzymane w kadrze stało się jego częścią, np. sławne selfie z papieżem Franciszkiem, selfie po zdobyciu Mont Everestu, selfie z gali rozdania Oscarów itp.

²⁸ R. Barthes: *Światło obrazu...*, s. 27.

W przypadku profili na portalach społecznościowych kontekst: opowieść dodana do zdjęcia, jawi się jako dość bogaty w informacje wskutek opatrywania zdjęć datą, opisem i komentarzami. Praktyka ta uchodzi za słuszną ze względu na łatwiejszą dokumentację życia i pielęgnację wspomnień. Czasami, przeglądając czyjś profil, możemy odnieść wrażenie, że bez społecznej interakcji udało się nam poznać rzeczywistą osobę. Niestety, przez folgowanie próżności zdarza się, że właściciel profilu selekcjonuje fakty i „upiększa” zdjęcia. Ten zabieg bywa tak dalece posunięty, że profil ma niewiele wspólnego z rzeczywistą postacią. W takiej sytuacji oglądanie własnego profilu przypomina spotkanie „ja prawdziwego” z „ja wyobrażonym”, ale czy obcym, innym? Odpowiedź na to pytanie należy zostawić psychologom.

Przyrównanie rozważań Barthes’a o fenomenie fotografii do mody na selfie (być może chwilowej w wymiarze wszechświata) początkowo może wydawać się splotem jego myśli. Esej Barthes’a przedstawia analizę fenomenu fotografii na poziomie mitycznym, lecz zderzenie wniosków płynących z lektury ze zjawiskiem istnienia wirtualnych profili ujawnia, że młodzi ludzie mają problem z określeniem się. Powielanie swego „ja” paradoksalnie jest wyrazem poszukiwania spójności. Interpretacja fragmentów *Światła obrazu...* pomaga dostrzec wszelkie konsekwencje tej mody na selfie i każe albo całkiem zrewidować swoje myślenie na jej temat, albo przynajmniej zmusza do chwilowej refleksji. Fotografia przez próby wiązania przeszłości („ja” wczoraj) z terażniejszością („ja” dziś) i przyszłością („ja” wyobrażony) ingeruje w delikatne kwestie psychologii i tożsamości. Każde zdjęcie uwieczniające osobę, nieważne czy portret zrobiony ręką fotografa czy selfie, w jakiś sposób fragmentuje, rozczłonkowuje spójną, budowaną każdego dnia, tożsamość. Stąd oczywiste pragnienie, by zdjęcie niosło tylko jedno znaczenie, oczywiście to nadane przez nas. Barthes przestrzega jednak, że

przed obiektywem jestem jednocześnie: tym, za kogo się uważam, tym, za kogo chciałbym, aby mnie brano, tym, za kogo ma mnie fotograf, i tym, którym on posługuje się, aby ujawnić swoją sztukę. Dziwna to czynność: bezustannie siebie imituję i właśnie dlatego za każdym razem, gdy chcę, aby mnie fotografowano, nieuchronnie przejmuję mnie uczucie nieautentyczności, czasem wprost oszustwa²⁹.

Nie istnieje jeden i niezmienny kontekst portretu fotograficznego. Nawet w sytuacji, gdy fotograf i pozujący to ta sama osoba, a czas pozowania i oczekiwania na zdjęcie jest możliwie najkrótszy. Ilu oglądających, tyle narracji³⁰.

²⁹ Ibidem, s. 28—29.

³⁰ Aby uzmysłowić uczniom Technikum nr 4 w Bytomiu tę zależność, podczas warsztatów interpretacyjnych dla klas fotograficznych, poprosiłam uczniów, przyszłych fotografów, aby wybrali ze zdjęć swojego autorstwa jedno zdjęcie z przesłaniem. Następnie wysyłali mi je z opisem tego,

Jakiegokolwiek starania jeszcze w większym stopniu potęgują wrażenie imitacji „ja”. Praktyka, o której wspomina Barthes, traktowania fotografii jak dokumentu przekazującego bezwzględna prawdę, została dziś już prawie zarzucona. Przeglądając profile na Instagramie, odnosimy nierzadko wrażenie, że w tej wirtualnej „zabawie” nie chodzi o prawdę, a o iluzję, dzięki której możemy być lepszą wersją siebie. Prawda o samym sobie wydaje się nudną, oklepaną opowieścią. Trzeba pamiętać jednak o tym, że kontekst nadaje oglądający, zlepiając swoją opowieść z informacji dostępnych mu w momencie oglądania (pamięć, data pod zdjęciem, krótka adnotacja, czasem skojarzenie, symbol lub po prostu urzeczzenie daną sceną, twarzą, unieruchomionym gestem), dlatego selfie może nie nieść znaczenia w ogóle lub odwrotnie — mieć go w sobie bardzo wiele. Zwykle selfie umieszczone w złym kontekście może kogoś z góry deprecjonować i nadać konkretną, społeczną etykietkę³¹. W tym miejscu uczniowie poproszeni zostali o wykonanie selfie z przesłaniem, a następnie udostępnienie go znajomym do zinterpretowania. Ten eksperyment pokazał, że odbiór fotografii jawi się jako czynność bardzo indywidualna i subiektywna, dlatego czytający moje zdjęcie/selfie/profil, nadając mu wyobrażony kontekst, może zrobić ze mną, co tylko zechce. Fotografia niejako pozbawia prywatności, a według Barthes’a nawet tożsamości:

Fotografia stanowi tę bardzo subtelną chwilę, gdy — prawdę mówiąc — nie jestem ani podmiotem, ani przedmiotem, ale raczej podmiotem, który czuje, że staje się przedmiotem. Przeżywam wtedy mikrodoświadczenie śmierci: naprawdę stając się zjawą. [...] widzę, że stałem się Cały-Obrazem, to znaczy ucieleśnioną Śmiercią. Inni-Inny — pozbawiają mnie siebie samego, czynią ze mnie, z okrucieństwem, przedmiot, jestem na ich łasce, do ich rozporządzenia³².

Można odnieść wrażenie, że momentem mikrodoświadczenia śmierci jest chwila, w której pozujemy (lub precyzyjniej: czas reakcji fizyczno-chemicznej, wypalania czy też malowania — światłem w kliszy). Jednak po głębszej analizie za prawdziwe przeżycie metaforycznego zgonu uznać można użycie przez kogoś osobistej fotografii w kontekście niespójnym z naszą tożsamością. Podobne doświadczenie przeżywamy, gdy oglądamy swoje zdjęcia sprzed lat ze

co według nich ono wyraża. Podczas warsztatów, które odbyły się 16 marca 2018 roku, wyświetliłam wybrane, a uczniowie, którzy nie byli jego autorami, interpretowali tę konkretną fotografię. Następnie wyświetliłam opis autora. Intencja autorska a odbiór (*notabene* też fotografów) istotnie się różniły.

³¹ W tym miejscu warto podjąć z uczniami dyskusję na temat selfie z Auschwitz, selfie na cmentarzu, selfie z monstrancją itp. Tego typu śladów nieprzemysłanych nadużyć mody na selfie można znaleźć w Internecie naprawdę sporo.

³² Ibidem, s. 29—30.

świadomością, że czas zmienił nas zarówno fizycznie, jak i psychicznie. Dobrze uświadomić sobie własną zmianę. Taka nostalgia pozwala w różnym stopniu doświadczyć „śmierci” i oswoja z myślą o naszej śmiertelności. Trzeba postawić pytanie: czy taką refleksję potrafi wzbudzić profil na portalu społecznościowym? Czy może tylko papierowa fotografia?

Selfie w dydaktyce

Fotografia, niezależnie czy dawna, czy współczesna, jawi się jako medium interpretacyjnie ograniczone. Być może dlatego zdjęcia na języku polskim wykorzystywane są najczęściej do obrazowania omawianych tekstów czy problemów, ale rzadko bywają przedmiotem interpretacji. By przezwyciężyć te metodologiczne trudności w odbiorze zdjęć, warto przejąć sposób, w jaki „czyta” fotografię Barthes. Proponuje on zgłębianie fotografii „jedynie »uczuciowo« nie jako zagadnienie (temat), ale jako ranę”³³. Jedną z tez, które stawia, brzmi: „fotografia jest czystą przyległością i przypadkowością”³⁴. I tym właśnie różni się od tekstu literackiego, że ukazuje wszystkie realia od razu „inaczej niż tekst, który przez nagłą akcję jednego słowa może przesunąć zdanie od opisu do refleksji”³⁵. Zdjęcie właściwie może stanowić tylko nośnik wiedzy etnologicznej, całą resztę muszą wykonać nasze wyobraźnia i myślenie, którego jakość zależy od intensywności zanurzenia w Kulturę. Metoda Barthes’a polega głównie na wpatrywaniu się w obraz, zamykaniu oczu, zobaczeniu fotografii w wyobraźni i ponownym oglądaniu zdjęcia. To, co dodane, pochodzi z wyobraźni i staje się załącznikiem interpretacji, dlatego warto od czasu do czasu pobudzić uczniów do kreatywnego myślenia poprzez kontakt z profesjonalną fotografią (np. wykorzystać zdjęcia nagrodzone w konkursie World Press Photo), nawet jeśli interpretacja ograniczyłaby się tylko do zadawania pytań.

Wprowadzanie zagadnienia selfie na lekcje języka polskiego przyniosło zaskakujące rezultaty. Z jednej strony wykorzystanie modnego zachowania pomogło stworzyć sytuację motywacyjną do zmierzenia się z dość trudnym tekstem eseistycznym. Z drugiej strony popularność i powszechność selfie sprawiła, że każdy uczeń był w stanie wziąć udział w dyskusji i wypowiedzieć się na jej temat. Ponadto wnioski, które pojawiły się w podsumowaniu lekcji, potwierdzają wnikliwe przemyślenie przez uczniów problemu umiejscowienia i funkcjonowania selfie w kulturze. Przykładowo, młodzież dostrzegła potrzebę pielęgnacji

³³ Ibidem, s. 42.

³⁴ Ibidem, s. 54.

³⁵ Ibidem.

starych fotografii, co paradoksalnie, w opozycji do wcześniej analizowanego problemu trwałości danych w Internecie, można zrobić poprzez zeskanowanie ich i przechowywanie na dyskach internetowych. I odwrotnie, uczniowie zauważyli, że warto wywoływać i gromadzić fotografie cyfrowe w albumach, by stwarzać okazję do rodzinnych spotkań, których częścią byłoby wspomnianie i dzielenie się opowieściami z przeszłości. Niektórzy uczniowie postanowili nawet ograniczyć robienie sobie nic nieznaczących selfie na rzecz fotografowania innych ludzi czy wartościowych miejsc i wydarzeń. Jednym z pomysłów uczniowskich była gazetka stworzona z selfie z biblioteczką. Każdy miał za zadanie zrobić sobie zdjęcie ze swoimi ulubionymi książkami.

Zjawisko selfie ewoluje i być może kwestie, które omawiam, są już zdezaktualizowane. Dziś zdjęcie zrobione samemu sobie przybiera formę krótkich filmów zamiast zdjęć profilowych, zdjęć z naklejkami i ramkami czy filmików kręconych tak, by być w ich centrum. Kultura medialna bardzo szybko się zmienia i choć trudno za nią nadążyć, warto poddawać ją refleksji.

Bibliografia

- Barthes R.: *Światło obrazu. Eseje o fotografii*. Tłum. J. Trznadel. Warszawa 2008.
Berger J.: *O patrzeniu*. Tłum. S. Sikora. Warszawa 1999.
Braunchitsch B.: *Mala historia fotografii*. Tłum. J. Koźbiał, B. Tarnas. Warszawa 2004.
Dehnel J.: *Fotoplastikon*. Warszawa 2009.
Lubas-Bartoszyńska R.: *Nowsze problemy teoretyczne pisania o sobie. Przykłady wypowiedzi autobiograficznych pisarzy ostatnich dziesięcioleci*. „Przestrzenie Teorii” 2006, nr 6.
Nowicki W.: *Dno oka. Eseje o fotografii*. Wołowiec 2010.
Sontag S.: *O fotografii*. Tłum. S. Magala. Warszawa 1986.

Źródła internetowe

- Scholz A.: *Selfie ergo sum?*. Tłum. P. Kasprzyk. <http://www.cafebabel.pl/lifestyle/arttykul/selfie-ergo-sum.html>.



Magdalena OCHWAT

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 0000-0002-0178-165X

*Światu nie mamy czego zazdrościć** —
o studenckich lekcjach dobrego sąsiedztwa
i (gość)inności na podstawie najnowszych reportaży
Implikacje dydaktyczne

Nothing to Envy

On Classes for University Students on Good Neighbourhood
and Host(ility)/Otherness Based on the Latest Reportages
Implications for Teaching

Summary: The article describes the semester classes conducted at the Faculty of Philology of the University of Silesia based on reportage texts on the hardship of refugees. It consists essentially of three parts, which answer the questions: why the documentary genre should become more present in school?, why the topic of refugees and economic migrants should be made the subject of students' discussions during Polish language classes? and how to introduce reading about good neighbourhood and hospitality? In this study, I propose non-fiction texts about the greatest migration crisis after the Second World War, which can be successfully implemented in the Polish language classes.

Key words: refugees, Polish language classes, reportage, Polish language students, Polish philology

* B. Demick: *Światu nie mamy czego zazdrościć. Zwyczajne losy mieszkańców Korei Północnej*. Tłum. A. Nowakowska. Wołowiec 2011.

O reportażu

Wojciech Tochman w wywiadzie na temat kondycji polskiego reportażu opublikowanym na stronach portalu Culture.pl podkreśla, że ludzie czytają reportaże znacznie chętniej niż fikcję. Tendencję tę powinniśmy wspierać w czasach, kiedy już nie czytamy prawie niczego — dodaje¹. Ponadto zauważa niepokojącą skłonność polskich mediów: w coraz większym stopniu stają się one prowincjonalne, interesują się głównie własnym „grajdołkiem”. Inny z sąsiedniej wsi, z sąsiedniego kraju jest daleki i zasadniczo nas nie obchodzi, dopóki nie staje na naszej drodze i nam nie zagraża. W polskim reportażu z ostatnich lat Tochman doświadczył zjawiska zupełnie odwrotnego. Tak o nim mówi:

[...] Prawie wszyscy pisaliśmy o Polsce przez wiele lat. Wydaliśmy o tym książki. [...] Nasz kraj przeze mnie widziany i opisany nie jest przyjemny, a raczej pełny kompleksów, hipokryzji, strachu przed obcym i innym. Czy coś się od tego czasu zmieniło? Czy jesteśmy inni? Nie sądzę. Więc po co się powtarzać, mielić w kółko to samo? Wolę do pracy wyjechać. Podobnie chyba koledzy. Z naszego zawodowego punktu widzenia świat poza Polską wydaje się ciekawszy. Może powinniśmy się cieszyć, że żyjemy w takim nie do końca przyjemnym, ale jednak nudnym kraju. Bo tam, gdzie dzieje się coś ważnego, zwykle nie jest spokojnie, tam ludzie cierpią².

Nie dziwi zupełnie, że polscy autorzy *non-fiction* opowiadają o dalekim świecie, o ludziach i kulturach nam nieznanych lub słabo znanych: Mariusz Szczygieł, Jacek Hugo-Bader, Mariusz Wilk piszą o naszych sąsiadach, Wojciech Jagielski sporo miejsca poświęca Afryce, Witold Szablowski opisuje Turcję, Andrzej Muszyński przybliży odbiorcy Azję i Amerykę Południową, Katarzyna Boni podjęła temat kataklizmu tsunami w Japonii, a Tochman i Małgorzata Szejnert piszą o Filipinach i o odległym Zanzibarze. W krajach tych dzieje się więcej, ludzie cierpią, a ich historie są dla czytelników nie tylko źródłem poznania, ale także emocji. Nasza psychika odbiorcza skonstruowana jest tak, że ciągnie nas tam, gdzie jest niespokojnie, gdzie często przelewa się krew³. Literatura *non-fiction* pozwala nam ten „głód” wrażeń zaspokajać, ale

¹ Zob. Raport o stanie czytelnictwa TNS Polska dla Biblioteki Narodowej, według którego w 2015 roku ani jednej książki nie przeczytało 63% Polaków, a w 2014 roku — 58%. Widać zatem, że w ciągu 12 miesięcy poziom czytelnictwa spadł o 5%.

² Wojciech Tochman o polskim reportażu — wywiad. <http://culture.pl/pl/artukul/wojciech-tochman-o-polskim-reportazu-wywiad> [data dostępu: 18.02.2017].

³ Zob. <http://katowice.wyborcza.pl/katowice/1,35055,19784678,ryszard-koziolek-houelle-beccq-ukradl-mysl-z-mojej-glowy.html> [data dostępu: 18.02.2017].

też oglądać, analizować i interpretować teksty o dramatach ludzkich w sposób bezpieczny.

Zapewne reportażyści piszący o Polsce mają dość ograniczoną perspektywę, a opis własnego kraju nie należy do najłatwiejszych. Trafną syntezę Tochmana potwierdzają najnowsze faktograficzne teksty Marcina Kąckiego o zróżnicowanym historycznie mieście pogranicza z wielokulturową przeszłością i ksenofobiczną terażniejszością — o Białymstoku⁴ — oraz o Poznaniu, w którym pod płaszczykiem religii i ideowości kryją się agresja i zakłamanie. Warto też zwrócić uwagę na teksty Justyny Kopińskiej *Polska odwraca oczy* i *Z nienawiści do kobiet*. Czytelnicy odnajdują w nich ciemny obraz kraju: zależności politycznych, mowy nienawiści, patologii społecznych, homofobii i braku etyki zawodowej.

Z rankingu tłumaczonych żyjących polskich autorów *non-fiction* opublikowanym w lipcu 2014 roku przez magazyn „Press” wynika, że najczęściej przekładaną na języki obce polską reporterką jest Hanna Krall (70 tłumaczeń). Zaraz za nią znaleźli się Szczygieł (23 tłumaczenia) i Agata Tuszyńska (15 tłumaczeń)⁵. Zagraniczne rynki wydawnicze podbijają także książki Hugo-Badera i Artura Domosławskiego. Wysoko na liście „Pressu” znalazły się również teksty Jagielskiego i Tochmana, kontynuujące tradycję polskiego reportażu wojennego pod patronatem Ryszarda Kapuścińskiego. Wśród tłumaczonych na języki obce nie ma prawie w ogóle książek faktograficznych o Polsce. Jeśli nie liczyć książek Krall, współczesny polski reportaż w tłumaczeniu dotyczy przede wszystkim zagranicy⁶.

Nie ulega wątpliwości, że literatura faktu to jeden z najlepszych, najbardziej rozpoznawalnych rodzimych „towarów eksportowych”. Od czasów Kapuścińskiego i Krall reportaż uchodzi za naszą specjalność. Jest chętnie promowanym za granicą — nasz kraj oprócz dotowania przekładów na inne języki, organizu-

⁴ Zob. M. Ochwat: *(Od)pamiętywanie, czyli o powinnościach dydaktycznych wobec wielokulturowości na przykładzie książki Marcina Kąckiego „Białystok. Biała siła, czarna pamięć”*. W: *(Od)pamiętywanie — gry z przeszłością w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Red. B. Nie-sporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2018, s. 279—299.

⁵ Najczęściej tłumaczone polskie książki *non-fiction*: Hanna Krall: *Zdążyć przed panem Bogiem* (16 tłumaczeń); Mariusz Szczygieł: *Gottland* (14 tłumaczeń); Hanna Krall: *Taniec na cudzym weselu* (10 tłumaczeń); Wojciech Tochman: *Jakbyś kamień jadła* (10 tłumaczeń); Hanna Krall: *Dowody na istnienie* (8 tłumaczeń); Hanna Krall: *Król kier znów na wylocie* (8 tłumaczeń); Agata Tuszyńska: *Oskarżona Wiera Gran* (8 tłumaczeń); Jacek Hugo-Bader: *Biała gorączka* (8 tłumaczeń); Artur Domosławski: *Kapuściński: Non-Fiction* (8 tłumaczeń). Zestawienie na podstawie rankingu autorów magazynu „Press” (lipiec—sierpień 2014) dotyczy książek pisarzy żyjących. <http://culture.pl/pl/artykul/polskie-non-fiction-w-tlumaczeniu-i-nie#rank> [data dostępu: 18.02.2018]. Zob. więcej: <http://www.press.pl/magazyn-press/artykul/36084,polskie-non-fiction-za-granica> [data dostępu: 18.02.2018].

⁶ <http://culture.pl/pl/artykul/polskie-non-fiction-w-tlumaczeniu-i-nie> [data dostępu: 18.02.2018].

je zagraniczne wyjazdy na wieczory autorskie, a Instytut Reportażu prowadzi nawet Polską Szkołę Reportażu dla adeptów faktograficznej sztuki pisarskiej⁷.

Laboratorium dydaktyczne

W poczuciu misji edukacji polonistycznej oraz wartości, które wypływają z czytania literatury faktu przygotowującej uczniów do dojrzałego dialogu międzykulturowego, dobrego sąsiedztwa i gościnności, wybrałam ten gatunek jako główny temat prowadzonego przeze mnie przedmiotu — *Konteksty kultury w szkole* na V roku studiów, na kierunku filologia polska. Proponowane podczas zajęć teksty reportażowe dotyczyły problemów globalnych: największego kryzysu uchodźczego od czasów drugiej wojny światowej, historii uciekających przed wojną, prześladowaniami i biedą, tendencji ksenofobicznych wobec cudzoziemców, mowy nienawiści, ale i „nowego rodzaju patriotyzmu” podszytego nacjonalizmem. Uważam bowiem, że szkoła, w duchu społecznej odpowiedzialności edukacji, nie może być obojętna na te zjawiska, a szczególnie — na co wskazywał Tadeusz Sławek w czasie swojego panelowego wystąpienia na III Kongresie Dydaktyki Polonistycznej w Lublinie — „polonistyka powinna odnaleźć się w szerokim kręgu nauk społecznych. Szkoła nie działa przecież w próżni”⁸. A reportaż zdaje się doskonale to zadanie wypełniać.

Krzysztof Koc już w 2007 roku w książce *Czytanie świata. Reportaże Ryszarda Kapuścińskiego w edukacji polonistycznej* zauważył, że praca z tekstami faktograficznymi w szkole ponadpodstawowej umożliwia doskonalenie nie tylko umiejętności analizowania i interpretowania świata, który ciągle się zmienia, ale uświadamia również konieczność posiadania wiedzy z zakresu historii, socjologii, antropologii, filozofii, religii i literatury⁹. Literatura ta pokazuje, jak integrować treści należące do różnych obszarów dyscyplinowych oraz jak tłumaczyć zmiany zachodzące w świecie, realizując wspomniany wcześniej postulat, który słusznie podnosił Sławek. Reportaż staje się ważnym głosem sprzeciwu wobec obojętności na to, co dzieje się aktualnie w Polsce i na świecie. A szkoła nie może się uchylić od obowiązku mówienia o tym, co dobre i złe,

⁷ Zob. więcej: <http://culture.pl/pl/artykul/polskie-non-fiction-w-tlumaczeniu-i-nie#rank>; <http://instytutr.pl/pl/polska-szkola-reportazu/> [data dostępu: 18.02.2017].

⁸ III Kongres Dydaktyki Polonistycznej. Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. *Polonistyka i świat wartości. Edukacja polonistyczna jako wartość*, Lublin 22—25 listopada 2017 roku. Panel pt. *Wartości i wartościowanie w polonistycznej dydaktyce uniwersyteckiej* (sesja plenarna).

⁹ K. Koc: *Czytanie świata. Reportaże Ryszarda Kapuścińskiego w edukacji polonistycznej*. Poznań 2007, s. 39—40.

etyczne i haniebne, od oceny rzeczywistości, w której przyszło nam żyć. Moralne postępowanie nie jest przecież czymś oczywistym. Aksjologiczny wymiar kształcenia polonistycznego jest równie ważny, jak językowo-literacki. Kto wie, czy dziś nie staje się nawet ważniejszy...

Również Monika Wiszniowska w książce pt. *Zobaczyć — opisać — zrozumieć. Polskie reportaże literackie o rosyjskim imperium*¹⁰ wyjaśnia kwintę esencję reportażu literackiego, pisząc, że zamyka się on w trzech tytułowych czasownikach: *zobaczyć — opisać — zrozumieć*. Przez prowadzące do zrozumienia opisywanie tego, co się widzi, ujawnia się istota edukacji polonistycznej i w ogóle humanistycznej. Skoncentrowana jest ona na rozwijaniu empatii uczniów oraz kształceniu zmierzającym do samodzielnego i krytycznego myślenia. „Myślenie uczuciami”, uczenie patrzenia na świat oczyma innych i własna refleksja nad rzeczywistością, to dziś nowe oblicze, ich współczesne DNA, *Artes Liberales* — przygotowujące młodzież do stawania się wolnymi obywatelami. A reporter pomaga nam zrozumieć świat. Najlepiej chyba ujął to Kapuściński, pisząc w *Lapidariach*: „reporter zagraniczny jest tłumaczem kultur”¹¹. Istnienie w zgodzie obok siebie różnych dziedzictw kulturowych i cywilizacji to dziś — w dobie przemian społecznych i politycznych, wzrostu skali oraz dynamiki przymusowych wędrówek ludności w poszukiwaniu schronienia, destabilizacji Bliskiego Wschodu, wojen i konfliktów w Afryce — problem, z którym najwyraźniej nie radzimy sobie zarówno w kraju, jak i na świecie, tworząc dystans, prowadząc do separacji, a w konsekwencji odrzucenia *Innego*.

Reportaż jest również gatunkiem modnym oraz docenianym w kraju i poza jego granicami, o czym pisałam już wcześniej. W pierwszej połowie XXI wieku nastąpiła wyraźna nobilitacja tej literatury, która utrzymuje się do dziś. Przypomnijmy: nagroda Nike w 2017 roku dla Cezarego Łazarewicza za książkę *Żeby nie było śladów*; *Sprawa Grzegorza Przemyska* — literacka Nagroda Nobla w 2015 roku dla reportażystki Swietłany Aleksijewicz; a od 2010 roku ustanowienie nagrody im. Ryszarda Kapuścińskiego przyznawanej najwartościowszym książkom reporterskim. Wobec tych wszystkich ważnych wyróżnień wydaje się, że literatura *non-fiction* jest wręcz wskazana i konieczna w szkole, a gdy spojrzymy na nową podstawę programową do języka polskiego w szkole ponadpodstawowej, okazuje się, że w kanonie lektur reportażu jest niewiele. W zakresie podstawowym ostał się m.in. w skromnych fragmentach Kapuściński z *Podróżami z Herodotem* i Krall ze *Zdążyć przed Panem Bogiem*. Uczeń poznaje również sam gatunek *non-fiction* jako tekst publicystyczny obok artykułu czy felietonu¹², choć byłoby dobrze wspomnieć na języku polskim o naj-

¹⁰ Zob. M. Wiszniowska: *Zobaczyć — opisać — zrozumieć. Polskie reportaże literackie o rosyjskim imperium*. Katowice 2017.

¹¹ R. Kapuściński: *Lapidaria I—III*. Warszawa 2008, s. 313.

¹² <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/01/zalacznik-nr-1.pdf> [data dostępu: 7.02.2018].

nowszym reportażu literackim wydanym po 1989 roku i przeczytać kilka reprezentatywnych dla niego fragmentów.

O kontekstach kultury w szkole ponadpodstawowej — implikacje dydaktyczne

Nikt nie wrzuca swoich dzieci do łodzi,
jeśli woda nie jest bezpieczniejsza niż ląd.

Warsan Shire¹³

Choćby mnie bóg znów jaki pogrążył w bałwany,
Zniosę mężnie, w cierpieniach jam wypróbowany.
Tylem już przebył, takie przechodził katusze
Na wojnie i na morzu, że i to znieść muszę!

Homer¹⁴

Do omawiania kryzysu migracyjnego zaproponowałam studentom reportaże polskie i zagraniczne, nie zaniedbując oczywiście innych gatunków, które o tym problemie również mówią. Podczas zajęć czytaliśmy wybrane fragmenty z literatury *non-fiction*, interpretowaliśmy je, a przede wszystkim zastanawialiśmy się, co można z nimi „zrobić” w szkole. Dzieliliśmy się uwagami na temat tworzywa i budowy tekstów, wad i zalet wybranych fragmentów, ale również zbyt dużej dawki negatywnych emocji ze względu na dosadność słów, ekspresywność tekstu i autentyzm, które tego typu lektura niesie z sobą. Rozmawialiśmy o granicy brutalności opisów, mocy języka i przekazie, który trafi do ucznia.

Doszliśmy do kilku wniosków. Najpierw te dotyczące samego gatunku: wszechobecna kategoria Innego¹⁵ oraz pobudzanie refleksji nad problemami współczesnego świata powodują, że reportaż odpowiada na oczekiwania i potrzeby współczesnej generacji młodych. Zachętą dla uczniów do czytania tego gatunku są jego forma i cechy — używa aktualnych przykładów i współczesnego, prostego języka, charakteryzuje się wartką akcją i plastycznym obrazowaniem, przedstawia również dramatyzm wydarzeń z życia innych ludzi, który angażuje czytelnika¹⁶. Do tego jest on formą, w której autor stara się nie wyrażać

¹³ Motto książki Patricka Kingsleya: *Nowa Odyseja. Opowieść o kryzysie uchodźczym w Europie*. Zob. więcej: P. Kingsley: *Nowa Odyseja. Opowieść o kryzysie uchodźczym w Europie*. Tłum. A. Paszkowska. Warszawa 2017, s. 7.

¹⁴ Homer: *Odyseja*. Tłum. L. Siemieński. Warszawa 1990, s. 80.

¹⁵ M. Zimnoch: *Reportaż w płynnej nowoczesności*. „Znak” 2012, nr 682, s. 117.

¹⁶ Zob. K. Wolny-Zmorzyński: *Reportaż jak go napisać? Poradnik dla słuchaczy studiów dziennikarskich*. Warszawa 2004. Zob. rozdziały: *Wyznaczniki reportażu* i *Systematyka reportażu*.

subiektywnej oceny, co może stymulować uczniów do kształtowania własnego zdania na dany temat i pozwolić rozwinąć myślenie krytyczne, a także zdolność do samodzielnego wyciągania wniosków z prezentowanych historii, popartych lekturowymi argumentami. Plusem tej propozycji lekturowej jest brak opracowań, które nazbyt ułatwiają uczniom obcowanie z książką, na co zwracała uwagę Krystyna Koziółek w książce *Czas lektury*¹⁷.

Biorąc pod uwagę powyższe argumenty związane z atutami reportażu zdaniem młodszych czytelników oraz tematy aktualnie bardzo istotne: migracja i uchodźstwo, postanowiłam przez semestr realizować cykl spotkań na temat „dobrego bycia razem”. Oprócz treści przewidzianych przy wprowadzaniu kontekstów kultury, takich jak: style w architekturze, sztuka czytania obrazów, blok zajęć poświęciłam odpowiedziom na pytania: jak uczyć o problemie migracji i uchodźstwa na lekcji języka polskiego? Jakie teksty do tego wybierać? Jakie filmy ukazują ten problem? Czym się kierować przy ich wyborze? W trakcie ćwiczeń omawialiśmy więc następujące zagadnienia: kim jest uchodźca, kim imigrant, a kim azylant; czy kategorie te łatwo od siebie odróżnić i czy wyodrębnianie ich jest słuszne z punktu widzenia etycznego¹⁸. Poznawaliśmy również „nowe” kategorie: imigrant klimatyczny¹⁹ i egzystencjalny²⁰, ale rozmawialiśmy także o wielokulturowości, inności, filozofii dialogu Emmanuela Lévinasa, socjologii Zygmunta Baumana z kluczową publikacją *Obcy u drzwi*, o tendencjach nacjonalistycznych w Polsce i w Europie, a także o *sacrum* z punktu widzenia różnych religii — czyli o wszystkim tym, co dotyczy różnic i podobieństw w obszarze tożsamości kulturowej. Oglądaliśmy fragmenty filmów o sytuacji w Polsce, kiedy to nasi rodacy musieli uciekać do innych krajów: *300 mil do nieba*, *Ostatni prom*, analizowaliśmy teledyski M.I.A. i język popkultury mówiący o uchodźcach. Czytaliśmy fragmenty książek: *Wykluczeni* Domosławskiego, Jarosława Mikołajewskiego *Wielki Przyptyw*, Dionisosa Sturisa *Nowe*

¹⁷ Zob. K. Koziółek: *Czas lektury*. Katowice 2017.

¹⁸ Kategorie: „uchodźca” i „imigrant” są istotne z punktu widzenia ram prawnych czy administracyjnych, domagają się jednak dużo głębszej refleksji. „Selekcja ludzi” i ich sytuacji życiowych na jakiegokolwiek kategorie jest bardzo złożona, o czym wspominał Artur Domosławski w reportażu *Wykluczeni*. Píše on: „Bliski ogląd losów konkretnych ludzi nie pozwala utrzymać tego podziału. Sytuacje życiowe konkretnych ludzi nie mieszczą się w wąskich ramach definicji »migranta ekonomicznego« bądź »uchodźcy«” (A. Domosławski: *Wykluczeni*. Warszawa 2016, s. 371). Trzeba więc również wyjaśniać ich warunki egzystencjalne i odpowiadać na trudne pytania: czy zawsze radykalnie różnią się od siebie sytuacje uchodźców i imigrantów? Czy z punktu widzenia moralnego taki podział jest w ogóle do obronienia?

¹⁹ Temat uchodźców klimatycznych podejmuje Domosławski, pisząc o wojnach klimatycznych i nowej Zagładzie. Zob. ibidem, s. 386.

²⁰ „Ludzie niepodpadający pod ogólnie przyjętą definicję uchodźcy, uciekają jednak przed biedą lub brakiem perspektyw, są migrantami tyleż ekonomicznymi, co egzystencjalnymi”. J. Fudge: *Granice — w tym samym mieście, pod tym samym niebem*. W: *W tym samym mieście, pod tym samym niebem...* Red. A. Konik. Warszawa 2016, s. 11.

życie. *Jak Polacy pomogli uchodźcom z Grecji*. Na temat tej literatury powstało zresztą sporo szkiców interpretacyjnych²¹, które nauczyciel z powodzeniem może wykorzystać do przygotowania się do lekcji. Warto także zapoznać się z numerem „Polonistyki. Innowacji” w całości poświęconemu migracjom i ich konsekwencjom²².

Na początku pierwszych zajęć przeprowadziłam ankietę, w której zapytałam studentów o najbardziej aktualne współczesne problemy, które powinny być podejmowane na lekcjach języka polskiego na podstawie tekstów kultury. Wśród wielu odpowiedzi znalazły się: *automatyzacja życia; komunikacja w Internecie; cyberprzemoc; uzależnienia (w tym te nowoczesne); anoreksja; konflikty w domu; ekologia; wybór życiowej drogi*. Jednocześnie prawie w każdej ankiecie studenci wskazywali na: *rasizm; wielokulturowość; ksenofobię; homofobię; nietolerancję; szacunek dla każdego człowieka; dyskryminację rasową i religijną; hejt w sieci; mowę nienawiści; problem wykluczenia; odpowiedzialność za siebie i za innych; kryzys migracyjny; alienację jednostki i emigrację*. Wszystkie te zagadnienia można w jakiejś mierze realizować na języku polskim, odwołując się do podstawy programowej i aktualnego kanonu szkolnych lektur, warto jednak tematy te widzieć szerzej i nowocześniej²³. Stąd na pierwszych zajęciach przedstawiłam wykaz zalecanej najnowszej literatury niefikcyjnej, a studenci wybierali na zaliczenie przedmiotu jedną pozycję lekturową. Wśród wielu proponowanych przeze mnie reportaży znalazły się m.in:

- Wolfgang Bauer: *Przez morze. Z Syryjczykami do Europy*;
- Jarosław Mikołajewski: *Wielki przyływ*;
- Małgorzata Szejnert: *Wyspa klucz*;
- Marta Mazuś: *Król kebabów i inne zderzenia polsko-obce*;
- Wojciech Tochman, Katarzyna Boni: *Kontener*;
- Barbara Demick: *Światu nie mamy czego zazdrościć. Zwyczajne losy mieszkańców Korei Północnej*;
- Artur Domosławski: *Wykluczeni*;

²¹ Zob. więcej: M. Ochwat: *O uchodźcach z Grecji (i nie tylko) na lekcji we współczesnej szkole — Nowe życie. Jak Polacy pomogli uchodźcom z Grecji Dionisiosa Sturis*. „Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 2, s. 207—223; Eadem: *O społecznej odpowiedzialności edukacji polonistycznej i (nowych) lekturach na rzecz wychowania do pokoju*. „Czas Kultury” 2018, nr 3, s. 96—104; M. Szopiński: *Jak czytaliśmy teksty o uchodźcach Jarosława Mikołajewskiego? Refleksje nauczyciela po lekcji akademickiej*. „Polonistyka. Innowacje” 2017, nr 6, s. 207—215.

²² Zob. „Polonistyka. Innowacje” 2017, nr 6.

²³ Zob. A. Janus-Sitarz: *Arcydziela niepoprawne, czyli o potrzebie krytycznego czytania*. W: *W trosce o dobrą edukację. Teksty dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej*. Red. A. Janus-Sitarz, M. Madejowa. Kraków 2009, s. 412—422; A. Adamczuk-Stemplewska: *Wielokulturowość w polskiej literaturze najnowszej jako przedmiot kształcenia polonistycznego na etapie liceum*. W: *Wyczytać świat — międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2014, s. 311—323.

- Dionisios Sturis: *Nowe życie. Jak Polacy pomogli uchodźcom z Grecji*;
- Aneta Prymaka-Oniszk: *Bieżeństwo 1915. Zapomniani uchodźcy*²⁴.

Studenci mogli również wskazywać wybrane przez siebie reportaże. Praca zaliczeniowa polegała na przygotowaniu pomysłu na lekcję języka polskiego (w formie konspektu) na podstawie fragmentów wybranych reportaży oraz zarekomendowaniu grupie przeczytanego tekstu, wskazaniu jego szerszych możliwości wykorzystania w szkole.

Ze względu na ograniczenia objętościowe nie mogę przytoczyć w artykule w całości wszystkich pomysłów studenckich na lekcję polskiego w szkole ponadpodstawowej. Wybrałam więc jeden (wraz z analizowanymi fragmentami z książek), który ma na celu zwrócić uwagę uczniów na podobieństwo sytuacji imigrantów (w tym także Polaków), uciekających kiedyś z powodu wojny czy biedy, do współczesnej sytuacji uchodźców i imigrantów z krajów Bliskiego Wschodu, a tym samym uwrażliwić ich na los jednostek i całego narodu. Oprócz przywołanego w artykule pomysłu, studenci przygotowali również inne projekty lekcji. Zaproponowali oni następujące tematy:

- Trudna droga do kraju wolności — refleksje wokół reportażu Małgorzaty Szejnert pt. *Wyspa klucz*;
- *Przez morze. Z Syryjczykami do Europy*. Wokół tematyki migracji (na podstawie reportażu Wolfganga Bauera *Przez morze. Z Syryjczykami do Europy*);
- „Życie” języka polskiego. Czy zmiany cywilizacyjne warunkują podejście do słowa? (lekcja wokół etymologii i znaczeń słów: „bieżeniec”, „refugee”, „uchodźca”);
- „Najczęściej wolność można dotknąć tylko w sieci, w mediach społecznościowych, zależnie od megabajtów” — czyli czym jest Instagram dla Emiratów w książce Aleksandry Chrobak pt. *Beduinki na Instagramie*;
- Sztuka reportażu na przykładzie *Król kebabów i inne zderzenia polsko-obce* Marty Mazuś;
- Współczesne wybory Majów — kultura i tradycja w książce Weroniki Milczewskiej pt. *Na początku jest koniec*;
- Reportaż, tekst jak każdy inny? Dariusza Rosiaka *Ziarno i krew. Podróż śladami bliskowschodnich chrześcijan*;
- W kraju wielkiego blefu — reportaż z Korei Północnej. John Sweeney — *Korea Północna. Tajna misja w kraju wielkiego blefu*;

²⁴ W. Bauer: *Przez morze. Z Syryjczykami do Europy*. Tłum. E. Kalinowska. Wołowiec 2016; J. Mikołajewski: *Wielki przyływ*. Warszawa 2015; M. Mazuś: *Król kebabów i inne zderzenia polsko-obce*. Warszawa 2015; W. Tochman, K. Boni: *Kontener*. Warszawa 2014; D. Sturis: *Nowe życie. Jak Polacy pomogli uchodźcom z Grecji*. Warszawa 2016; A. Prymaka-Oniszk: *Bieżeństwo 1915. Zapomniani uchodźcy*. Wołowiec 2016; B. Demick: *Światu nie mamy czego zazdrościć...*; A. Domostawski: *Wykluczeni...*; M. Szejnert: *Wyspa klucz*. Kraków 2009.

- Próbowka europejskiej przyszłości czy nieudany eksperyment? Szwedzka wizja świata na podstawie cyklu reportaży Katarzyny Tubylewicz;
- Zwyczajne losy mieszkańców Korei Północnej Beaty Demick pt. *Świata nie mamy czego zazdrościć. Zwyczajne losy mieszkańców Korei Północnej*;
- Najwyższa cena, to cena sprzeciwu (na podstawie reportażu Samar Yazbek *Przeprawa. Moja podróż do pękniętego serca Syrii*);
- Wokół idei tolerancji na świecie (na podstawie książki Michaela Walzera *O tolerancji*);
- Niby obcy, a tak podobny... Praca z fragmentami książki *Lepiej, byś tam umarł* Szczepana Twardocha i Mameda Khalidova;
- Plaża turystów — brzeg martwych, czyli refleksje wokół reportażu *Wielki przyływ* Jarosława Mikołajewskiego.

Intencją moją nie było pokazanie perfekcyjnej lekcji polskiego. Chciałam raczej zwrócić uwagę studentów — przyszłych nauczycieli — na fakt, że edukacja polonistyczna może, a nawet musi mówić językiem lektur o rzeczach ważnych współcześnie; takim tematem niewątpliwie jest dramat uchodźców. Zależało mi, żeby studenci, jako przyszli pedagodzy, na lekcji starali się wychodzić poza przyjęte schematy. Jak się wydaje, odpowiedni wybór literatury najnowszej to chyba najlepszy sposób na wywoływanie emocji, wychowywanie myślących obywateli oraz w ogóle na zachętę do czytania (zob. propozycja wybranej lekcji w aneksie artykułu).

W ankiecie ewaluacyjnej²⁵, podsumowującej semestr zajęć z reportażem opowiadającym o współczesnej migracji, studenci wskazywali następujące korzyści z omawiania tego gatunku w przestrzeni lekcyjnej:

- *przybliża obce kultury, środowiska, tradycje*;
- *pokazuje problemy świata z różnych perspektyw*;
- *nawiązuje do współczesnej bliskiej uczniom problematyki w przeciwieństwie do często już nieaktualnej i napisanej archaicznym językiem literatury*;
- *poszerza wiedzę o świecie*;
- *uczy wrażliwości*;
- *rozbudza empatię*;
- *pomaga kształtować opinię uczniów*;
- *dostarcza przyjemności z lektury*.

Adepci polonistyki wielokrotnie podkreślali, jak ważne jest widzenie świata z różnych perspektyw i stron. Co więcej, poszerzanie wiedzy o obce kultury i tradycje uznali za obowiązek edukacji polonistycznej. I nie chodzi tu tylko

²⁵ Jedenaścioro studentów wypełniło ankietę z następującymi pytaniami: 1. Wymień 3 najważniejsze cechy reportażu, stanowiące o jego istocie. 2. Jakie funkcje może spełniać reportaż? 3. Jakie elementy reportażu dyskwalifikują go w Twoich oczach? 4. Czy będziesz wykorzystywał/ła fragmenty reportażu w pracy w szkole? Zob. podobne badania dotyczące reportażu radiowego wśród studentów: K. Klimczak: *Jak go słyszą? Studenci o reportażu radiowym. Uwagi o instytucji słuchacza*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Litteraria Polonica” 2008, nr 11, s. 287—299.

o funkcję poznawczą; idzie raczej o coś więcej: o wychowanie, krytyczne myślenie, ale również o sam akt lektury. Moją uwagę zwróciły również wypowiedzi dotyczące potrzeby kształtowania w uczniach empatii — jest ona, jak pokazują badania²⁶, raczej słabą stroną Polaków. Warto więc wybierać takie książki, których bohaterowie różnią się od uczniów — myślą inaczej, pochodzą z innego kręgu kulturowego, borykają się z kompletnie innymi niż my problemami.

Na ostatnie pytanie: czy studenci będą korzystać z fragmentów reportaży w szkole, wszyscy odpowiedzieli twierdząco. Wprawdzie wśród odpowiedzi na pytanie, co dyskwalifikuje reportaż, dostrzegli oni następujące „słabsze” strony gatunku:

- *odstępstwo od prawdy;*
- *zbyt duży subiektywizm;*
- *możliwość koloryzowania;*
- *zbyt kontrowersyjna tematyka;*
- *reportaż może być ciekawszy niż inne obowiązkowe teksty.*

Stronniczość autora, fałsz czy podkoloryzowanie dyskwalifikują tekst w oczach studentów. W reportażu ważna jest przecież prawda, autentyzm, rzetelność i szczerosc²⁷. Dostarcza on wiedzy o rzeczywistości, na podstawie której formuluje się opinie i podejmuje działania.

Wypowiedź, że „reportaż może być ciekawszy niż inne obowiązkowe teksty” jest dyskusyjna, jeśli potraktujemy wyrabianie nawyku czytania u dzieci i młodzieży jako priorytet dydaktyki literatury — o co apelowała Koziółek. Wydaje mi się, że tok myślenia studenta był jednak trochę inny: sporo lektur jest archaicznych, nudnych i całkowicie niezrozumiałych dla młodego odbiorcy z powodu niedzisiejszego języka i tematu. A teksty reportażowe są w większości interesujące, napisane prostym stylem, do tego są aktualne, stają się więc „niebezpieczną” alternatywą dla szkolnego przymusowego kanonu lektur. Nie-

²⁶ Zob. <http://www.focus.pl/artykul/czy-polakom-brakuje-empatii-wyniki-tych-bada-nie-s-najlepsze> [data dostępu: 27.12.2017]. Zob. więcej na ten temat: <http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/7,115167,20918341,najwieksze-swiatowe-badanie-empatii-co-z-niego-wynika.html> [data dostępu: 27.12.2017]. W 63 krajach przebadano ponad 100 tys. ludzi w wieku 18—90 lat. Rozmach eksperymentu robi wrażenie. Dane zebrano od internautów, którzy zechcieli wypełnić ankiety umieszczone na niezależnej stronie internetowej. Kwestionariusze skonstruowano w języku angielskim i udało się ich zebrać 104 365 sztuk. Ponad 61% respondentów zadeklarowało się jako mężczyźni, a 74% odpowiedzi spłynęło od mieszkańców USA. Można wywnioskować, że ankietę na stronie WWW i w języku angielskim wypełnili raczej młodszy respondenci, co nie do końca daje wiarygodny wynik.

²⁷ A. Leszczyński: *Polska szkoła zmyślenia* <http://krytykapolityczna.pl/kultura/czytaj-dalej/leszczynski-polska-szkola-zmyslania/> [data dostępu: 25.02.2017]; *Polska szkoła reportażu = polska szkoła zmyślenia?* Dyskutują M. Szczygieł, A. Leszczyński i T. Stawiszynski. <http://audycje.tokfm.pl/podcast/Polska-szkola-reportazu-polska-szkola-zmyslania-Dyskutuja-Mariusz-Szczygiel-Adam-Leszczynski-i-Tomasz-Stawiszynski/50160> [data dostępu: 25.02.2017].

stety, wraz z nową reformą oświaty wolność czytania praktycznie zniknęła ze szkół. Przeładowany spis lektur nie sprzyja sięganiu po książkę dla przyjemności, ogranicza lekturę prywatną, żeby nie powiedzieć, że w ogóle nie ma czasu na uważne czytanie.

Analiza ankiet ewaluacyjnych i blisko półroczna praca ze studentami pozwoliły stwierdzić, że tekst reportażowy może być ważnym wytworem kultury analizowanym i interpretowanym w szkole. Dzięki niemu przyszli nauczyciele dostrzegają aksjologiczny wymiar kształcenia. Dotykają oni tym samym sedna nie tylko edukacji polonistycznej, lecz generalnie humanistycznej. Nauki humanistyczne — pisze Michał P. Markowski w *Polityce wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki* — powinny przygotować kolejne pokolenie do myślenia tyleż o sobie, co o innych (empatia), tyleż o tym, co jest, co o tym, co mogłoby być (wyobraźnia), i tyleż o tym, jak jest, co o tym, jak mogłoby być (krytyka)²⁸. Dzięki czytaniu reportaży możemy to wszystko, co wymienia Markowski osiągnąć. Książki bowiem, które „obchodzą ludzi”, dokonują „przemiany”, jak pisała Martha C. Nussbaum w tekście *Czytać, aby żyć*²⁹.

Reportaże o dramacie uchodźców

Koc w artykule *Szkolna narracja o uchodźcach a formacyjny wymiar edukacji polonistycznej*³⁰ stawia istotne i niełatwe pytanie o cel, w jakim powinno się na lekcjach polskiego poruszać temat dramatu uchodźców. Tym samym skłania do zastanowienia się nad sensem formacyjnej funkcji nauczania, warunkami realizacji i przyświecającym jej założeniom. Poznański badacz argumentuje realizowanie formacyjnych zadań w szkolnej polonistyce koniecznością wprowadzenia problematyki aksjologicznej:

Refleksja nad dramatem uchodźców [...] powinna być namysłem nad charakterem norm etycznych i relacjami społecznymi, nad znaczeniem takich wartości, jak np. wolność, solidarność, odpowiedzialność, bezpieczeństwo, rodzina, dom, ojczyzna, religia, europejskość, a także nad konfliktami i napięciami wynikającymi ze spotkania z innym³¹.

²⁸ M.P. Markowski: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków 2013, s. 24.

²⁹ M.C. Nussbaum: *Czytać, aby żyć*. „Teksty Drugie” 2002, nr 1/2, s. 7—24.

³⁰ K. Koc: *Szkolna narracja o uchodźcach a formacyjny wymiar edukacji polonistycznej*. „Polonistyka. Innowacje” 2017, nr 6, s. 99.

³¹ *Ibidem*, s. 104.

W naszym przypadku studenckie spotkania z reportażem dały podobną odpowiedź — potrzeba spoglądania na świat uchodźców za pośrednictwem wartości. Rozmowy prowadziły nas ku refleksji, że szkoła powinna podejmować temat kryzysu migracyjnego wprost i pośrednio. Pośrednio w powrocie do takich wartości, jak: szacunek, godność, solidarność, gościnność, dialog z Innym i odpowiedzialność za Innego, wolność kontra zniewolenie, tożsamość, ale i dom, rodzina, bezpieczeństwo, praca, samorealizacja. Wprost — w indywidualnych narracjach, które są skonstrastowane z szerszą narracją o uchodźcach i imigrantach, znaną nam z mediów oraz debat politycznych. Narracja ta zresztą nie zawsze jest prawdziwa, często wyrwana z kontekstu, opatrzona uproszczonymi czy powierzchownymi komentarzami. Analizując indywidualne przypadki bohaterów, młodzież ma szansę spojrzeć krytycznie również na stereotypowe przedstawianie uchodźców, jako samotnych i silnych mężczyzn, niepodających pracy i niemyślących o powrocie do swego kraju³². Takie lekcje zatem to również ćwiczenie w rozbijaniu niebezpiecznych uogólnień w formułowanych opiniach.

Reportaż może pomóc uczniom, ale i dorosłym, sięgnąć po książkę, która uczy dobrego sąsiedztwa w warunkach powszechnej gościnności. Taka postawa jest nam bardzo potrzebna w dzisiejszych czasach, w których wielu z nas straciło „orientację”, stało się obojętnymi na dramat ludzi żyjących obok nas. O grzechu obojętności mówił na wyspie Lampedusa papież Franciszek:

Wielu z nas, włącznie ze mną, jesteśmy zdezorientowani, nie zwracamy już uwagi na świat, w którym żyjemy, nie troszczymy się, nie strzeżemy tego, co stworzył Bóg dla wszystkich i nie jesteśmy nawet zdolni do wzajemnej troski o siebie [...]. Prośmy Pana, aby wymazał to, co z Heroda pozostało także w naszym sercu; prośmy Pana o łaskę płaczu nad naszą obojętnością, nad okrucieństwem, jakie jest w świecie, w nas, również w tych, którzy bezimiennie podejmują decyzje społeczno-gospodarcze, które otwierają drogę do podobnych dramatów. [...] Prosimy o przebaczenie dla tych, którzy wygodnie zamknęli się we własnym dobrobycie, który znieczuli serce; prosimy o wybaczenie dla tych, którzy przez swoje decyzje na poziomie światowym stworzyli sytuacje, które prowadzą do tych dramatów [...] ³³.

Polonistyka, jeśli chce mówić mądrze o świecie, a powinna — bo przecież „dobrze się myśli literaturą” — musi znajdować się w centrum dziejącego się

³² Zob. R. Cekiera: *Terroryści, tchórze i lenie — konstruowanie wizerunku uchodźców za pomocą memów internetowych*. „Kultura. Media. Teologia” 2017, nr 29, s. 69—85.

³³ <http://www.radiomaryja.pl/kosciol/homilia-ojca-swietego-franciszka-wygloszona-na-wyspie-lampedusa/> [data dostępu: 25.02.2017].

„tu i teraz”, nie powinna zamykać się w wieży z kości słoniowej. Czytanie reportaży na temat dramatu innych, w tym uchodźców i imigrantów, w jakiejś mierze przeciwdziała obojętności. Warunkiem przeczytania jest przecież, jak pisze Markowski, wtargnięcie w mój świat, czytanie musi więc angażować, „naruszać słowem”, wzywać do reakcji. Inaczej gubi swoją istotność, tym samym jedną z najważniejszych ról, jaką ma do wypełnienia.

Aneks

Propozycja lekcji studenckiej

Konspekt lekcji poświęconej fragmentom reportażu Małgorzaty Szejnert

pt. *Wyspa klucz*

Aleksandra KRÓL, filologia polska, II rok MU

Uzasadnienie

Niniejszy konspekt porusza kwestię migracji oraz problemów z nią związanych — zarówno dla przybyszy, jak i przyjmujących obywateli innych narodowości. Zajęcia skupiają się na poznaniu procedur, jakie musieli przejść imigranci z Europy, Azji czy Afryki przybywający do Stanów Zjednoczonych — kraju uznawanego na przełomie XIX i XX wieku na świecie za symbol wolności, niepodległości i dobrobytu.

Uczniowie mają ocenić, czy daleko idąca ostrożność w przyjmowaniu ludności była uzasadniona oraz czy imigranci podczas podróży do „kraju marzeń” byli traktowani z poszanowaniem ich wolności i godności osobistej. Analiza podanych fragmentów pozwala na skojarzenia uprzedmiotowionego stosunku personelu amerykańskiego stacji Ellis Island do imigrantów z praktykami nazistów w obozach koncentracyjnych w czasach drugiej wojny światowej oraz ze współczesną sytuacją uchodźców z obszaru Bliskiego Wschodu.

Lekcja ma zachęcić uczniów do otwartości na kwestie inności, gdyż w zależności od punktu widzenia również my, Polacy, byliśmy (a może nadal jesteśmy) „inni” dla Zachodu. Ponadto istotnym celem zajęć jest zaakcentowanie znaczenia wolności dla współczesnego człowieka.

Uczniowie w czasie lekcji mają możliwość doskonalenia publicznego wygłaszania swojej opinii podczas dyskusji, precyzyjnego określania własnego stanowiska, ale także wczucia się w sytuację obu stron — Innego i urzędu imigracyjnego.

Fragment reportażu

Załącznik nr 1

Rozpoznanie źle zbudowanej, wadliwej lub zdezelowanej istoty ludzkiej nie jest trudniejszym zadaniem niż rozpoznanie tandetnego lub wadliwego samochodu. Wymaga to oczywiście pewnego treningu i doświadczenia, ale w każdym wypadku mniejszą trudność sprawia dostrzeżenie, że coś jest nie w porządku, niż określenie i wykazanie, co mianowicie jest nie w porządku. Co się tyczy imigrantów, można z tą metaforą pójść dalej. Człowiek, który idzie do lekarza, pomaga mu zazwyczaj odnaleźć przyczynę kłopotów, opowiadając o swych subiektywnych objawach. Obco-krajowca, który stawia się przed urzędnikiem imigracyjnym, interesuje zaś zazwyczaj tylko to, by go przekonać, że wszystko jest dobrze, i można by z równym skutkiem marnować czas, czekając na opowieść samochodu o jego uczuciach, jak liczyć na pomoc diagnostyczną w postaci subiektywnych objawów chorego imigranta [...].

Imigranci weszli do wielkiego westybulu na parterze głównego gmachu stacji, a teraz wspinają się na pierwsze piętro (w amerykańskim porządku — na drugie) pod uważnym wzrokiem lekarzy, którzy, jak już wiemy, noszą uniformy przypominające mundury wojskowe. Przybysze z podbitych państw Europy niczego i nikogo nie boją się bardziej niż mundurów, uosabiających opresję w ich miastach i wioskach, więc czynią wszystko, by zniknąć z pola widzenia, schować się za kimś większym, wsiąknąć w kapotę, zasłonić tobołkiem. Te naiwne sposoby zostały szybko odkryte, skatalogowane, opisane w instrukcjach i lekarze dobrze wiedzą, kogo wyłuskać z tłumu do dalszych badań. Lekarz inspekcyjny, który obrzuca imigranta szybkim spojrzeniem, musi zwrócić uwagę na sześć elementów: skórę głowy, twarz, szyję, ręce, sposób chodzenia i ogólną kondycję — fizyczną i psychiczną.

Jeśli któryś z tych elementów nie jest widoczny gołym okiem, lekarz zatrzymuje imigranta, aby się upewnić, czy nie ma w tym czegoś podejrzanego.

Wysoki kołnierz. Należy go rozpiąć i sprawdzić, czy nie czai się pod nim wole lub wrzód.

Kapelusz. Kryje często strupień woszczynowy albo grzybicę.

Bujne loki. Jak wyżej.

Czapka z daszkiem nasunięta na oczy. Może osłaniać zapalenie spojówek albo jaglicę.

Ręka schowana pod płaszczem, szalem, bagażem. Może się okazać zdeformowana, sparaliżowana, bez palców, ze strupniem.

Bagaż. Mogą maskować wady postawy. Imigrant musi zostawić je na podłodze i przejść bez nich około dziesięciu stóp.

Dzieci powyżej dwóch lat uцепione matki. Matka ma postąpić jak wyżej.

Obliczono, że w dniach większego napływu, kiedy Ellis przyjmuje cztery—pięć tysięcy osób, każdy lekarz ma na zeskanowanie wzrokiem jednego człowieka mniej więcej sześć sekund. O doktorach inspekcyjnych, zwanych także liniowymi, mówi się coraz częściej — *sześciosekundowi*.

Jeżeli *sześciosekundowy* coś zauważy i uzna, że potrzebne są dalsze dokładne badania, musi im nadać kierunek za pomocą kredy. Na ubraniu osoby podejrzanej o defekt psychiczny rysuje X. Jeśli defekt psychiczny jest bardzo prawdopodobny — ujmuje X w kółko. B to grzbiet (*back*), C — zapalenie spojówek (*conjunctivitis*), CT — jaglica (*trachoma*), E — inne choroby oczu (*eyes*), F — twarz (*face*), Ft — stopy (*feet*), G — wole (*goiter*), H — serce (*heart*), K — przepuklina (*hernia*), N — szyja (*neck*), P — badanie i płuca (*physical and lungs*), Pg — ciąża (*pregnancy*), Sc — skóra głowy (*scalp*), S — otępienie (*senility*).

Czasem nie stosuje się kamuflażu, lecz maluje kredą całe słowo, na ogół na piersiach lub plecach imigranta: ręka, noga, skóra, paznokcie (krótki rzeczownik: *nails*) [...].

Do 1998 roku historia wyspy nie знаła przypadku, by komuś udało się wymknąć z niewoli znaków kredowych. W tymże roku przyплыnęła na Ellis osiemdziesięcioletnia Hiszpanka Espuga Manuela Carnero. Wyemigrowała do Ameryki w 1920 roku z matką i bratem. Miała sześć lat, ale zapamiętała, że inspektor oznaczył kredą płaszczyk braciszka. Matka tak szybko i zręcznie ściągnęła z niego ten płaszcz, że nikt niczego nie zauważył. [...] W każdym razie nie wycofano chłopca z szeregu i nie rozłączono z rodziną. Espuga Manuela Carnero przyплыnęła na Ellis, by to opowiedzieć i nagrać, ponieważ nigdy nie jest za późno na mówienie innym, że trzeba walczyć do końca, nawet gdy opór wydaje się beznadziejny³⁴.

³⁴ M. Szejnert: *Wyspa klucz...*, s. 68—70.

Załącznik nr 2

Ślój z fasolą, steerage

Siedemnastego kwietnia 1907 roku do portu nowojorskiego przybija jedenaście tysięcy siedmiuset czterdziestu siedmiu imigrantów. Jak to pokazać sto lat później szkolnym wycieczkom na Ellis Island, by poruszyć ich wyobraźnię? Specjaliści od edukacji zaproponowali, by wypełnić ogromny ślój drobną fasolką w wielu kolorach i zawiesić nad nim pytanie: *Jak sądzisz, czy było ich tyłu?*

To jest dzień szczytu i rok szczytu. Tego roku do USA przyżywa milion dwieście osiemdziesiąt pięć tysięcy trzysta czterdzieści dziewięć osób (w tym do portu w Nowym Jorku milion cztery tysiące osiemset pięćdziesiąt sześć). Inspektorzy imigracyjni z Ellis Island kontrolują pasażerów z trzech tysięcy osmiuset osiemnastu statków.

Amerykańscy karykaturzyści mają co robić. „New York Evening World” pokazuje nam krótką wymianę zdań między potężnym Wujem Samem w kabacie usianym gwiazdami, z napisem *United States* na kołnierzu, a wąsatym człowieczkiem w czepku z falbanką, trzymającym przed sobą beczkę z etykietą *imigranci w tym tygodniu*. Wuj Sam opiera wielką łapę na zawiniątku i woła do pielęgniarce, czyli komisarza Watchorna: *Nie mów mi, że to trojaczki!* A wąsata pielęgniarce, zezując ze strachu okrągłymi oczkami, odpowiada: *Trojaczki! Ich jest trzydzieści pięć tysięcy!*

Liczebność statków, udogodnienia techniczne i cywilizacyjne powinny sprzyjać poprawie warunków podróży, ale napór mas imigrantów na linie okrętowe, rosnący popyt na bilety sprawiają, że rejs na *steerage* jest ciągle ciężką próbą dla ciała i charakteru. *Steerage* staje się tematem dla polityków, pisarzy i prasy.

Znany nam już pastor i pisarz Edward A. Steiner wykupuje dla siebie bilety w kabinach, ale spędza czas z imigrantami na międzypokładach i zapisuje, co widział. Na statku Staatendam kradnie nocą w drugiej klasie wodę dla złąknionych pasażerów *steerage*. Na statku Nordam pilnuje, by umierającego rosyjskiego chłopca wyniesiono z czeluści dolnego pokładu na świeże powietrze i nie wepchnięto na dół z powrotem, lecz położono w szpitalu. Notuje, że na eleganckim, obszernym statku Kaiser Wilhelm II Północnoniemieckich Linii Lloyda dziewięciuset pasażerów *steerage* stłoczono jak bydło: nie mogą ani oddychać na dole, gdzie brak powietrza, ani wyjść na pokład przeznaczony dla lepszych klientów.

Zwraca uwagę na nieuczciwość linii okrętowych, które biorą za łóżko w drugiej klasie zaledwie dwa razy więcej niż za pryczę na *steerage* i za tę podwójną cenę ofiarowują sześć razy więcej miejsca, względną prywatność i porządną obsługę.

Steerage powinno być i mogłoby być obalone przez prawo — pisze i dodaje — To prawda, że włoski czy polski chłop nie przyzwyczaił się może w domu do lepszych warunków i nie byłby szczęśliwszy w lepszym otoczeniu, nie wiedząc, jaki czynić z niego użytek, traktowanie go jednak jak zwierzęcia, gdy do nas przybywa, jest złym wprowadzeniem w nasze życie.

Polski chłop mógłby jednak zaskoczyć Edwarda Steinera wiedzą o *steerage*, przekazywaną sobie wzajemnie przez rodziny i sąsiadów.

[...]

Posel Adolph J. Sabath ze stanu Illinois oskarża w Kongresie linie okrętowe o egoizm i hipokryzję. *Leją one krokodyle łzy, jak to zwykle czynią nieszczęsne i ciemnione korporacje*, gdy wymaga się od nich, by pomniejszyły swoje nadużycia i polepszyły warunki klientom. Amerykanie lepiej dbają o bydło, które wysyłają ze swoich portów, niż linie okrętowe o pasażerów. Departament Rolnictwa USA kontroluje, czy zwierzęta mają na statkach dosyć miejsca, powietrza i wody, podczas gdy wielkie linie oceaniczne stłaczają po dwustu pasażerów *steerage* na ciasnej przestrzeni, która służy za wspólną sypialnię, jadalnię i miejsce dziennego pobytu. Piętrowe łóżka stoją w blokach po trzydzieści dwa, brakuje urządzeń sanitarnych, naczyń, sztuków, zdrowej wody.

Posel Sabath cytuje fragment raportu komisarza Watchorna dotyczącego pracy stacji w 1907 roku.

W roku, który właśnie się zakończył, stacja przyjęła 1506 dzieci zarażonych odrą, dyfterytem i szkarlatyną i wszystkie te choroby z większym lub mniejszym stopniem zostały wywołane nadmiernym zatłoczeniem i złymi warunkami higienicznymi. Z tej liczby 205 dzieci umarło.

Imigranci lądujący na Ellis Island dodają swoje. Skarżą się, że lekarze omijają *steerage*, że kto słabiej pcha się do kotła, odchodzi głodny, że z dziur w suficie stanowiącym podłogę górnego deku sypią się brudy, że bagaże wepchnięte pod prycze, bo nie ma szaf ani półek, jeżdżą po pokładzie przy każdym przechyle statku, że koce są zawszone, umywalnie czynne tylko

w określonych porach dnia, a niektórzy pasażerowie nie umieją sobie radzić z potrzebami i załatwiają się w kątach.

Podróżni, którzy wnoszą protesty, słyszą od załogi, że kto chce podróżować jak człowiek, powinien wykupić sobie kabinę, bo *steerage* nie jest miejscem dla istot ludzkich, ale dla bydła³⁵.

Temat lekcji: Trudna droga do kraju wolności — refleksje wokół reportażu Małgorzaty Szejnert pt. *Wyspa klucz*

Przebieg lekcji

1. Ogniwko wstępne (10 min)

Nauczyciel zapisuje na tablicy słowo „WOLNOŚĆ”, po czym pyta uczniów, co oznacza dla nich to pojęcie. Uczniowie dzielą się na forum klasy swoimi przekonaniem, skojarzeniami (np.: niezależność, możliwość podejmowania samodzielnie decyzji, prawo do wypowiedzania się na dany temat, niepodleganie karze pozbawienia wolności itp.). Następnie prowadzący pokazuje uczniom fotografię przedstawiającą Statuę Wolności i zadaje pytania: czy znają ten pomnik? Z czym się on kojarzy oraz dlaczego ich zdaniem Stany Zjednoczone Ameryki Północnej są dla obywateli innych państw synonimem wolności i dobrobytu? Uczniowie wygłaszają swoje poglądy na ten temat.

2. Ogniwko centralne (30 min)

Nauczyciel rozdaje uczniom fragment reportażu *Wyspa klucz* (załącznik nr 1) oraz krótko charakteryzuje, że dotyczy on procedury praktykowanej na Ellis Island — centrum przyjmowania imigrantów do USA, które działało w latach 1892—1954.

Po przeczytaniu tekstu prowadzący dzieli klasę na dwie grupy, z których jedna ma wczuć się w rolę imigranta, a druga — lekarza inspekcyjnego. Nauczyciel zadaje pytania pomocnicze: dlaczego Amerykanie mogli bać się przybyszów z innych kontynentów? Czy chorzy, niepełnosprawni imigranci stanowią realne zagrożenie dla docelowego kraju? Czy władze państw mają prawo do decydowania o losie jednostki na podstawie jej stanu zdrowia, sytuacji życiowej itp.? Czy tego typu działania są ingerencją w prawo człowieka do wolności? Rozwijają się dyskusja, w której grupy mają wzajemnie się przekonać, co do słuszności lub jej braku w przyjmowaniu w taki sposób imigrantów do Stanów Zjednoczonych. Jednocześnie podczas interpretacji fragmentu nasuwa się skojarzenie opisanego segregacji, w której uwydatnione jest uprzedmiotowione podejście do

³⁵ Ibidem, s. 85—90.

drugiego człowieka, z działaniami nazistów w czasach drugiej wojny światowej (obozy koncentracyjne).

Następnie nauczyciel rozdaje klasie kolejny fragment (załącznik nr 2), tym razem dotyczący podróży imigrantów do USA. Uczniowie mają zastanowić się, czy opisane warunki podróży są, ich zdaniem, naruszeniem praw przynależnych człowiekowi (po raz kolejny można tu odnaleźć analogie do drugiej wojny światowej — transporty do obozów). Prowadzący pyta klasę, czy sytuację osób emigrujących do Stanów Zjednoczonych na początku XX wieku można porównać do współczesnego statusu uchodźców z krajów arabskich i afrykańskich. Prosi o wyjaśnienie różnicy między imigrantem a uchodźcą, pyta, czy zdaniem uczniów ta kwestia ma znaczenie. Jak klasa odbiera tę analogię wobec faktu, że w opisywanych fragmentach „obcy” to m.in. również Polacy? Nauczyciel prosi o wskazanie przyczyn strachu przed innym, nieznanym — dawniej i dziś. Nawiązuje się rozmowa: czy kraje europejskie powinny przyjmować imigrantów i uchodźców? Czy jest to szansą czy zagrożeniem? Uczniowie w małych grupach zapisują swoje refleksje w postaci mapy mentalnej.

3. Ogniwko końcowe (5 min)

Nauczyciel podsumowuje informacje zebrane na lekcji — niewątpliwie temat imigrantów i uchodźców jest kwestią niejednoznaczną i trudną. Władze państw muszą dbać o dobro i bezpieczeństwo swoich obywateli i, jak widać, od setek lat problematyczne jest rozwiązanie tej kwestii z satysfakcją dla obu stron. Należy mieć jednak na uwadze dążenie do jak najsprawiedliwszego i najgodniejszego traktowania przybyszów z innych krajów z poszanowaniem ich praw.

Bibliografia

- Adamczuk-Stemplewska A.: *Wielokulturowość w polskiej literaturze najnowszej jako przedmiot kształcenia polonistycznego na etapie liceum*. W: *Wyczytać świat — międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2014.
- Bauer W.: *Przez morze. Z Syryjczykami do Europy*. Tłum. E. Kalinowska. Wołowiec 2016.
- Cekiera R.: *Terroryści, tchórze i lenie — konstruowanie wizerunku uchodźców za pomocą memów internetowych*. „Kultura. Media. Teologia” 2017, nr 29.
- Demick B.: *Światu nie mamy czego zazdrościć. Zwyczajne losy mieszkańców Korei Północnej*. Tłum. A. Nowakowska. Wołowiec 2011.
- Domosławski A.: *Wykluczeni*. Warszawa 2016.
- Fudge J.: *Granice — w tym samym mieście, pod tym samym niebem*. W: *W tym samym mieście, pod tym samym niebem...* Red. A. Konik. Warszawa 2016.
- Homer: *Odyseja*. Tłum. L. Siemieński. Warszawa 1990.

- Janus-Sitarz A.: *Arcydziela niepoprawne, czyli o potrzebie krytycznego czytania*. W: *W trosce o dobrą edukację. Teksty dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej*. Red. A. Janus-Sitarz, M. Madejowa. Kraków 2009.
- Kapuściński R.: *Lapidaria I—III*. Warszawa 2008.
- Kingsley P.: *Nowa Odyseja. Opowieść o kryzysie uchodźczym w Europie*. Tłum. A. Paszkowska. Warszawa 2017.
- Koc K.: *Czytanie świata. Reportaże Ryszarda Kapuścińskiego w edukacji polonistycznej*. Poznań 2007.
- Koc K.: *Szkolna narracja o uchodźcach a formacyjny wymiar edukacji polonistycznej*. „Polonistyka. Innowacje” 2017, nr 6.
- Koziołek K.: *Czas lektury*. Katowice 2017.
- Markowski M.P.: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków 2013.
- Mazuś M.: *Król kebabów i inne zderzenia polsko-obce*. Warszawa 2015.
- Mikołajewski J.: *Wielki przypływ*. Warszawa 2015.
- Nussbaum M.C.: *Czytać, aby żyć*. „Teksty Drugie” 2002, nr 1/2.
- Ochwat M.: *(Od)pamiętywanie, czyli o powinnościach dydaktycznych wobec wielokulturowości na przykładzie książki Marcina Kąckiego „Białystok. Biała siła, czarna pamięć”*. W: *(Od)pamiętywanie — gry z przeszłością w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2018.
- Ochwat M.: *O uchodźcach z Grecji (i nie tylko) na lekcji we współczesnej szkole — Nowe życie. Jak Polacy pomogli uchodźcom z Grecji Dionisiosa Sturis*. „Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 2.
- Ochwat M.: *O społecznej odpowiedzialności edukacji polonistycznej i (nowych) lekturach na rzecz wychowania do pokoju*. „Czas Kultury” 2018, nr 3.
- Prymaka-Oniszk A.: *Bieżeństwo 1915. Zapomniani uchodźcy*. Wołowiec 2016.
- Sturis D.: *Nowe życie. Jak Polacy pomogli uchodźcom z Grecji*. Warszawa 2016.
- Szejnert M.: *Wyspa klucz*. Kraków 2009.
- Szopiński M.: *Jak czytaliśmy teksty o uchodźcach Jarosława Mikołajewskiego? Refleksje nauczyciela po lekcji akademickiej*. „Polonistyka. Innowacje” 2017, nr 6.
- Tochman W., Boni K.: *Kontener*. Warszawa 2014.
- Tubylewicz K.: *Moralisci. Jak Szwedzi uczą się na błędach i inne historie*. Warszawa 2017.
- Wiszniewska M.: *Zobaczyć — opisać — zrozumieć. Polskie reportaże literackie o rosyjskim imperium*. Katowice 2017.
- Wolny-Zmorzyński K.: *Reportaż jak go napisać? Poradnik dla słuchaczy studiów dziennikarskich*. Warszawa 2004.
- Zimnoch M.: *Reportaż w płynnej nowoczesności*. „Znak” 2012, nr 682.

Źródła internetowe

- <http://audycje.tokfm.pl/podcast/Polska-szkola-reportazu-polska-szkola-zmyslania-Dyskutujami-Mariusz-Szczygiel-Adam-Leszczynski-i-Tomasz-Stawiszynski/50160>.
- <http://culture.pl/pl/artykul/polskie-non-fiction-w-tlumaczeniu-i-nie>.
- <http://culture.pl/pl/artykul/polskie-non-fiction-w-tlumaczeniu-i-nie#rank>.
- <http://culture.pl/pl/artykul/wojciech-tochman-o-polskim-reportazu-wywiad>.
- <http://instytut.pl/pl/polska-szkola-reportazu/>.
- <http://katowice.wyborcza.pl/katowice/1,35055,19784678,ryszard-koziolek-houellebecq-ukradl-mysl-z-mojej-glowy.html>.

<http://krytykapolityczna.pl/kultura/czytaj-dalej/leszczynski-polska-szkola-zmyslania/>.

<http://www.focus.pl/artykul/czy-polakom-brakuje-empatii-wyniki-tych-bada-nie-s-najlepsze>.

<http://www.press.pl/magazyn-press/artykul/36084,polskie-non-fiction-za-granica>.

<http://www.radiomaryja.pl/kosciol/homilia-ojca-swietego-franciszka-wygloszona-na-wyspie-lampedusa/>.

<http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/7,115167,20918341,najwieksze-swiatowe-badanie-empatii-co-z-niego-wynika.html>.

<https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/01/zalacznik-nr-1.pdf>.

<https://www.facebook.com/instytutreportazu/>.

EDUKACJA JĘZYKOWA



Olga PRZYBYLA

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 0000-0001-8924-3102

Trudności w czytaniu i pisaniu dzieci z zaburzeniami motorycznymi o podłożu sensorycznym, czyli uczeń z dyspraksją na lekcjach języka polskiego

Difficulties in Reading and Writing Experienced
by Children with Sensory-Based Motor Disorders,
That Is, the Pupil with Dyspraxia in Polish Language Classes

Summary: The aim of the article is to present the problem of the functioning of the student with disorders in the development of coordination (dyspraxia) in Polish language classes. Basing on the analysis of linguistic material (the sample included selected activities in the field of Polish language education: techniques for mastering reading and writing, as well as communication skills and language skills related to the creation of oral and written speeches) and literature on the subject, problems related to reading and writing experienced by children with sensory-based motor disorders were presented. The discussed clinical trials pointed to deficits in the processing of visual and auditory stimuli in their temporal desynchronization with tactile-proprioceptive-kinesthetic modalities. The problems that dyspraxics encounter in the case of speaking and reading activities result from the insufficient mastery of the auditory or visual pattern of a word, and insufficient auditory-visual-sensory-motoric memory.

Key words: dyspraxia, Polish language education, writing difficulties, difficulties in writing

Oddziaływać mogę tylko wtedy, gdy coś chwytam, ujmuję. Gdy ujmuję otoczenie i tym samym na coś działam, zwracam się w jego stronę, spostrzegam je, biorę za prawdę.

Félicie Affolter¹

Deficytom w sferze sensorycznej i trudnościom w zakresie integracji sensomotorycznej towarzyszą nierzadko dysfunkcje w zakresie programowania ruchu. Nieprawidłowości związane z percepcją ruchu oraz problemy w zakresie kontroli postawy i koordynacji w przyjętej klasyfikacji chorób ICD-10 określa się mianem specyficznych zaburzeń rozwoju funkcji motorycznych. Swoim zakresem pojęcie to odnosi się do zaburzeń neurorozwojowych występujących u dzieci, które mają trudności z kontrolowaniem ruchu w następstwie słabej umiejętności jego planowania i jest określane mianem dyspraksji. Wyraz „dyspraksja” powstał z dwóch greckich słów: *dys* oznaczającego ‘słabe’ lub ‘trudne’ oraz *praxis*, czyli ‘ruch’, ‘planowanie ruchu’². W piśmiennictwie poświęconym problemom motorycznym dzieci (z wyłączeniem dzieci z dysfunkcjami neurologicznymi, takimi jak: mózgowie porażenie dziecięce, dystrofie mięśniowe itp.) funkcjonują obok dyspraksji wymiennie dwie nazwy — zaburzenie rozwoju koordynacji (*developmental coordination disorder* — DCD)³ lub zespół „niezgrabnego dziecka”(F82)⁴.

¹ F. Affolter: *Spostrzeganie, rzeczywistość, język*. Przeł. T. Duliński. Warszawa 1997, s. 17.

² G. Platt: *Pokonać dyspraksję. Prosty program ćwiczeń poprawiających umiejętności ruchowe w domu i w szkole*. Tłum. P. Sørensen. Gdańsk 2015, s. 71.

³ Zaburzenie rozwoju koordynacji, ang. *developmental coordination disorder* (DCD) jest nazwą stosowaną w Stanach Zjednoczonych, w Wielkiej Brytanii przyjęła się nazwa dyspraksja. W literaturze funkcjonują ponadto określenia: syndrom niezdarłego dziecka; agnozja i apraksja rozwojowa; minimalna dysfunkcja ruchowa; trudności z uczeniem się motorycznym; dysfunkcja neurorozwojowa; dysfunkcja percepcyjna/percepcyjno-motoryczna; niezręczność fizyczna; dysfunkcja sensoryczno-motoryczna. G. Platt: *Pokonać dyspraksję...*, s. 9.

⁴ W Polsce — zgodnie z klasyfikacją chorób ICD-10 — obowiązuje nazwa „specyficzne zaburzenia rozwojowych funkcji motorycznych”, która swym zakresem obejmuje: rozwojową dyspraksję, rozwojowe zaburzenia koordynacji, zespół „niezgrabnego dziecka” (F82). *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*. Red. przekł. S. Pużyński, J. Wciórka. Kraków—Warszawa 2007, s. 207—208.

Zaburzenia motoryczne o podłożu sensorycznym — ujęcie definicyjne

Zaburzenia motoryczne o podłożu sensorycznym przejawiają się jako zaburzenia posturalne⁵ oraz dyspraksja⁶, którym towarzyszą słabe proprioceptywne sprzężenie zwrotne⁷ oraz słabe dotykowe sprzężenie zwrotne⁸. Współwystępują z nimi: obniżona koncentracja uwagi i ogólny brak hamowania w ośrodkowym układzie nerwowym (nadmierne pobudzenie ośrodkowego układu nerwowego, nierzadko przejawiające się jako nadmierna ruchliwość)⁹, brak pewności siebie

⁵ Zaburzenia posturalne (hipotonia posturalna) odnoszą się do problemów z równowagą, statyczną i dynamiczną, i są formą nieprawidłowych zachowań ruchowych. Prawidłowe zachowania ruchowe określają bowiem właściwe odruchy postawy. Odruchy postawy stanowią grupę reakcji wpływających na rozwój postawy, zapewniają możliwość jej przyjmowania i utrzymania. W zakres odruchów postawy wchodzi: reakcje statyczne (zapewniają stałość przyjętej postawy i podtrzymują prawidłowe położenie kończyn); reakcje nastawcze (umożliwiają przyjęcie właściwej postawy po nieprawidłowym ułożeniu); reakcje równoważne (zapewniają równowagę ciała z chwilą zmiany położenia środka ciężkości). Kontrola posturalna zapewnia stabilną podstawę dla ruchu głowy, oczu, kończyn. Zob. M. Matyja: *Neurorozwojowa analiza wad postawy ciała u dzieci i młodzieży*. Katowice 2012.

⁶ Zaburzenie dotyczy problemów z planowaniem, organizacją i realizacją zachowań ruchowych na wszystkich poziomach motoryki. Obejmuje trudności w koordynacji w zakresie motoryki dużej, motoryki małej oraz motoryki, np.: nieumiejętne wykonywanie ruchów naprzemiennych (aktywności związanych z przekraczaniem linii środkowej ciała) czy też kłopoty w opanowaniu umiejętności mówienia, pisania, czytania. Zob. G. Platt: *Pokonać dyspraksję...*; O. Przybyła: *Zaburzenie rozwoju koordynacji — dyspraksja. Przegląd badań*. „Logopedia Silesiana” 2016, t. 5, s. 227—248.

⁷ Słabe proprioceptywne sprzężenie zwrotne realizuje się w niskiej świadomości ciała oraz nieprawidłowej świadomości własnych ruchów, w tym upośledzeniu ruchów mięśni twarzy będących przyczyną zaburzeń mowy i połykania; wysokiej męczliwości mięśni i słabej stabilności stawów, co ma swoje odzwierciedlenie m.in. w obniżonej sprawności palców, dłoni i nadgarstków; nieprawidłowych ruchach gałek ocznych. Czucie głębokie (proprioceptywne) powstaje w wyniku pobudzenia receptorów narządu ruchu. Receptory te znajdują się w mięśniach, ścięgnach, torebkach stawowych i więzadłach. Czucie głębokie dzieli się na czucie mięśniowe, pochodzące od receptorów w mięśniach i ścięgnach, oraz czucie kinestetyczne (kinestezję), które łączy się z odczuwaniem ułożenia części ciała i ich ruchem, a także czuciem ciężaru i siły przeciwstawiającej się tym ruchom. Czucie głębokie stanowi źródło informacji dla ośrodków ruchowych na temat stanu narządu ruchu, jego percepcji oraz ułożenia części ciała i stereognozji. B. Sadowski: *Biologiczne mechanizmy zachowania się ludzi i zwierząt*. Warszawa 2012, s. 165—166.

⁸ Dotyk stanowi podstawowy i pierwotny zmysł, którego największym receptorem są wrażenia zmysłowe płynące z ciała przez skórę. Dotykowa informacja sensoryczna jest ważna dla osiągnięcia mięśniowej oraz ruchowej aktywności w zakresie percepcji i jest określana mianem pasa czuciowo-ruchowego. Słabe dotykowe sprzężenie zwrotne oznacza niską wrażliwość na dotyk. Zob. V.F. Mass: *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*. Tłum. E. Grzybowska, Z. Przyrowski, M. Ślifirska. Warszawa 1998.

⁹ Ibidem, s. 229—230.

i niska samoocena oraz problemy interpersonalne, m.in. unikanie, wycofanie; frustracja; osamotnienie czy też przyjęcie roli klasowego błazna¹⁰.

Wyniki przeprowadzonych w ostatnich latach na świecie badań wskazują, że problem dotyka od 5% do 9% wszystkich dzieci¹¹, przy czym zwraca się uwagę na fakt występowania dyspraksji u osób ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego, dysleksją, zespołem deficytu uwagi, zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi oraz spektrum autyzmu. U podłoża odmiennych obrazów klinicznych występujących w wymienionych zaburzeniach leżą przede wszystkim problemy z koordynacją w złożonych aktywnościach angażujących wielomodalną integrację i wymagających szybkiego oraz precyzyjnego działania. Wszelkie bowiem przejawy opóźnień lub zaburzeń w obrębie rozwoju ruchowego, intelektualnego, społeczno-emocjonalnego oraz językowego wraz z współwystępującymi trudnościami w zakresie zdolności komunikacji znajdują uzasadnienie w nieprawidłowym przebiegu doskonalenia zdolności kontroli ruchu i funkcji wykonawczych¹².

Dlatego też na wszystkich etapach kształcenia powinno się uwzględniać poziom dojrzałości motorycznej uczniów. Na sukces szkolny ucznia wpływają bowiem — poza ogólnie dobrym stanem jego zdrowia — także jego doświadczenia ruchowe oraz stan zaawansowania dojrzałości motorycznej, gdyż: „zdolność sterowania ruchami jest związana z możliwością tworzenia umysłowych programów działania”¹³. Dojrzewanie motoryczne¹⁴ określa możliwości procesu motorycznego uczenia się¹⁵, uczenie się motoryczne to zaś — jak podkreśla

¹⁰ G. Platt: *Pokonać dyspraksję...*, s. 20.

¹¹ J.A. Cairney et al.: *Developmental coordination disorder and overweight and obesity in children aged 9–14 y.* „International Journal of Obesity” 2005, No. 29, s. 369–372. Zob. także: A.L. Barnett, L. Kooistra, S.E. Henderson: „Clumsiness” as syndrome and symptom. „Human Movement Science” 1998, Vol. 17, Issues 4–5, s. 435–447; P.J. Beek & P.C. van Wieringen: *Human Movement Science. Special Issue: Developmental Coordination Disorder: „Diagnosis, description, processes and treatment”* 2001, 20 (1/2), s. 7–447; *Adapted Physical Activity Quarterly*. Ed. S.E. Henderson. *Special Issue: „Developmental. Coordination Disorder”* 1994, No. 11.

¹² O. Przybyła: *Motoryczne zdolności koordynacyjne w świetle badań nad mową*. W: *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*. Gdańsk 2015, s. 324.

¹³ B. Czabański: *Kształcenie psychomotoryczne*. Wrocław 2000, s. 50.

¹⁴ Proces dojrzewania motorycznego jest ściśle powiązany z pamięcią genetyczną i zależy przede wszystkim od tego, z czym przyszedł na świat (baza startowa procesu motorycznego).

¹⁵ Proces motorycznego uczenia się jest determinowany przede wszystkim przez środowisko człowieka. Stanowi średnią matematyczną: doświadczeń gatunku ludzkiego (zawarte w genach) oraz doświadczeń indywidualnych dziecka. Dlatego też ograniczenie ruchliwości młodego człowieka może znacznie ograniczyć możliwości jego motorycznego dojrzewania. Ćwiczenia wspomagają fizyczne i ruchowe dojrzewanie człowieka i umożliwiają opanowywanie wielu różnych umiejętności (stanowią okazję do uczenia się nowych czynności ruchowych). Brak zachęt do poznawania nowych czynności ruchowych może mieć ujemny wpływ na postępy uczenia się motorycznego.

Rilo Pöhlmann¹⁶ — przede wszystkim planowanie i programowanie umysłowe. Proces uczenia się odbywa się etapami, które można ogólnie ująć jako drogę od „przyswojenia” (przez uwewnętrznienie oraz uzewnętrznienie, czyli interioryzację i eksterioryzację) aż do „zróżnicowanego zastosowania”¹⁷.

Cel i metodyka badań

Ujęte w tak szerokiej perspektywie zagadnienie łączy się z celem artykułu, którym jest przedstawienie zagadnienia funkcjonowania ucznia z dyspraksją na lekcjach języka polskiego. Ze względu na złożony charakter objawów dyspraksji i występujących w jej zakresie trudności, podstawowe znaczenie dla skuteczności uczenia się na lekcjach języka polskiego mają zatem wyobrażenia motoryczne i antycypacja umysłowa praktycznego działania, których efektywność odzwierciedla się przede wszystkim w zakresie kompetencji i sprawności językowej określanej poziomem opanowania umiejętności mówienia, czytania oraz pisania. Przyjętą metodykę postępowania stanowi analiza i interpretacja wybranych wytworów dyspraktycznych uczniów starszych klas szkoły podstawowej oraz szkoły gimnazjalnej. Obejmuje ona badanie czynności czytania oraz pisania¹⁸. Teksty pochodzą z lat 2011—2017. Powstawały spontanicznie w czasie lekcji bądź były pisane na zajęciach terapeutycznych. Zarówno czytanie, jak i pisanie zalicza się do sprawności produkcyjnych języka. Są one procesami psychofizycznymi powstającymi dzięki koordynacji przekazów wielomodalnych realizowanych równocześnie bądź następczo (związków czasowych między elementami słuchowymi, wzrokowymi i ruchowymi)¹⁹. Próby kliniczne obejmują głośne czytanie oraz badania sprawdzające ocenę poziomu opanowania umiejętności pisania, a w ich zakresie wykorzystuje się próby: przepisywania, pisania ze słuchu oraz pisania twórczego tekstu²⁰.

¹⁶ R. Pöhlmann: *Motorisches Lernen: psychomotorische Grundlagen der Handlungsregulation sowie Lernprozessgestaltung im Sport*. Sportwissenschaft für die Praxis (t. I). Berlin 1986.

¹⁷ B. Czabański: *Kształcenie psychomotoryczne...*, s. 25.

¹⁸ Wykaz prób klinicznych obejmujący czynności: mówienia, pisania i czytania wraz z materiałem egzemplifikacyjnym został zaprezentowany w artykule: O. Przybyła: *Studium przypadku dziecka z zaburzeniami motorycznymi o podłożu sensorycznym*. „Logopedia Silesiana” 2016, t. 5, s. 357—399.

¹⁹ Z. Lorenc, T. Wróbel: *Nauka czytania i pisania*. W: *Praca nauczyciela i ucznia w klasach I—3*. Red. M. Lelonek, T. Wróbel. Warszawa 1990, s. 196—197.

²⁰ Głośne czytanie umożliwia sprawdzenie rozumienia odczytywanych treści. Podobnie wybrane próby pisania zostały dobrane tak, by na ich podstawie dokonać oceny poziomu opanowania umiejętności. Aktywności weryfikowane w próbach pisania z pamięci słuchowej i pisania z pa-

Materiał badawczy

W pracy z uczniem dyspraktycznym na lekcji języka polskiego na pierwszy rzut oka nauczyciel dostrzega nieprawidłową kontrolę postawy i koordynacji, które bezpośrednio ujawniają zaburzenia propriocepcji oraz kinestezji, m.in. nieprawidłowości w zakresie wykonywania ruchów i niskich umiejętności w zakresie motoryki małej oraz motoryki dużej²¹. Nierzadko uczniowie przejawiają trudności w zorganizowaniu miejsca pracy (niewłaściwe wyposażenie, nieumiejętne korzystanie z przyborów szkolnych, nieporadne planowanie aktywności, zdeorganizowanie) oraz w dostosowaniu się do nowych sytuacji. Towarzyszą im niedojrzałe zachowania i niskie umiejętności interpersonalne (nieumiejętność pracy w grupie, tendencja do wycofywania, niska przeczutność uwagi, zbyt wysoki próg pobudzenia, kłopoty z planowaniem i dostosowaniem się do otoczenia itp.). Problemy te są związane m.in. z większą zmiennością w synchronizacji i sile skurczów mięśni, dysharmonii w ruchach zarówno rytmicznych, jak i płynnych²², co znajduje odzwierciedlenie nie tylko w relacjach

mięci wzrokowej zostają objęte oceną w próbie pisania ze słuchu oraz w próbie tworzenia tekstu twórczego, gdyż wymagają właściwego przetwarzania i scalania bodźców płynących z modalności wzrokowej, proprioceptywnej, słuchowej i kinestetycznej, założeniem jest bowiem przedstawienie wieloaspektowości w funkcjonowaniu ucznia dyspraktycznego na lekcjach języka polskiego w odniesieniu do najczęstszych trudności występujących w tym zakresie.

²¹ J.P. Wann, M. Mon-Williams, K. Rushton: *Postural control and co-ordination disorders: The swinging room revisited*. „Human Movement Science” 1998, Vol. 17, Issues 4—5, s. 491—514; H.G. Williams, M. Woollacott: *Characteristics of neuromuscular responses underlying posture control in clumsy children*. „Motor Development: Research and Reviews” 1997, Vol. 1, s. 8—23; A.J. Raynor: *Strength power, and coactivation in children with developmental coordination disorder*. „Developmental Medicine and Child Neurology” 2001, Vol. 43, Issue 10, s. 676—684.

²² R.H. Geuze, A.F. Kalverboer: *Inconsistency and adaptation in timing of clumsy children*. „Journal of Human Movement Studies” 1987, Vol. 13, Issue 8, s. 421—432; Iidem: *Tapping a rhythm: A problem of timing for children who are clumsy and dyslexic*. „Adapted Physical Activity Quarterly” 1994, Vol. 11, Issue 2, s. 203—213; L. Lundy-Ekman et al.: *Timing and force control deficits in clumsy children*. „Journal of Cognitive Neuroscience” 1991, Vol. 3, No. 4, s. 367—376; H.E. Parker et al.: *Are motor timing problems subgroup specific in children with developmental coordination disorder?*. „Australian Educational and Development Psychologist” 1997, Vol. 14, Issue 1, s. 35—42; J.P. Piek, R.A. Skinner: *Timing and force control during a sequential tapping task in children with and without motor coordination problems*. „Journal of the International Neuropsychology Society” 1999, Vol. 5, Issue 4, s. 320—329; M.J.M. Volman, R.H. Geuze: *Stability of rhythmic finger movements in children with a Developmental Coordination Disorder*. „Motor Control” 1998, Vol. 2, Issue 1, s. 34—60; Iidem: *Relative phase stability of bimanual and visuomanual rhythmic coordination patterns in children with a developmental coordination disorder*. „Human Movement Science” 1998, Vol. 17, Issues 4—5, s. 541—572; H.G. Williams, A. Castro: *Timing and force characteristics of muscle activity: Postural control in children with and without developmental coordination disorders*. „Australian Educational

interpersonalnych, lecz także w opanowaniu mówienia, pisania oraz czytania. Trudności w zakresie czytania i pisania łączą również współwystępujące w dyspraksji zaburzenia w integracji wzrokowo-motorycznej, mające związek z deficytem w odwzorowywaniu informacji wzrokowej i kinestetyczno-propryoceptywnej (trudności w określaniu rozmiaru obiektu, lokalizowaniu położenia obiektu w przestrzeni), czy kwestie wynikające z obniżenia zdolności uwagi wzrokowej²³.

W celu przedstawienia zakresu trudności występujących u uczniów z dyspraksją wybrano dwa przykłady próby głośnego czytania. Realizacja jednego z nich została odnotowana na wtórniku, który w odpowiedni sposób umożliwia zaznaczenie poszczególnych elementów strukturalnych procesu czytania²⁴. Próby głośnego czytania umożliwiają ocenę następujących elementów: techni-

and Developmental Psychologist” 1997, Vol. 14, Issue 1, s. 43—54; H.G. Williams et al.: *Timing and motor control in clumsy children*. „Journal of Motor Behavior” 1992, Vol. 24, Issue 2, s. 165—172.

²³ R. Coleman et al.: *Kinaesthetic acuity in preprimary children at risk of developmental coordination disorder*. „Australian Educational and Developmental Psychologist” 1997, Vol. 14, Issue 1, s. 80—86; J.I. Laszlo et al.: *Clumsiness or perceptuo-motor dysfunction?*. In: *Cognition and action in skilled behaviour*. Eds. A.M. Colley, J.R. Beech. Amsterdam 1988, s. 293—310; J.I. Laszlo et al.: *Process oriented assessment and treatment of children with developmental coordination disorder*. „Corpus Psyche et Societas” 1996, No. 3, s. 11—18; M. Mon-Williams: *Ophthalmic factors in developmental coordination disorder*. „Adapted Physical Activity Quarterly” 1994, Vol. 11, Issue 2, s. 170—178; M. Mon-Williams et al.: *Visual-proprioceptive mapping in developmental coordination disorder*. „Developmental Medicine and Child Neurology” 1999, Vol. 41, Issue 4, s. 247—254; J.P. Piek et al.: *Motor coordination and kinaesthesia in boys with attention deficit-hyperactivity disorder*. „Developmental Medicine and Child Neurology” 1999, Vol. 41, Issue 3, s. 159—165; H. Sigmundsson et al.: *Inter- and intra-sensory modality matching in children with hand—eye co-ordination problems*. „Experimental Brain Research” 1997, Vol. 114, Issue 3, s. 492—499; H. Sigmundsson: *Inter-modal matching and bi-manual co-ordination in children with hand—eye co-ordination problems*. „Nordisk Fysioterapi” 1999, No. 3, s. 55—64.

²⁴ Za: E. Górniewicz: *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*. Toruń 1998, s. 35—39:

- (____) linią ciągłą podkreśla się płynnie i poprawnie przeczytany fragment tekstu lub w przypadku całościowego czytania oderwanych wyrazów;
- (_ _ _) kreską przerywaną podkreśla się każdą sylabę, kiedy dziecko sylabizuje;
- (. . .) kropkami zaznacza się wyrazy głoskowane przez dziecko;
- (. . .) zmiany technik czytania.

Zatem każdy wyraz podkreślony linią ciągłą jest poprawnie odczytany. Podkreśla się tak te wyrazy, które uczeń poprawnie odczytał i w których dokonał poprawnej syntezy. Wyrazy niepoprawnie odczytane przekreśla się, a zniekształcone — nadpisuje.

- (? ?) opuszczenie wyrazu lub liniatury zaznacza się strzałką (pozioma — nad opuszczonym wyrazem, pionowa — przy opuszczonym wierszu);
- (?|) pomyłki w kolejności odczytywania wyrazów — między zamienionymi wyrazami;
- () dłuższe przerwy między wyrazami — pionowa kreska między wyrazami.

—————→

pokażę
 z-i-e-l-o-n-y-ch | (rajstopach. Domyśliliśmy) s-i-ę, że pokażą nam „ Rz-e-p-k-ę ”

Tuwimy **ale mały**
 Tuwima. | P-i-o-t-r-e-k z-a-cz-ą-ł m-a-r-u-dz-i-ć, że to w-i-e-r-sz dla małych dz-i-e-c-i,

dla przestała **zaczęła**
 ale przestał, g-d-y t-y-l-k-o zaczęło s-i-ę p-rz-e-d-s-t-a-w-i-e-n-i-e. A-k-t-o-rz-y byli tacy zabawni!
 P-o-d k-o-n-i-e-c, k-i-e-d-y w-sz-y-s-c-y na s-i-e-b-i-e p-o-u-p-a-d-a-l-i,

dziadek
 dziadkowi | n-a-g-l-e o-d-p-a-d-ł-a | b-r-o-d-a i o-k-a-z-a-ł-o się, że to tata P-i-o-t-r-k-a!

Popiera **aktor → się**
 Dopiero w-t-e-d-y z-r-o-z-u-m-i-e-l-i-ś-m-y, że aktorami są | (nasi rodzice!)

mocną **próbowaliśmy odgadnie**
 M-i-e-l-i-ś-m-y masę z-a-b-a-w-y, k-i-e-d-y próbowaliśmy odgadnąć k-t-o k-o-g-o

przedstawieniem —————→ **owoc**
 z-a-g-r-a-ł. P-o przedstawieniu p-a-n-i p-rz-y-n-i-o-s-ł-a (ciasto) i owoc. P-i-o-t-r-e-k

kawalek serniku patrzal
 w-z-i-ą-ł w-i-e-l-k-i kawał sernika i patrzac na s-w-o-j-e-g-o t-a-t-ę, p-o-w-i-e-dz-i-a-ł,

się **fantastyczne** **jest nasze klasy**
 że n-i-k-t ch-y-b-a nie m-i-a-ł t-a-k fantastycznego D-n-i-a Dz-i-e-c-k-a jak nasza klasa!

Justyna czyta bardzo cicho, tempo czytania jest bardzo wolne. Przeczytała poprawnie 114 na 155 wyrazów. Uczennica czyta w tempie ok. 15 wyrazów na minutę. Czyta, głoskując z syntezy. Opuszcza litery w wyrazach, zastępując je innymi literami lub stosuje wyrazy o innym znaczeniu. Zdarza się, że opuszcza również wyrazy w tekście. W tabeli 1 przedstawiono wyniki badania czynności czytania.

Tabela 1

Wynik badania: czytanie

Typ błędu	Przykłady
Zastępowanie wyrazu, zmiana odczytania wyrazu	<i>dzieci</i> (dzień), <i>wiedzieli</i> (wiedzieliśmy), <i>na osób</i> (na coś), <i>niezwykły</i> (niezwykłego), <i>stali</i> (stoliki), <i>stał</i> (stały), <i>szet</i> (krzesła), <i>ośrodku</i> (na środku), <i>możemy</i> (mosiężnym), <i>długością</i> (z długą), <i>pokażę</i> (pokażą), <i>Tuwimy</i> (Tuwima), <i>ale mały</i> (dla małych), <i>dla przestała</i> (ale przestał), <i>zaczęła</i> (zaczęło), <i>dziadek</i> (dziadkowi), <i>popiera</i> (dopiero), <i>aktor</i> (aktorami), <i>mocą</i> (masę), <i>próbowaliśmy</i> (próbowaliśmy), <i>odgadnąć</i> (odgadnie), <i>przedstawieniem</i> (przedstawieniu), <i>kawalek serniku</i> (kawał sernika), <i>patrzal</i> (patrzac), <i>się</i> (nie), <i>fantastyczne</i> (fantastycznego), <i>jest nasze klasy</i> (jak nasza klasa)
Opuszczanie	<i>dzieci</i> (dzień), <i>na</i> (nas)
Uproszczenie grup spółgłoskowych	<i>dugą</i> (długą), <i>pierzata</i> (pierzasta)

Źródło: Opracowanie własne.

Sposób realizacji umiejętności głośnego czytania tekstu przez Justynę odzwierciedla niski poziom konsolidacji bodźców wszystkich modalności, czego wyrazem są popełniane przez nią typy błędów.

Z kolei Maciej, uczeń szóstej klasy, ze stwierdzoną osłabioną zdolnością analizy i syntezy wzrokowej, uczenia się wzrokowo-ruchowego oraz obniżoną pamięcią wzrokową i pamięcią słuchową krótkotrwałą, czytał głośno następujący tekst:

Wędrowiec

Promienie słońca rozchodziły się tu, po tym przepięknym terenie i gładziły twarz odpoczywającego wędrowca. Panowała naturalna równowaga tak charakterystyczna dla nieogarnionego świata przyrody. Dźwięczała wokół puszcza, pachniała rozbujająca roślinność. Źródło szemrało w pobliżu. Czyżyki ćwierkały niemiłosiernie. Mysikróliki przemykały przez widły. Gdzieś w oddali czerniły się jagody wielkości czereśni. Pachniała ziemia zryta nocą przez dziki poszukujące pędraków. Wilgoć o zapachu paproci unosiła się w powietrzu. Wiatr przywiał ją z nad trzęsawiska. Muchomorzy czerwieniły się w wybujałej trawie. Podgrzybki maskowały się wśród igliwia. Te wszystkie wrażenia chłonał zdżony człowiek jak energię potrzebną do dalszej wędrowki.

Próba czytania obejmowała jeden dłuższy tekst o średnim stopniu trudności, zgodny z zainteresowaniami chłopca. Czytanie miało bardzo nieregularny przebieg. Niektóre fragmenty odczytane zostały stosunkowo płynnie i bezbłędnie, ich rozmieszczenie w obrębie całości tekstu zdawało się nie mieć większego znaczenia; przy czytaniu innych Maciek głoskował szeptem i dokonywał syntezy przegłoskowanych słów, nienaturalnie wydłużał samogłoski albo się zatrzymywał. Robił długie, nawet siedmiosekundowe przerwy, intonacja i rytm były niezgodne z interpunkcją. Miało miejsce opuszczanie i zamiana całych wyrazów (*tam* zamiast *tu*; *teren* zamiast *terytorium*; *roślinność* zamiast *rośły*; *ani* zamiast *a*), jeden raz zdarzyło się opuścić wers. Chłopiec opuszczał także litery w wyrazach (*widły* zamiast *wiodły*; *mysikróliki* zamiast *mysikróliki*). Zmiana końcówki pociągała za sobą zmianę formy kolejnych wyrazów i zakłócenie płynności spowodowane dostrzeżeniem przez czytającego błędów (*panował naturalny równowaga*). Czytanie zakłócało także częste powtarzanie początku słowa. Tekst globalnie został zrozumiany. Jednak podanie bliższych szczegółów nastroczało chłopcu trudności. Widoczne było przytłoczenie Macieka stanem swojej umiejętności czytania. Problemem było znaczące wydłużenie czasu czytania i konieczność wkładania w ten proces ogromnego wysiłku, co nie sprzyjało swobodnemu podążaniu za treścią. Czytanie zadanego fragmentu powinno być trwałe ok. półtorej minuty, Maciek czytał go natomiast przez cztery minuty. Chłopiec próbował sobie radzić z czytaniem, głoskując, co jakiś czas

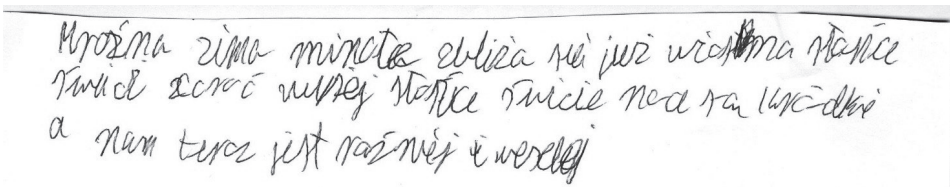
przeplatał swoją aktywność naprzemiennie z czytaniem globalnym słów, podczas którego dochodziło do popełniania licznych błędów, spowodowanych być może całkowitym przestawianiem się w danym momencie na strategię lingwistyczną i zaniechaniem strategii sensorycznej. Obserwując chłopca, można było odnieść wrażenie, że mechanizm wizualny dekodowania nie idzie w parze z fonologicznym, podczas gdy do otwarcia „umysłowego leksykonu znaczeń”²⁶ potrzebne są obydwie mechanizmy równocześnie. Występujące trudności realizacyjne potwierdzają więc nieprawidłowości w zakresie przekazu międzypółkulowego i zaburzenia rozwoju koordynacji.

Dalsza analiza złożonych czynności angażujących narządy wykonawcze i układ odbiorczy w kontekście stopnia zaawansowania ich koordynacji obejmowała badanie umiejętności pisania. Pierwsze oceniane próby stanowią realizacje tekstów pisanych ze słuchu. Próba polegała na zapisaniu na kartce tekstu dyktowanego przez badającego:

Mroźna zima minęła. Zbliży się wiosna. Słońce świeci coraz wyżej nad ziemią. Z każdym dniem jest coraz cieplej. Widno jest do późna. Noce są krótkie. I nam jest już rażniej i weselej.

Ilustracja 1

Wynik badania: pisanie ze słuchu



Źródło: Materiały własne.

Na wstępie został odczytany tekst dyktanda, a następnie rozpoczęto dyktowanie zdania po zdaniu. Każde zdanie dzielono na frazy, by możliwe stało się ich zapisanie. Adam (uczeń czwartej klasy), ze względu na nieutralny wzorzec słuchowo-wzrokowo-czuciowo-ruchowy wyrazów w zdaniach, ma trudności z zapamiętaniem porządku wyrazów w dyktowanym tekście i wydzieleniem poszczególnych zdań. Realizację chłopca stanowi jednozdaniowa wypowiedź: *Mroźna zima minęła zbliży się już wiosna słońce świeci coraz wyżej słońce świeci noce są krótkie a nam teraz jest rażniej i weselej*. Potwierdzeniem trudności jest również powtórzenie w obrębie zdania frazy *słońce świeci*. Problemy sensoryczne o podłożu motorycznym można dostrzec także w poziomie graficznym pisma. Chłopiec ma trudności w czuciowo-ruchowym zapamiętaniu kształt-

²⁶ Zob. E. Górniewicz: *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu...*, s. 38.

tów liter. Pisząc, myli litery: *minole*, ewentualnie koryguje poprawny ich zapis w trakcie aktywności pisania: *wiosna* pisana przez *m*, a następnie poprawiona. Adam ma dużą trudność w szybkim przekładaniu obrazów słuchowych tekstów na wzrokowo-czuciowo-ruchowe ich realizacje.

Podobnie kształtuje się sytuacja wykonania próby przez Daniela (również ucznia czwartej klasy).

Ilustracja 2

Wynik badania: pisanie ze słuchu

Mrozina xima mineta Stonia Żwieci corax y rzei
 z korzdniem dnie sie st coras szypkoy uerley widno
 jest do późna noce so krótkie i mam jest ma jest
 raiżnej i weselej.

Źródło: Materiały własne.

Uczeń miał duże trudności w zakresie sprawności motorycznej, na co wskazuje poziom graficzny pisma. Chłopiec w trakcie pisania przyjął nieprawidłową postawę ciała — siedział z głową nisko pochyloną w dół, prawie leżąc na ławce, trzymając pióro nieco skośnie (i dlatego przechylał się w bok). Nierzadko przechylenie w bok związane jest z potrzebą dostrzeżenia szczytu narzędzia pisarskiego, które źle trzymane, np. przez zasłanianie kciukiem jego końca, unieumożliwia widzenie obuocznego. W trakcie przepisywania można dostrzec duży wysiłek wkładany w wykonywaną czynność celem jak najdokładniejszego odwzorowania słuchanego tekstu.

Uczniowie z rozwojowymi zaburzeniami koordynacji dłużej i z większym wysiłkiem nabywają technikę pisania oraz sprawność czytania. W związku z występującymi zaburzeniami posturalnymi cechują ich nieprawidłowe reakcje nastawcze i równoważne, które przekładają się na niezdolność do planowania ruchu. Współwystępujące słabe proprioceptywne sprzężenie zwrotne łączy się z nieprawidłową świadomością własnych ruchów (m.in. konieczność kontrolowania wzrokiem narzędzia pisarskiego ogranicza dynamikę ruchów) i zwiększoną męczliwością mięśni oraz słabą stabilnością stawów, co ma swoje odzwierciedlenie w obniżonej sprawności palców, dłoni i nadgarstków oraz nieprawidłowych ruchach gałek ocznych. Czytanie oraz pisanie są dla dziecka równoczesnym wysiłkiem intelektualnym i ruchowym integrującym wielomodalne bodźce. W pisaniu są scalane z sobą takie elementy, jak: „słuchowe wydzielanie głoski, znalezienie jej odpowiednika literowego, zapamiętanie kształtu litery oraz kolejne rozmieszczenie liter w wyrazie, napisanie litery lub wyrazu, a więc szeregu ruchów wykonanych przez różne części aparatu ruchowego ręki pod kierownic-

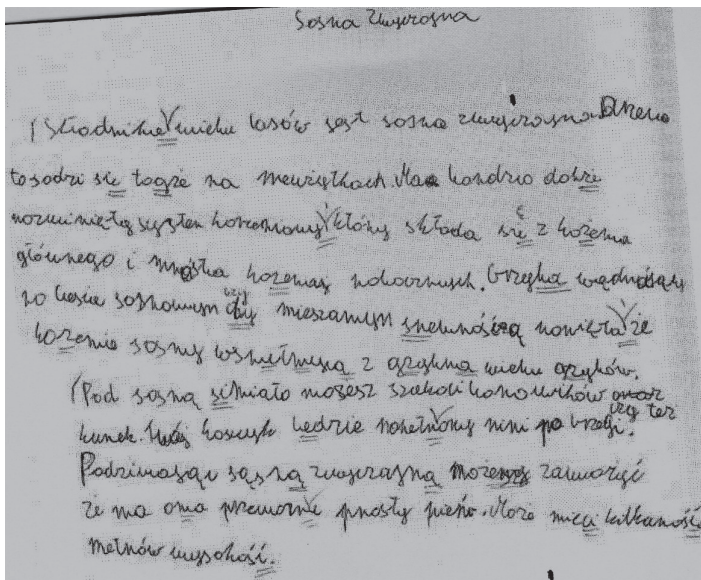
twem kory mózgowej²⁷, dlatego też tak ważna jest obserwacja uczniów w zakresie opanowywania poszczególnych sprawności. Informacje sensoryczne są dosłownie i w przenośni oczami systemu motorycznego, zapewniają mu „wiedzę” o tym, co on sam robi²⁸. Doświadczenia uczniów wskazują, że proces ma charakter długotrwały. Trudności w zakresie pisania występują bowiem u uczniów w każdym wieku, co potwierdza przykład realizacji Artura, ucznia klasy szóstej. Zadaniem chłopca było napisanie następującego tekstu:

Sosna zwyczajna

Składnikiem wielu lasów jest sosna zwyczajna. Drzewo to sadzi się także na nieużytkach. Ma bardzo dobrze rozwinięty system korzeniowy, który składa się z korzenia głównego i mnóstwa korzeni pobocznych. Grzybiarz wędrujący po lesie sosnowym czy mieszanym z pewnością pamięta, że korzenie sosny współżyją z grzybnią wielu grzybów. Pod sosną śmiało możesz szukać borowików czy też kurek. Twój koszyk będzie nimi chyba napełniony po brzegi. Podziwiając sosnę zwyczajną możesz zauważyć, że ma ona przeważnie prosty pień. Może mieć kilkanaście metrów wysokości.

Ilustracja 3

Wynik badania: pisanie ze słuchu



Źródło: Materiały własne.

²⁷ T. Wróbel: *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*. Warszawa 1985, s. 50–51.

²⁸ G. Hickok: *Mit neuronów lustrzanych. Rzetelna neuronauka komunikacji i poznania*. Tłum. K. Cipora, A. Machniak. Kraków 2016, s. 224.

Podczas pisania Artur popełnia liczne błędy ortograficzne nawet w krótkich i często używanych wyrazach (*dobże; kożenia; wspulrzyia* zamiast *współrzyjć*). Pomija litery, szczególnie na końcu wyrazów (*składnikie* zamiast *składnikiem*; *grzybia* zamiast *grzybiarz*), używa zapisów zredukowanych graficznie — często brakuje fragmentów liter, kropek, kresek oraz znaków interpunkcyjnych, litera *m* zamieniana jest na *n* oraz odwrotnie (*oma* zamiast *ona*; *nini* zamiast *nimi*; *kozemie* zamiast *korzenie*), *a* na *o* i odwrotnie, liczne są też inne błędy dysymilacji (*sąsna* zamiast *sosna*). Litera *t* wygląda często jak *ł*. Głoski miękkie zamieniane są na zmiękczone i odwrotnie lub brak jest zmiękczenia (*gzybna* zamiast *grzybna*; *przewozne* zamiast *przeważnie*; *wysokość* zamiast *wysokości*; *nopelnoy* zamiast *napelniony*; *mieci* zamiast *mieć*; *kilkanaście*; *simiało* zamiast *śmiało*; *spewność* zamiast *pewnością*). Wydaje się, że ani myśl, ani ręka nie podążają za słowem. Niektóre słowa są tak zniekształcone, że odczytanie ich umożliwia tylko porównanie z pierwowzorem tekstu. Wykonanie zadania przez Artura wskazuje na desynchronizację bodźców słuchowo-wzrokowo-czuciowo-kinestetycznych. Mylenie liter o podobnym kształcie wskazuje na obniżony poziom percepcji czuciowo-ruchowej kształtów i współwystępujących trudnościach we wzrokowym ich zapamiętaniu²⁹. Opuszczanie liter i końcówek świadczy o stosowaniu wizualnej strategii pisania, polegającej na przywoływaniu wyrazu zapamiętanego w całości³⁰. Nieprawidłowa realizacja zmiękczeń, zapis fonetycznie zgodny głosek zapisywanych jako bezdźwięczne (*tagże*) czy zaniedbywanie interpunkcji wskazują na zaburzenia uwagi i pamięci wzrokowej³¹. Prawidłowemu utrwalaniu wzorców pisowni nie sprzyja niski poziom przetwarzania bodźców słuchowo-czuciowo-kinestetycznych. Chłopiec podczas przepisywania tekstu z kartki popełnia błędy tej samej kategorii. Liczba błędów podczas przepisywania także nie zmniejsza się w zauważalny sposób. Dla porównania zostaje zamieszczony fragment przepisane go tekstu oraz jego pierwowzór:

Tekst do przepisania:

Wędrowiec (wersja skrócona)

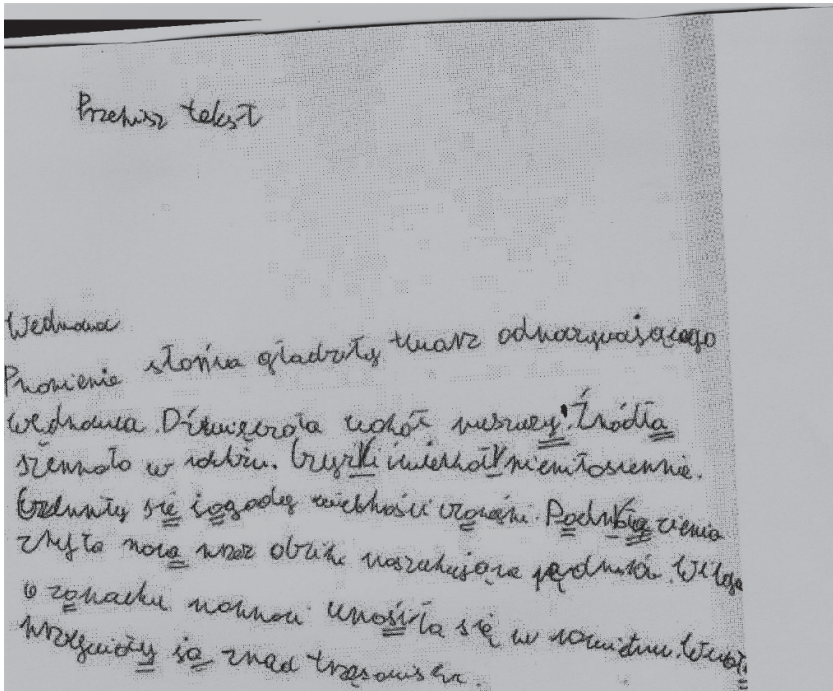
Promienie słońca gładziły twarz odpoczywającego wędrowca. Dźwięczała wokół puszcza. Źródło szemrało w pobliżu. Czyżyki ćwierkały niemiłosiernie. Czerniły się jagody wielkości czereśni. Pachniała ziemia zryta nocą przez dziki poszukujące pędraków. Wilgoć o zapachu paproci unosiła się w powietrzu. Wiatr przywiał ją znad trzęsawiska.

²⁹ Ibidem, s. 46.

³⁰ E. Górniewicz: *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu...*, s. 47.

³¹ Ibidem, s. 48.

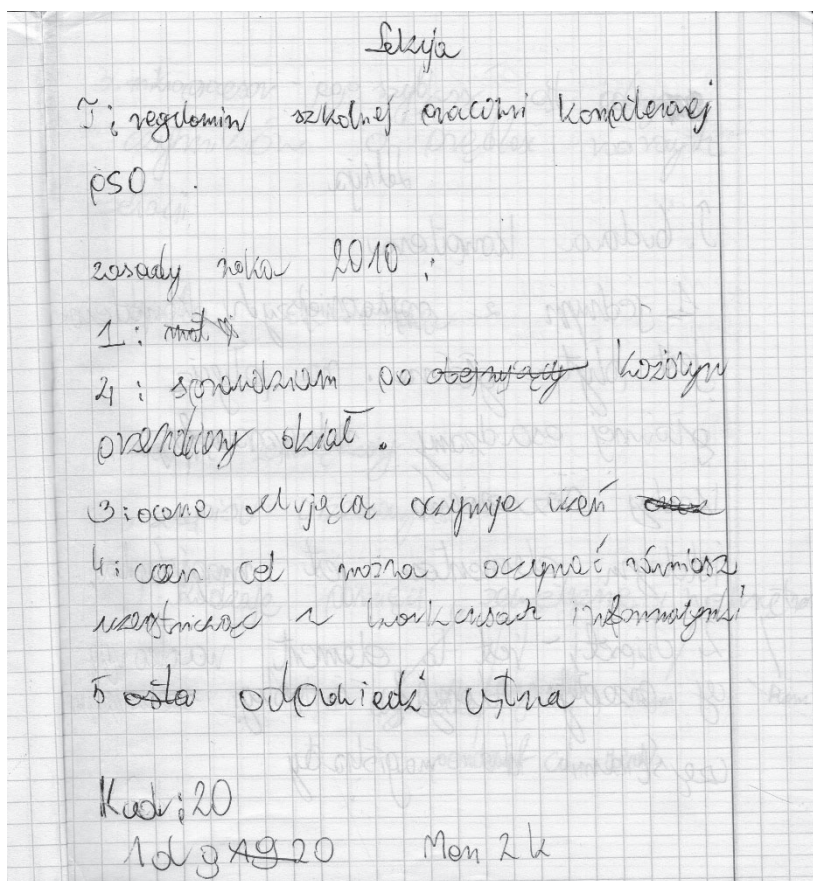
Wynik badania: przepisywanie



Źródło: Materiały własne.

Podczas przepisywania można dostrzec duży wysiłek wkładany w tę czynność w celu jak najdokładniejszego odwzorowania tekstu. Chłopiec bardzo często spoglądał na wzór, co świadczy o chęci dokładnego odtworzenia wzorca i współwystępujących w trakcie pisania zaburzeniach w zakresie koordynacji bodźców wzrokowo-czuciowo-kinestetycznych oraz nieprawidłowościach percepcji wzrokowej i pamięci wzrokowej świeżej. Mimo mobilizacji czynność przepisywania przebiegała powoli, jak u dziecka, które dopiero zaczęło ją opanowywać. Celem próby przepisywania jest ocena percepcji wzrokowej, m.in. w zakresie organizacji przestrzennej, oraz sprawdzenie zdolności transponowania statycznych obrazów wzrokowych pisma na system ruchów graficznych (opanowania właściwych wzorów ruchowych; ocenia się kierunek oraz kolejność kreślenia liter i ich elementów składowych, sposób łączenia liter w wyrazach). Podstawą pamięci ruchu jest opanowanie właściwej formy liter, wykształcenie sprawności prawidłowego ich łączenia w strukturze wyrazu, stabilność płynności ruchu (nieoderwane od siebie litery) determinowana odpowiednim naciskiem narzędzia pisarskiego (właściwa kontrola proprioceptywno-kinestetyczna, której towarzyszy autokontrola słuchowa).

Wynik badania: tekst z zeszytu do informatyki

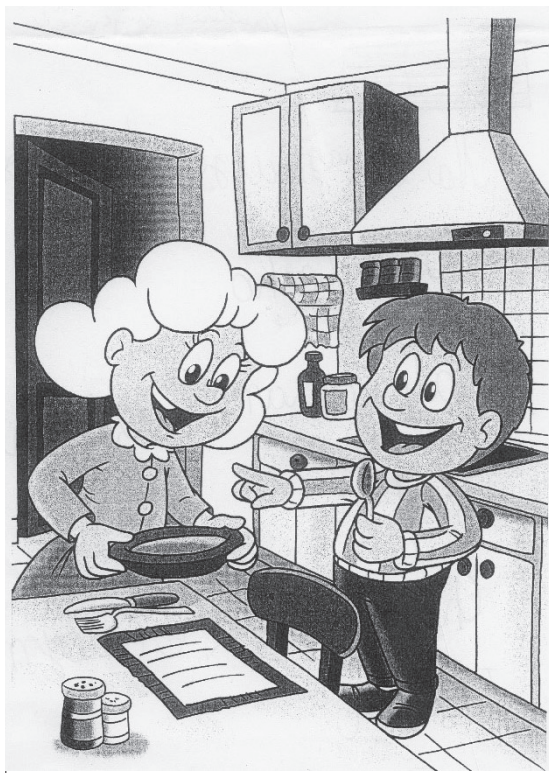


Źródło: Materiały własne.

Umiejętność tworzenia własnego tekstu pod względem poprawności formalno-językowej i stylistycznej została zrealizowana na niskim poziomie. Dziewczynka dokonała generalizacji: *Na obrazku jest babcia i chłopiec*, lecz nie uwzględniła w swojej wypowiedzi innych, możliwych do uwzględnienia treści. W opisie Kamili nie występują charakterystyczne dla formy wypowiedzi umiejętności gospodarowania przestrzenią w czasie „tu i teraz”. Reprezentatywność zdarzeń została ograniczona do bezwzględnego minimum: *Babcia ma talessz i daje zupe. Chłopiec trzyma lyszke.*

Próby badania opanowania czynności pisania wskazują wyraźnie zależności pomiędzy poziomem dojrzewania procesów mózgowych i rozwojem umiejętności graficznych sprawności realizacyjnych mowy. Uczniowie dyspraktyczni wyka-

Wynik badania: pisanie tekstu twórczego



Na obrazku jest babcia
i chłopiec.
Babcia ma talerz i daje rybę
Chłopiec trzyma łyżkę.
Są wesołymi.

Źródło: Materiały własne.

zują bowiem zasadniczo problemy w pisaniu twórczych tekstów w trzech zakresach, nierzadko współwystępujących z sobą. Po pierwsze nieprawidłowości łączą się z trudnościami związanymi z planowaniem porządku wypowiedzi słownej i osiąganiu poprawności logiczno-stylistycznej; po drugie wiążą się z podwyższoną męczliwością w trakcie wykonywania zadań ruchowych i czasowym ograniczeniem ich wykonania; po trzecie zaś mają związek z deficytami desynchronizacji bodźców wzrokowo-czuciowo-kinestetycznych i wydłużonym czasem ich konsolidacji. Ich następstwem są częste problemy w odbiorze tekstów pisanych w wyniku nieczytelnego i/lub nieprawidłowego ich zapisu, czego przykładem jest fragment listu dwunastoletniego Jakuba:

Wynik badania: pisanie tekstu twórczego

~~28.05.08~~ Katowice 28.05
 ul. Topolowa 2008-74
 rok

Drogi ~~szkole~~ Menele

Jesteś kolegą z Turawy!

Piłkę do ciebie bo ciatkiem
 ci opowiadać o moim ostatnim
 super przeżyciu na wakacjach

~~W tym czasie~~ ~~byłem w Turawie~~
~~z przyjaciółmi~~ ~~z Turawy~~
 W tym czasie czytałem co dzień
 czułem w tej chwili wyciszenie
~~to bardzo~~ ~~to bardzo~~ ~~to bardzo~~
 to fajne. Właśnie mój
 kolega Robert w wakacjach
 z ostatnimi chwilami
 na przykładzie w Katowicach

Źródło: Materiały własne.

Wnioski

Przedstawione analizy pozwalają określić w zarysie trudności uczniów z zaburzeniami rozwoju koordynacji na lekcjach języka polskiego. Dotyczą wybranych aktywności w zakresie edukacji polonistycznej: opanowania techniki czytania i pisanie oraz sprawności komunikacyjnej i sprawności językowej w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych.

Na podstawie analizy materiału językowego oraz literatury przedmiotu zostały w artykule przedstawione zagadnienia związane z funkcjonowaniem uczniów z zaburzeniem rozwoju koordynacji na lekcjach języka polskiego. Omówione

próby kliniczne wykazały przede wszystkim deficyty w zakresie przetwarzania bodźców wzrokowych oraz słuchowych w ich czasowej desynchronizacji z dotykowo-proprioceptywno-kinestetycznymi modalnościami. Problemy dyspraktyków w przypadku czynności mówienia i czytania wynikają z niedostatecznego opanowania słuchowego lub wzrokowego wzorca wyrazu oraz niedostatecznej pamięci słuchowo-wzrokowo-czuciowo-ruchowej.

Uczniowie wykazują duże trudności ze względu na problem w konsolidacji bodźców czuciowo-kinestetycznych z kontrolą słuchową. Nierzadko stopień poprawności artykulacyjnej głosek ma ścisły związek z zaniżonym poziomem kontroli czuciowo-ruchowej narządów artykulacyjnych i wynikającymi z tego ograniczeniami w zakresie rozwoju percepcji słuchowej.

Nieprawidłowości w zakresie integracji i konsolidacji modalności sensorycznych w programowaniu motorycznym mają również związek z deficytami występującymi w odwzorowywaniu informacji wzrokowych oraz słuchowych i kinestetyczno-proprioceptywnych w próbach: pisania ze słuchu, przepisywania oraz pisania tekstu twórczego. Badanie czynności pisania umożliwia ocenę poziomu funkcjonowania analizatorów: wzrokowego, czuciowego, słuchowego oraz kinestetycznego w ich wzajemnej konsolidacji celem osiągnięcia poprawnej realizacji programu motorycznego. Ocena prób dotyczących sprawności grafomotorycznej oraz obserwacja umiejętności rozmieszczenia tekstu (na podstawie zebranych prac) wykazała, że badani przejawiają specyficzne zaburzenia wzrokowo-przestrzenne, co może wynikać z deficytów zarówno słuchowych (nieznajomość fonotaktycznego wzorca wyrazu uniemożliwia dzielenie go w zapisie na sylaby i przenoszenie części wyrazów do następnej linijki), jak i kinestetyczno-proprioceptywnych (nierównomierny nacisk narzędzia pisarskiego i wysoka męczliwość ręki stanowią konsekwencje nieprawidłowej pracy mięśni obręczy barkowej). Licznie występujące deformacje liter, które nachodzą na siebie i mają zmieniony obraz (w konsekwencji poszczególne wyrazy nierzadko trudno jest odczytać), mogą być również następstwem niewłaściwej pracy mięśni głębokich szyi i głowy, charakterystycznych dla uczniów z zaburzeniami rozwoju motorycznego. Nieprawidłowa praca tych mięśni może prowadzić do deficytów przedsiionkowo-ocznych wyrażających się zaburzeniami ruchomości gałek ocznych. Badani bardzo często zniekształcają zapisywane znaki literowe. Mają trudności z łączeniem liter na poziomie wyrazu. Ich pismo jest nierówne i nieczytelne.

W tabeli 2 zostały uwzględnione jeszcze inne obszary, w obrębie których uczniowie dyspraktyczni mogą wyrażać nieprawidłowości i dysfunkcje. Poza wskazaniem grup trudności, tabela zawiera propozycje rozwiązań metodycznych celem wsparcia funkcjonowania ucznia w dążeniu do jak najlepszego opanowania wiedzy i umiejętności przedmiotowych. Szersze przedstawienie wskazówek, podpowiedzi i porad, w jaki sposób nauczyciel języka polskiego mógłby rozwiązywać opisane trudności, u kogo powinien szukać pomocy, sta-

nowi bowiem temat na osobny artykuł. Co istotne, w razie zaobserwowania przedstawianych trudności powinno się w pierwszym względzie zwrócić po pomoc do pedagoga szkolnego i logopedy, a następnie skierować ucznia do poradni psychologiczno-pedagogicznej celem wypracowania wspólnych procedur postępowania dydaktycznego.

Tabela 2

Dyspraksja — wtórne strategie w klasie

Trudność	Objaśnienie	Strategie i przystosowania
Słaba organizacja pracy; trudności w wykonywaniu poleceń i instrukcji	słaba integracja wzrokowo-priopriocceptywno-kinestetyczna (niezwykle: słaba integracja wzrokowo-słuchowo-priopriocceptywno-kinestetyczna); słabe umiejętności planowania motorycznego (niskie tempo pracy; problem z organizacją czasu pracy); niskie umiejętności w zakresie planowania przestrzennego; słaba interioryzacja i eksterioryzacja procesów uczenia	przygotowywać plan pracy (ze wskazaniem porządku czasu pracy); określać kolejne etapy wykonywania czynności (przekaz werbalno-ikoniczny); stosować pokazy, wizualizacje
Deterioracja myślenia i trudności w rozwiązywaniu zadań różnego typu	trudności w uporządkowaniu myśli (skrótów myślowe; liczne dygresje); kłopoty z koncentracją uwagi; wysoka przerzutność uwagi; trudności w planowaniu oraz organizacji pracy; niski poziom myślenia abstrakcyjnego	przygotować szablony/wzory z tytułami, które pomogą osobie rozwiązać zadanie; przygotować plan postępowania (wskazać etapy działania); określać kolejne etapy wykonywania czynności, np. słowa kluczowe
Obniżona sprawność interakcyjna; trudności w porozumiewaniu się z rówieśnikami	trudności w budowaniu komunikatów werbalnych (sposób wypowiedzenia się nieadekwatny do języka grupy rówieśniczej) i niewerbalnych (niezwykle zachowania nieadekwatne do sytuacji); dystans wobec rozmówców; trudności w rozumieniu humoru i sarkazmu	trening w zakresie umiejętności społecznych; chwalić indywidualność; dzielić się przykładami dobrej komunikacji i dobrych praktyk; zachęcać do uczestniczenia w zajęciach, które odpowiadają zainteresowaniom uczniów, takich, jak lekcje szachów lub gry na bębnie
Obniżona umiejętność tworzenia wykresów, schematów, tabel i ich wypełniania	słaba integracja wzrokowo-priopriocceptywno-kinestetyczna; niskie umiejętności w zakresie planowania przestrzennego	przygotowywać szablony wykresów, tabel, schematów celem nauki ich wypełniania; określać kolejne etapy wykonywania czynności (przekaz werbalno-ikoniczny); stosować przykłady do odwzorowywania bądź uzupełniania

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Dyspraxia — Secondary Classroom Strategies. https://dyspraxiafoundation.org.uk/wp-content/uploads/2013/10/Secondary_Classroom_Strategies.pdf [data dostępu: 21.10.2012].

Zakończenie

Wyniki odnotowane w badaniach zaburzeń neurorozwojowych wykazują związek funkcji motorycznych oraz wykonawczych, w których następstwie ujawniają się trudności w zakresie artykulacji, w opanowaniu techniki czytania i techniki pisania, w planowaniu i koordynacji działania, wraz z towarzyszącymi im zaburzeniami uwagi.

Jak podkreśla Anna J. Ayres, twórczyni metody integracji sensorycznej, która na podstawie obserwacji klinicznej swoich pacjentów skierowała uwagę na istotność poziomu zaawansowania umiejętności motorycznych u dzieci i młodzieży:

[...] chociaż objawy dyspraksji mają charakter ruchowy, jest ona czymś więcej niż tylko zaburzeniem motorycznym³².

Poziom złożoności zachowań ruchowych odzwierciedla stan integracji (dojrzałości) pomiędzy postrzeganymi bodźcami płynącymi z modalności czuciowych a stopniem zaawansowania ich koordynacji na wszystkich poziomach układu nerwowego. W nieprawidłowości przetwarzania informacji sensorycznych dochodzi do zmiany sił połączeń między komórkami nerwowymi. Powstała wówczas różnica w zakresach przetwarzanych informacji sensorycznych uniemożliwia równoczesne scalanie bodźców płynących z różnych modalności w następstwie czego dochodzi do zachwiania równowagi międzyukładowej, gdyż „somatosensoryczne informacje zwrotne stanowią krytyczny element kontroli motorycznej [...]”³³. Problemy motoryczne ucznia z dyspraksją obejmują szereg sprawności realizacyjnych, w tym opanowanie techniki czytania i pisania oraz sprawności komunikacyjnej i sprawności językowej w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych.

Bibliografia

- Adapted Physical Activity Quarterly*. Ed. S.E. Henderson. Special Issue: „Developmental. Coordination Disorder” 1994, No. 11.
Affolter F.: *Spostrzeganie, rzeczywistość, język*. Tłum. T. Duliński. Warszawa 1997.

³² A.J. Ayres: *Dziecko a integracja sensoryczna*. Tłum. J. Okuniewski. Gdańsk 2015, s. 190.

³³ G. Hickok: *Mit neuronów lustrzanych...*, s. 223.

- Ayres A.J.: *Dziecko a integracja sensoryczna*. Tłum. J. Okuniewski. Gdańsk 2015.
- Barnett A.L., Kooistra L., Henderson S.E.: „Clumsiness” as syndrome and symptom. „Human Movement Science” 1998, Vol. 17, Issues 4—5.
- Beek P.J. & van Wieringen P.C.: *Human Movement Science*. Special Issue: „Developmental Coordination Disorder: Diagnosis, description, processes and treatment” 2001, No. 20.
- Cairney J.A. et al.: *Developmental coordination disorder and overweight and obesity in children aged 9—14 y.* „International Journal of Obesity” 2005, No. 29.
- Coleman R. et al.: *Kinaesthetic acuity in preprimary children at risk of developmental coordination disorder*. „Australian Educational and Developmental Psychologist” 1997, No. 14.
- Czabański B.: *Kształcenie psychomotoryczne*. Wrocław 2000.
- Geuze R.H., Kalverboer A.F.: *Inconsistency and adaptation in timing of clumsy children*. „Journal of Human Movement Studies” 1987, Vol. 13, Issue 8.
- Geuze R.H., Kalverboer A.F.: *Tapping a rhythm: A problem of timing for children who are clumsy and dyslexic*. „Adapted Physical Activity Quarterly” 1994, Vol. 11, Issue 2.
- Górniewicz E.: *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*. Toruń 1998.
- Hickok G.: *Mit neuronów lustrzanych. Rzetelna neuronauka komunikacji i poznania*. Tłum. K. Cipora, A. Machniak. Kraków 2016.
- Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*. Red. przekł. S. Płużński, J. Wciórka. Kraków—Warszawa 2007.
- Laszlo J.I. et al.: *Clumsiness or perceptuo-motor dysfunction?* In: *Cognition and action in skilled behaviour*. Eds. A.M. Colley, J.R. Beech. Amsterdam 1988.
- Laszlo J.I. et al.: *Process oriented assessment and treatment of children with developmental coordination disorder*. „Corpus Psyche et Societas” 1996, No. 3.
- Lorenc Z., Wróbel T.: *Nauka czytania i pisania. W: Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1—3*. Red. M. Lelonek, T. Wróbel. Warszawa 1990.
- Lundy-Ekman L. et al.: *Timing and force control deficits in clumsy children*. „Journal of Cognitive Neuroscience” 1991, Vol. 3, No. 4.
- Matyja M.: *Neurorozwojowa analiza wad postawy ciała u dzieci i młodzieży*. Katowice 2012.
- Mass V.F.: *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*. Tłum. E. Grzybowska, Z. Przyrowski, M. Ślifirska. Warszawa 1998.
- Mon-Williams M.: *Ophthalmic factors in developmental coordination disorder*. „Adapted Physical Activity Quarterly” 1994, Vol. 11, Issue 2.
- Mon-Williams M. et al.: *Visual-proprioceptive mapping in developmental coordination disorder*. „Developmental Medicine and Child Neurology” 1999, Vol. 41, Issue 4.
- Parker H.E. et al.: *Are motor timing problems subgroup specific in children with developmental coordination disorder?* „Australian Educational and Development Psychologist” 1997, Vol 14, Issue 1.
- Piek J.P., Skinner R.A.: *Timing and force control during a sequential tapping task in children with and without motor coordination problems*. „Journal of the International Neuropsychology Society” 1999, Vol. 5, Issue 4.
- Piek J.P. et al.: *Motor coordination and kinaesthesia in boys with attention deficit-hyperactivity disorder*. „Developmental Medicine and Child Neurology” 1999, Vol. 41, Issue 3.
- Piotrowska M., Szymańska M.: *Nowe już w szkole*. Warszawa 2009.
- Platt G.: *Pokonać dyspraksję. Prosty program ćwiczeń poprawiających umiejętności ruchowe w domu i w szkole*. Tłum. P. Sørensen. Gdańsk 2015.
- Pöhlmann R.: *Motorisches Lernen: psychomotorische Grundlagen der Handlungsregulation sowie Lernprozessgestaltung im Sport*. Sportwissenschaft für die Praxis (t. I). Berlin 1986.
- Przybyła O.: *Motoryczne zdolności koordynacyjne w świetle badań nad mową*. W: *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*. Gdańsk 2015.

- Przybyła O.: *Studium przypadku dziecka z zaburzeniami motorycznymi o podłożu sensorycznym*. „Logopedia Silesiana” 2016, t. 5.
- Przybyła O.: *Zaburzenie rozwoju koordynacji — dyspraksja. Przegląd badań*. „Logopedia Silesiana” 2016, t. 5.
- Raynor A.J.: *Strength, power, and coactivation in children with developmental coordination disorder*. „Developmental Medicine and Child Neurology” 2001, Vol. 43, Issue 10.
- Sadowski B.: *Biologiczne mechanizmy zachowania się ludzi i zwierząt*. Warszawa 2012.
- Sigmundsson H.: *Inter-modal matching and bi-manual co-ordination in children with hand—eye co-ordination problems*. „Nordisk Fysioterapi” 1999, No. 3.
- Sigmundsson H. et al.: *Inter- and intra-sensory modality matching in children with hand—eye co-ordination problems*. „Experimental Brain Research” 1997, Vol. 114, Issue 3.
- Volman M.J.M., Geuze R.H.: *Stability of rhythmic finger movements in children with a Developmental Coordination Disorder*. „Motor Control” 1998, Vol. 2, Issue 1.
- Volman M.J.M., Geuze R.H.: *Relative phase stability of bimanual and visuomanual rhythmic coordination patterns in children with a developmental coordination disorder*. „Human Movement Science” 1998, No. 17.
- Wann J.P., Mon-Williams M., Rushton K.: *Postural control and co-ordination disorders: The swinging room revisited*. „Human Movement Science” 1998, Vol. 17, Issues 4—5.
- Williams H.G. et al.: *Timing and motor control in clumsy children*. „Journal of Motor Behavior” 1992, Vol. 24, Issue 2.
- Williams H.G., Castro A.: *Timing and force characteristics of muscle activity: Postural control in children with and without developmental coordination disorders*. „Australian Educational and Developmental Psychologist” 1997, Vol. 14, Issue 1.
- Williams H.G., Woollacott M.: *Characteristics of neuromuscular responses underlying posture control in clumsy children*. „Motor Development: Research and Reviews” 1997, Vol. 1.
- Wróbel T.: *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*. Warszawa 1985.

Źródła internetowe

- Dyspraxia — Secondary Classroom Strategies. https://dyspraxiafoundation.org.uk/wp-content/uploads/2013/10/Secondary_Classroom_Strategies.pdf.



Danuta KRZYŻYK

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 0000-0003-2644-2328

Kompetencje tekstotwórcze absolwentów szkół ponadgimnazjalnych (na podstawie analizy rozprawek maturalnych)

Text-Creating Competence of the Students Graduating
from Upper Secondary Schools
(Conclusions Based on the Analysis of Essays in the *Matura* Exam)

Summary: Based on the analysis of 40 *matura* exam (secondary school-leaving exam) essays, the author of the article makes an attempt to determine how students graduating from high school cope with creating argumentative essays, especially when it comes to its composition and cohesion. While discussing the collected language material, particular attention was paid to the frame of the essays (introduction, conclusion), the method of elaborating the subject, and the content and graphic fragmentation of the writings. The observations made by the author allowed her to formulate conclusions about the text creating competence of the graduates taking *matura* exam: they use only part of the knowledge and skills acquired during the education. They find it difficult to draw up a piece of writing that is consistent with a specific genre pattern, in their essays there are many various types of lexical and stylistic as well as spelling and punctuation errors.

Key words: text-creating competence, high school graduates, essay, empirical research

O jakości wypowiedzi, także maturalnej, decydują m.in. umiejętności tekstotwórcze jej autora, poprawność językowa zredagowanego tekstu, a także funkcjonalny, ze względu na realizowany temat oraz formę, dobór środków językowych. Niestety, jak zauważają językoznawcy i dydaktycy¹, coraz większa grupa

¹ Zob. D. Bartosiewicz: *Sprawność tekstotwórcza jako integralny element oceny pisemnych prac maturalnych*. W: *Nowa matura a egzamin wstępny z języka polskiego*. Red. R. Pawłowska.

uczniów ma problemy z werbalizowaniem swoich myśli, odczuć, spostrzeżeń, z posługiwaniem się polszczyzną standardową. Młodzież z trudem radzi sobie również z budowaniem dłuższych, logicznie i kompozycyjnie uporządkowanych wypowiedzi, ma kłopoty z konsekwentnym przestrzeganiem wyznaczników wybranego wzorca gatunkowego, określeniem preferowanej strategii nadawczo-odbiorczej. Uczniom brakuje umiejętności tekstotwórczych². W 2013 roku został opublikowany raport *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów. Język polski*³. Czytamy w nim m.in.:

Umiejętności tekstotwórcze należą do jednych z najbardziej zaniedbanych w świetle prowadzonych badań. Opinia ta dotyczy nie tylko samych wstępów i zakończeń, ale także logiki prowadzenia wywodu oraz tworzenia spójności wewnątrz- i międzyakapitowej. Choć najczęściej uczniowie

Gdańsk 2001, s. 62—73; D. Krzyżyk: *Wyznaczniki spójności tekstu w pracach pisemnych maturzystów*. „Biuletyn maturalny OKE w Jaworznie: Przygotowanie ucznia do egzaminu maturalnego z języka polskiego”. Cz. II. Jaworzno 2007, s. 43—52; Eadem: *Umiejętności tekstotwórcze i językowe uczniów w pisemnych pracach maturalnych*. W: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*. Red. U. Kopeć, Z. Sibiga. Rzeszów 2010, s. 149—163; K. Ożóg: *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów 2001; E. Polański: *Typy uchybień uczniów w organizacji tekstu wypracowań*. W: *Polonistyka zintegrowana*. Red. K. Ożóg, J. Pasterska. Rzeszów 2000; A. Rypel: *Gimnazjaliści w epoce wtórnej oralności. Analiza wybranych wypowiedzi pisemnych*. „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 1, s. 37—53; H. Synowiec: *Język polski w szkole*. W: *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*. Red. W. Pisarek. Kraków 1999, s. 115—129; H. Synowiec: *O sytuacji języka ojczystego w zreformowanej szkole*. W: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*. Red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk. Warszawa 2006, s. 125—135; H. Synowiec: *Stan polszczyzny uczniów na tle przemian kulturowych i cywilizacyjnych*. W: *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*. Red. J. Mazur, M. Rzeszutko-Iwan. Lublin 2007, s. 105—114; A. Tabisz: *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*. Opole 2006; A. Wileczek: „Zrobić” tekst. O kompetencji tekstotwórczej gimnazjalistów. „Postscriptum Polonistyczne” 2015, nr 2, s. 167—184.

² Przyjmuję, że kompetencja tekstotwórcza „przejawia się jako umiejętność tworzenia tekstu spójnego, zorganizowanego, stanowiącego informacyjną całość, stosownego do sytuacji, realizującego określony wzorzec gatunkowy”. E. Nowak: *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*. Kraków 2014, s. 124. Jak zauważa Jolanta Nocoń: „[...] rozwój umiejętności tekstotwórczych jest skorelowany z rozwojem innych kompetencji i to nie tylko o charakterze językowo-komunikacyjnym”. Na kompetencję tekstotwórczą składają się zatem: sprawność językowa (zdolność do tworzenia wypowiedzi poprawnych gramatycznie i językowo), sprawność komunikacyjna (świadome konstruowanie strategii nadawczej), świadomość językowa (wiedza o tym, co chcemy powiedzieć, co osiągnąć poprzez konkretny akt komunikacyjny, oraz jak to uczynić), a także świadomość kulturowa (jak mówić w kontekście kultury własnej i obcej). Zob. J. Nocoń: *Rozwijanie i doskonalenie kompetencji tekstotwórczych w perspektywie lingwo-dydaktycznej*. W: „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe”. Red. K. Bakuła. Wrocław 2012, s. 28; E. Nowak: *Stworzyć tekst...*, s. 128.

³ *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów. Język polski*. Warszawa 2013. Raport opracowali pracownicy Instytutu Badań Edukacyjnych.

mają opanowane typowe dla rozprawki formuły, np. „Moim pierwszym argumentem będzie...”, „Po pierwsze, po drugie”, „Kolejnym argumentem”, to jednak mają one charakter jedynie „ozdobny”, nie pełnią funkcji spajającej⁴.

W artykule na podstawie prowadzonych badań podejmuję próbę oceny kompetencji tekstotwórczej uczniów kończących edukację w liceum bądź w technikum. Na podstawie analizy ich maturalnych wypracowań chcę ustalić, jaki jest poziom umiejętności absolwentów szkół ponadgimnazjalnych, czy są one wyższe od umiejętności gimnazjalistów. W trakcie prowadzonych przeze mnie badań interesowało mnie, w jakim stopniu maturzyści potrafią wykorzystać zdobyte na wszystkich etapach edukacyjnych wiadomości i umiejętności do tworzenia prac realizujących określony wzorzec gatunkowy, poprawnych stylistycznie i językowo, także ortograficznie i interpunkcyjnie, spójnych pod względem logicznym, składniowym i znaczeniowym, w sposób celowy zachowujących wewnętrzny porządek, mających zaplanowaną i przemyślaną kompozycję, a ponadto realizujących temat i bezpośrednio odnoszących się do tekstu (materiału źródłowego) zamieszczonego w arkuszu egzaminacyjnym⁵.

Analizie poddałam 40 autentycznych wypracowań⁶. Uczniowie, którzy podjęli się napisania rozprawki, realizowali temat: *Wolna wola człowieka czy siły od niego niezależne — co przede wszystkim decyduje o ludzkim losie? Rozważ problem i uzasadnij swoje zdanie, odwołując się do podanego fragmentu Lalki, całego utworu Bolesława Prusa oraz innego tekstu kultury. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 słów*⁷.

⁴ Ibidem, s. 34.

⁵ Por. J. Nocoń: *Rozwijanie i doskonalenie kompetencji tekstotwórczych...*, s. 28.

⁶ Prace zostały udostępnione przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Jaworznie w roku 2016 (prace uczniowie pisali w sesji letniej w 2015 roku). Spośród analizowanych wypracowań 20 opracowała mgr Anna Sikora, 20 — autorka artykułu. Formułując wnioski i uogólnienia, autorka odwoływała się także do swoich notatek poczynionych w trakcie sprawdzania prac maturalnych. Badając kompetencję tekstotwórczą, analizowała strukturę uczniowskich wypracowań (budowę tzw. ramy kompozycyjnej i części argumentacyjnej, rozczłonkowanie treściowe i graficzne) oraz stopień zachowania spójności lokalnej, a także poszczególne cechy stylistyczne i językowe maturalnych tekstów. Sprawdzała zatem, czy teksty te są pewną informacyjną całością, która realizuje określony wzorzec gatunkowy.

⁷ W trakcie prowadzonych badań analizie poddano także inne wypowiedzi maturalne z roku 2015: 40 wypracowań z poziomu podstawowego napisanych na temat 2: *Zinterpretuj podany utwór. Postaw tezę interpretacyjną i ją uzasadnij. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 słów*; 40 wypracowań maturalnych z poziomu rozszerzonego na temat 1: *Określ, jaki problem podejmuje Umberto Eco w podanym tekście. Zajmij stanowisko wobec rozwiązania przyjętego przez autora, odwołując się do tego tekstu oraz innych tekstów kultury. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 300 słów*; 40 wypracowań maturalnych z poziomu rozszerzonego, które zostały napisane na temat 2: *Dokonaj interpretacji porównawczej podanych tekstów. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 300 słów*. Wyniki pozostałych analiz zostaną omówione w kolejnych publikacjach.

Analizowane wypracowania maturalne pochodziły z różnych przedziałów staninowych⁸ — po sześć prac z przedziału 1 i 9 oraz po cztery prace z przedziałów 2—8. Prace zostały wybrane w sposób losowy przez osoby do tego upoważnione i pochodziły z różnych szkół oraz miejscowości. Wypracowania zostały wcześniej również odpowiednio przygotowane — w udostępnionych kopiach nie pojawiły się informacje o płci autora pracy oraz utajono numery PESEL. Kopie nie zawierały także komentarzy osób sprawdzających wypracowania maturalne.

Kompozycja uczniowskich wypowiedzi maturalnych — za Michałem Kuźniakiem i Sławomirem Rzepczyńskim — może zostać porównana do odwiedzin w czyimś mieszkaniu:

Autor pracy to gospodarz mieszkania, jej czytelnik to odwiedzający gość. Najpierw nasz gość wejdzie do przedpokoju, w którym wstępnie rozpoznaje układ mieszkania [...]. Następnie gospodarz zaprowadzi gościa do poszczególnych pomieszczeń (niekoniecznie wszystkich, nie wszystko musimy pokazywać, to gospodarz decyduje, jakie pomieszczenia zaprezentować) [...]. Wreszcie odchodzącego gościa zaprowadzimy do przedpokoju, by mógł opuścić nasze mieszkanie (nie wyrzucimy go przecież przez okno ani nie przeniknie przez ścianę) [...]. Pisząc, zapraszamy niejako czytelnika do zwiedzenia mieszkania naszych myśli⁹.

Przywołana metafora w doskonały sposób określa specyfikę gatunków wypowiedzi maturalnych. Dzięki takiemu obrazowemu przedstawieniu bez problemów możemy wskazać na elementy, które w kompozycji wypracowań są niezbędne. Przede wszystkim zauważyć można, że wypracowania maturalne powinny składać się z trzech podstawowych części: wstępu (przedpokój), rozwinięcia (pomieszczenia w głębi mieszkania) i zakończenia (przedpokój; widziany jednak z innej perspektywy niż na początku wizyty). Pomieszczenia mają być rozumiane jako poszczególne argumenty, które świadomie zostaną wybrane przez autora pracy i przedstawione w określonej kolejności. Istotne jest jednak to, by miały one charakter strategiczny — czytelnika (gościa) nie będą bowiem interesowały argumenty słabe, które zostały wybrane w przypadkowy sposób i nie są tym samym dla niego przekonujące. Wizyta w „mieszkaniu myśli” ma ponadto przebiegać w sposób logiczny i spójny — autor pracy musi za-

⁸ Przedział staninowy to skala dydaktyczna. Wskazuje na pozycję, którą zajmuje wynik osiągnięty przez ucznia na tle wszystkich badanych wyników. Wyróżnia się 9 podziałów wyników: 1 (najniższy; poniżej 4%), 2 (bardzo niski; 4—10%), 3 (niski; 11—22%), 4 (niżej średni; 23—39%), 5 (średni 40—59%), 6 (wyżej średni; 60—76%), 7 (wysoki; 77—88%), 8 (bardzo wysoki 89—95%), 9 (najwyższy; powyżej 95%). Zob. *Skale staninowe*. W: Serwis Okręgowej Komisji w Poznaniu. <http://uczniowie.oke.poznan.pl> [data dostępu: 2.06.2016].

⁹ M. Kuźniak, S. Rzepczyński: *Jak pisać?*. Warszawa 2008, s. 165.

tem pamiętać, że tworzony przez niego tekst jest pewnym całościowym i zhierarchizowanym komunikatem. Kształtując strukturę tekstu własnego poprzez określoną organizację trzech poziomów realizacji językowej, nadawca powinien także dążyć do osiągnięcia zamierzonego celu komunikacyjnego, zrealizowania założonej intencji¹⁰.

Należy jednak zdawać sobie sprawę, że kompozycja danego tekstu zależy od konkretnego gatunku wypowiedzi, w którym jest on realizowany. Inna zatem będzie kompozycja wypowiedzi argumentacyjnej, a inna np. artykułu prasowego. Ze względu na podjęty temat istotna jest kompozycja wypowiedzi maturalnych, która

oceniana jest ze względu na funkcjonalność segmentacji i uporządkowanie tekstu zgodnie z wybranym przez ucznia gatunkiem wypowiedzi¹¹.

Rozprawka, będąca wypowiedzią argumentacyjną, ma charakterystyczną dla siebie kompozycję — składa się z trzech podstawowych części: wstępu, rozwinięcia i zakończenia. Zatarcie punktów granicznych tekstu — wstępu i zakończenia — może spowodować rozchwianie jego struktury¹². Początek i koniec danej wypowiedzi są więc bardzo ważne dla całościowego odbioru komunikatu. Dlatego też przyjrzyć się najpierw wstępom i zakończeniom redagowanym przez maturzystów. Następnie analizie poddam najistotniejszą część rozprawki — rozwinięcie. To bowiem w zasadniczej części pracy maturzyści powinni przekonać odbiorcę do przyjętej przez siebie tezy. Podczas analizy rozwinięć uczniowskich rozprawek szczególną uwagę zwrócę na dobór argumentów oraz na sposoby realizacji tematu wypracowania. Ostatnim elementem, który zostanie przeze mnie zbadany, będzie graficzne i treściowe rozczłonkowanie tekstu.

¹⁰ L. Tymiak: *Kompozycja uczniowskiego tekstu argumentacyjnego*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio FF, Philologiae”. Vol. XXII. Red. M. Woźniakiewicz-Dziadosz. Lublin 2004, s. 147—159.

¹¹ *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*. Warszawa 2013, s. 144.

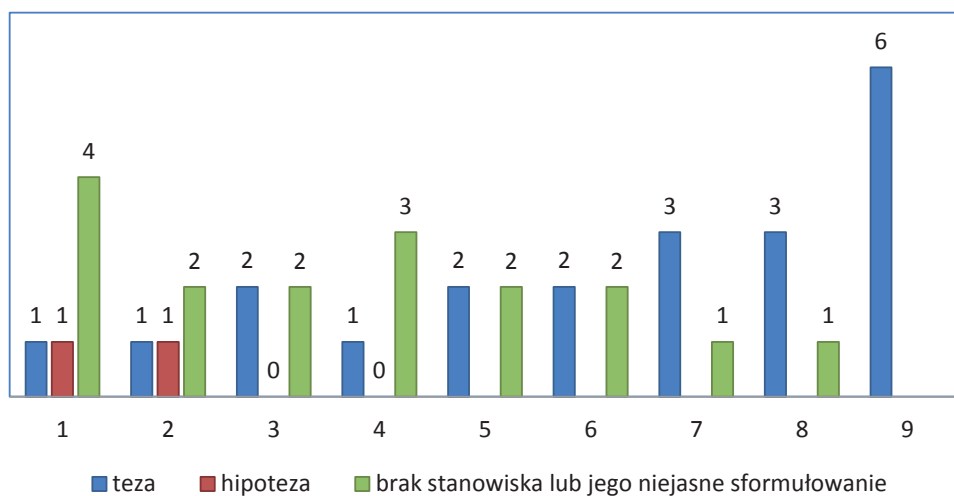
¹² Wcześniej prowadzone przeze mnie badania wykazały, że absolwenci szkół ponadgimnazjalnych popełniają szereg błędów i uchybień w zakresie spójności tekstu, zwłaszcza w wypowiedziach zrygoryzowanych (np. rozprawkach). Odnotowałam m.in.: częsty „brak proporcji między poszczególnymi segmentami pracy — uczniowie zazwyczaj wiele uwagi poświęcają wstępowi (nierzadko włączając do niego argumentację przynależną rozwinięciu lub piszą wszystko, co wiedzą na temat epoki, autora, utworu literackiego; wstępy bardzo często są нефункционалне, nie są podporządkowane realizacji tematu); bywa, że maturzyści redagują wypowiedzi ułomne, pozbawione zazwyczaj zakończenia lub zwieńczone jedno-, dwuzdaniowym podsumowaniem; brak bezpośredniego związku treściowego między wstępem a rozwinięciem i zakończeniem (każdy człon może wówczas funkcjonować oddzielnie — pojawić się w innym wypracowaniu; treści zawarte w zakończeniu nie wynikają z wcześniejszej analizy i interpretacji, są luźno związane z tematem, mają charakter impresyjny bądź są powtórzeniem tezy czy też nieudolnie przekształconą hipotezą)”. Zob. D. Krzyżyk: *Wyznaczniki spójności tekstu...*, s. 44.

Rama rozprawek maturalnych

Nie ulega wątpliwości, że dobry wstęp rozprawki musi zawierać stanowisko autora, jakie zajmuje on wobec problemu, który został ujęty w temacie wypracowania. To podstawowy element, od którego rozpoczyna się myślenie autora danej pracy o jej kształcie, w tym o kolejnych argumentach i wynikających z ich prezentacji wnioskach. Wykres 1 przedstawia, w jaki sposób maturzyści formułowali swoje stanowisko wobec problemu wskazanego w temacie wypracowania, jakie przyjęli strategie.

Wykres 1

Sposoby formułowania stanowiska w rozprawce



Źródło: Opracowanie własne.

Jak pisze Anna Tabisz, można wyróżnić trzy podstawowe strategie formułowania stanowiska przez autora tekstu. Pierwsza z nich zakłada, że na początku zostanie postawiona teza, która w dalszej części pracy popierana będzie argumentami udowadniającymi jej słuszność. W zakończeniu zaś ma miejsce jej potwierdzenie. Drugi sposób polega na postawieniu tezy wątpliwej. W takim wypadku w rozwinięciu pojawiają się zarówno argumenty, jak i kontrargumenty. Charakterystyczne dla tego typu sformułowania problemu jest to, że o postawionej w zakończeniu tezie decyduje przewaga argumentów typu „za”. Ostatnią z możliwości jest rozpoczęcie wypracowania od hipotezy. W rozwinięciu autor pracy poszukuje rozwiązania problemu, a dopiero w zakończeniu formułuje tezę¹³.

¹³ Zob. A. Tabisz: *Kompetencja tekstotwórcza uczniów...*, s. 68—69.

Na podstawie danych z wykresu 1 można zauważyć, że 21 analizowanych rozprawek rozpoczynało się od zaprezentowania tezy, co jest z pewnością najpowszechniejszą praktyką osób piszących rozprawkę. Tylko dwóch maturzystów zdecydowało się na postawienie hipotezy. Niepokojące jest jednak to, że aż 17 prac nie zawierało ani tezy, ani hipotezy, i to niezależnie od przedziału staninowego (tylko prace z 9 przedziału były kompletne), np.:

Niektórzy zadają sobie ciągle nurtujące pytanie — przypadek? Czy ktoś z góry zaplanował nam ścieżkę życia. Zdań jest tyle ile ludzi na świecie, ja na szczęście muszę przybliżyć, czy człowiek sam kieruje swoim losem czy też nie ma na to żadnego wpływu (IPP1/2)¹⁴.

Ludzkie życie jest usłane niespodziankami. Jedne są przyjemne, inne wcale nas nie zachwycają. Dlatego niektórzy nie lubią niespodzianek i zaskoczeń (IPP1/5).

Nigdy nie wiemy, co nas może w życiu spotkać, czy coś dobrego, czy coś złego. Nie wiemy też, kto o tym decyduje, czy my sami, czy nasze otoczenie, czy jakieś siły wyższe (IPP 4/6).

Jak widać, autorzy zacytowanych wstępów nie sformułowali stanowiska, jakie zajmować będą wobec problemu podanego w poleceniu. Zaproponowane wstępy są także bardzo ogólne — nie dowiadujemy się bowiem, co dokładnie stanowi przedmiot rozważań ani jaki będzie tok myślowy autora danej pracy. Przywołane wprowadzenia są ponadto niefunkcjonalne — wynika to zarówno z ich powierzchowności, jak i schematyczności.

Za niefortunne (niefunkcjonalne) uznawane są jednak nie tylko krótkie wstępy, por. przykłady:

Blaise Pascal powiedział, że „człowiek jest trzcina, najwęższą w przyrodzie, ale trzcina myślącą”. Na przestrzeni epok człowiek i poglądy na temat człowieka ewoluowały. W starożytności człowiek był niczym kukielka w porównaniu do potęgi bogów, determinujących jego losy. Średniowiecze to była epoka Boga, surowego, karzącego za błędy. Człowiek żył w ciągłym strachu — zarówno o sprawy ziemskie, jak i zbawienie wieczne. Pierwszą epoką, która dostrzegła człowieka, odkryła jego potrzeby, pragnienia, namiętności i zdolności, było odrodzenie. Człowiek stał się autonomiczną jednostką, wyzbył się strachu i zaczął walczyć o własne szczęście (IPP2/9).

¹⁴ Cytowane prace oznaczam w następujący sposób: IPP1/2: PP — poziom podstawowy; 1 — numer analizowanej pracy z danego przedziału staninowego; 2 — przedział staninowy. W każdej z cytowanych przeze mnie prac zachowuję oryginalną pisownię.

Wolną wolę dał nam Bóg. Możemy robić wszystko bez ograniczenia, wybierając, zastanawiając się, podejmować decyzje, zmieniać je, wszystko jest możliwe (IPP4/8).

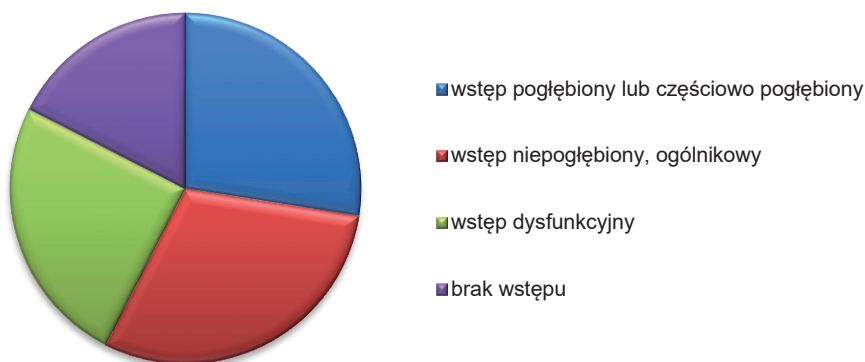
Mimo że początek rozprawki IPP2/9 jest bardziej rozbudowany od cytowanych wcześniej wstępów, nie możemy jednak mówić o tym, by był on napisany poprawnie. Odbiorca może mieć bowiem wątpliwości co do przedmiotu rozważań autora — czy będzie pisał o ewolucji poglądów na temat człowieka, czy o tym, kiedy człowiek stał się autonomiczną jednostką. Choć wstęp ten jest bardzo rozwinięty, autor pracy nie stawia w nim także ani tezy, ani hipotezy, a więc pomija podstawowe elementy, które powinny zostać włączone do wstępu rozprawki.

By napisać dobry wstęp, nie wystarczy jednak sformułować tezę lub hipotezę. Należy pamiętać również o tym, by był on merytorycznie poprawny, wprowadzał w podejmowany przez autora problem i sygnalizował tok jego myślenia. Dobrze zbudowany wstęp, który stanowi pewną inicjalną formułę, powinien także zachęcić odbiorcę tekstu do dalszej lektury pracy. Tylko taki rodzaj wstępu może zostać uznany za pogłębiony.

Na podstawie danych ujętych na wykresie 2 widać, że tylko nieliczni maturzyści potrafili zbudować dobry wstęp, spełniający wszystkie zasygnalizowane warunki.

Wykres 2

Budowa wstępów — rozprawka



Źródło: Opracowanie własne.

Tylko 27% zdających napisało wstępy, które można by uznać za pogłębione. Niestety, nie zawierały one wszystkich cech dobrego wstępu, dlatego też zostały ulokowane na powyższym diagramie łącznie ze wstępami częściowo pogłębionymi. Autorami tych prac byli maturzyści, których wyniki (zdobyte za wypracowanie punkty) mieszczą się w 8 i 9 przedziale staninowym, por.:

Ludzie oraz to, co z nimi związane to główny temat poruszany od wieków w literaturze. Pisarze skupiają się na człowieku, jego psychice, życiu. Przedstawiają go w różnoraki sposób — jako silnego bądź słabego, dobrego lub złego i zepsutego. Jednak co, tak naprawdę, decyduje o ludzkim losie? Czy ze względu na to, że posiada wolną wolę, może kierować swoim życiem i być pewnym tego, co zaplanuje, wybierze? Według mnie, o losie człowieka decydują siły od niego niezależne (IPP1/8).

Człowiek, jako istota rozumna, obdarzona wolną wolą, ma oczywiście zdolność podejmowania własnych decyzji i działań. W gruncie rzeczy nie wie jednak nigdy, dokąd tak naprawdę zmierza, nawet jeśli „podąża własną drogą”. Moim zdaniem, koniec tej drogi jest wyznaczany nie przez samego wędrowca, ale przez siłę niezależną od niego, wyższą — jakimkolwiek mianem by tej siły nie określić (IPP1/9).

Życie każdego człowieka jest niepowtarzalne, dlatego stanowi od wieków przedmiot rozważań filozofów. Kwestia, czy człowiek ma wpływ na własny los, to jeden z głównych problemów egzystencjalnych. Świadczą o tym dążenia znanych myślicieli, a w szczególności św. Augustyna, do podporządkowania świata bytowi idealnemu, który nadałby sens dziejom ludzkości. Dziś zatem możemy wysnuć wniosek, że los jest niezależny od wolnej woli człowieka, także światem kieruje wyższa siła (IPP1/7).

Pomijając poprawność językowo-stylistyczną zacytowanych fragmentów, należy zwrócić uwagę na fakt, że ich autorzy spełnili niektóre warunki, które decydują o tym, że dany wstęp określany jest jako dobry. Przede wszystkim czytelnik został wprowadzony w podjęty temat, czyli autorzy prac nakreślili problematykę, której będzie poświęcone wypracowanie. W poprawny sposób sformułowane tezy zostały wprowadzone w odpowiednim miejscu. Częściowo zasygnalizowany został także tok myślowy autorów prac. Zacytowanym wstępom można jednak zarzucić to, że nie informują one odbiorcy o wiedzy przedmiotowej czy ogólnej ich autorów. Wyjątek stanowi praca IPP1/7, w której autor, choć w ograniczonym zakresie, powołuje się na św. Augustyna oraz na filozofię egzystencjalną. Ocenie nie zostanie poddana jednak efektywność przytoczonych wstępów, gdyż to, czy zachęcą one odbiorcę do dalszej lektury, jest już jego subiektywnym odczuciem.

Większość napisanych przez maturzystów wstępów została zredagowana w taki sposób, że zostały one uznane za zbyt ogólnikowe — wymagają bowiem doprecyzowania:

Często słyszymy, że człowiek posiada wolną wolę. Być może tak jest, ale czy napewno jeśli chodzi o uczucia? (IPP3/1).

Każdy człowiek posiada własną wolę, ma zdolność decydowania o swej przyszłości. Jednak zazwyczaj o ludzkim losie decydują zdarzenia niezależne od człowieka (IPP1/3).

Człowiek jako pojedyncza jednostka nie jest w stanie wszystkiego przewidzieć i mieć na wszystko wpływ. Lecz ciężką pracą może poprawić każdą sytuację, może wszystko zmienić (IPP2/3).

Jak widać, wprowadzenia te są bardzo krótkie, ograniczają się zaledwie do dwóch zdań. W każdym ze wstępów (w pierwszym zdaniu) autorzy sygnalizują problem, który będzie poruszany w rozprawce. Niestety, nie rozwinęli tych myśli i już w następnym zdaniu zaprezentowali stanowisko. Nie można także mówić o przedstawieniu toku myślowego autora, gdyż wstępy te są mało konkretne.

W 25% analizowanych prac odnotowałam wstępy dysfunkcyjne, czyli takie, które nie spełniały swojej funkcji — nie wprowadzały w problem i nie zawierały stanowiska autora. Takie początki cechował ponadto schematyzm, np.:

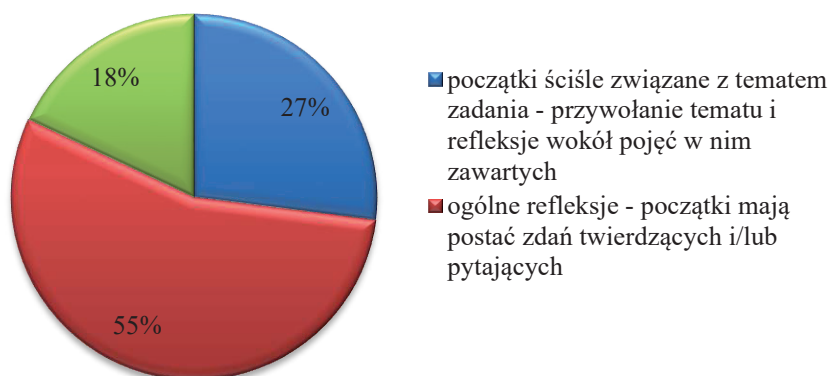
„Wolna wola człowieka czy siły od niego niezależne?”. W mojej pracy chciałabym rozważyć ten problem, oraz uzasadnić swoje zdanie na ten temat (IPP1/4).

W mojej poniższej pracy będę rozwiązywała problem, który został przedstawiony w temacie oraz w poniższym tekście utworu (IPP2/1).

Analizując wstępy napisane przez maturzystów, należy także zwrócić uwagę na różne sposoby rozpoczynania przez nich rozprawek (por. wykres 3).

Wykres 3

Sposoby rozpoczynania rozprawek



Źródło: Opracowanie własne.

Maturzyści najczęściej rozpoczynali swoje wstępy od zdań twierdzących lub pytających, które stanowiły punkt wyjścia do dalszych, już bardziej pogłębionych, rozważań, np.:

Każdy człowiek jest podległy losowi. Na to jaki jest nam przypisany składa się wiele czynników, na które mimo woli człowiek nie ma wpływu. Los jest panem naszego życia [...] (IPP1/6).

Często słyszymy, że człowiek posiada wolną wolę. Być może tak jest, ale czy na pewno jeśli chodzi o uczucia? (IPP1/3).

Każdy człowiek staje w swoim życiu przed różnymi wyborami. Czy jednak o swoich losach decyduje on sam czy też ma na to wpływ los? (IPP3/8).

Co wpływa na ludzkie życie, co decyduje o jego statecznym kształcie? My sami? Ślepy los? A może jeszcze inne czynniki? (IPP4/7).

Takie lub podobnie zbudowane wstępy są w 55% analizowanych prac.

Innym sposobem rozpoczynania rozprawek, który zastosowało 27% maturzystów, jest nawiązywanie w zdaniach inicjalnych do tematu wypracowania. Najczęściej przywoływany jest w nich cytat, który pojawił się w treści zadania, np.:

„Wolna wola człowieka czy siły od niego niezależne?”. W mojej pracy chciałabym rozważyć ten problem, oraz uzasadnić moje zdanie na ten temat (IPP1/4).

„Wolna wola człowieka czy siły od niego niezależne — co przede wszystkim decyduje o ludzkim losie?”. Wbrew pozorom wcale to nie jest łatwe, proste i mające jednoznaczną odpowiedź pytanie [...] (IPP2/5).

„Wolna wola człowieka czy siły od niego niezależne?”. Na to pytanie będę szukać odpowiedzi w mojej pracy. Jednak już na wstępie mogę stwierdzić, że decydujące znacznie ma wolna wola (IPP4/7).

Żaden z maturzystów nie zdecydował się na sparafrazowanie przywołanego w poleceniu cytatu. W 18% wypracowań nie ma wstępów.

Zdecydowanie większą trudność sprawiło maturzystom zbudowanie poprawnych, uzasadnionych wcześniejszymi dociekaniem zakończeń. W żadnej z prac nie pojawił się bowiem taki koniec rozprawki, który byłby pogłębionym podsumowaniem rozważań, tzn. miał charakter refleksyjny, odwoływał się do przedstawionych argumentów, w tym do tekstów kultury, a ponadto zawierał powtórzoną tezę lub tezę dopiero sformułowaną, której nie było we wstępie, gdyż autor pracy rozpoczynał swoje rozważania od postawienia hipotezy lub

tezy wątpliwej. W analizowanych pracach dominowały zakończenia ogólnikowe, luźno nawiązujące do rozwinięcia pracy. W ogóle w analizowanym materiale nie było prac z zakończeniami pełnymi, pogłębionymi, zbierającymi wcześniejsze spostrzeżenia (por. wykres 4).

Wykres 4



Źródło: Opracowanie własne.

Porównując budowę zakończeń ze wstępami (por. wykres 2), można zauważyć, że uczniowie o wiele gorzej radzili sobie z redagowaniem zakończeń rozprawek. Aż 50% maturzystów zredagowało bowiem zakończenia, które były bardzo krótkie i zbyt ogólne. Zaskakujące jest jednak to, że trudności z napisaniem poprawnych zakończeń mieli uczniowie ze wszystkich przedziałów staninowych, por.:

Stąd można wywnioskować że nie zawsze jest to wolna wola człowieka lecz są też siły od niego niezależne (IPP1/1).

Podsumowując stwierdzam, że z jednej strony los ludzki może wynikać z wolnej woli człowieka, a z drugiej strony może decydować o nim siła od niego niezależna (IPP1/4).

Reasumując różnie w życiu bywa. Niekiedy to my decydujemy o naszym życiu, niekiedy robi to za nas los (IPP2/4).

Człowiek może próbować los zmienić, ale nie wie czy odczują to przyszłe pokolenia czy on sam. Los jest panem naszego życia i musimy podlegać jego woli. Niestety czy tego chcemy czy nie, o tym jaki nam los jest pisany decyduje świat (IPP1/6).

Człowieka od innych stworzeń odróżnia to, że posiada zdolność abstrakcyjnego myślenia i rozum. I właśnie rozum, czyli my sami, decydujemy

o naszym losie. Niektórych rzeczy człowiek nie zmienia, jak choćby pochodzenia społecznego, rodziny czy przeszłości, ale zawsze może zmienić przyszłość. Przyszłość, którą sam kształtuje (IPP2/7).

Jak widać, autorzy tych zakończeń nie odnieśli się do żadnych tekstów kultury. Dwa pierwsze zakończenia były ponadto zbyt schematyczne i ogólne. Maturzyści przywołali w nich bowiem wyłącznie tezy, które postawili we wstępie. Kolejne dwa zakończenia były już bardziej rozbudowane, choć nadal zbyt powierzchowne — zabrakło materiału przykładowego, konkretnych odwołań. Niektóre sformułowania wymagają również ujednoznacznienia.

Mimo że żadne z zakończeń analizowanych rozprawek nie było pogłębione, należy wyróżnić kilka wypowiedzi. Były one przede wszystkim bardziej rozbudowane od tych już zacytowanych, a ponadto zawierały więcej elementów, z których powinno składać się funkcjonalne zakończenie, np.:

W podsumowaniu chciałbym jeszcze raz wrócić do pytania „Wolna wola człowieka czy siły od niego niezależne?”. W moich powyższych argumentach widać, że oby dwie te rzeczy się ze sobą przeplatają. Są sytuacje, na które możemy wpłynąć, ale i takie, które są nam narzucone. Myślę, że obydwie te rzeczy mają znaczący wpływ na los człowieka (IPP2/5).

Uważam, że zdarzenia niezależne od nas w większości decydują o naszym losie, ponieważ „nic nie dzieje się bez przyczyny”. Nasza decyzja kreuje się pod wpływem sytuacji, z którymi się zderzamy na co dzień. Choroba czy też walka jak u Baczyńskiego zmienia nasz pogląd i decyzję. Takie wydarzenia nie są zależne od nas. Najważniejsze jest, by kierować się rozumem i należy przemyśleć każdą możliwą opcję. Sami widzimy, że czasem ta decyzja może być bardzo trudna (IPP1/5).

Podsumowując, raz jeszcze powtarzam swoją tezę, że człowiek decyduje o tym, co robi, jednak w ogólnym rozrachunku nie ma to wpływu na koniec, jaki go czeka. Ukazują to podane przeze mnie przykłady. Zarówno Stanisław Wokulski, jak i Makbet, mieli pozorny wpływ na swój los, jednak zakończenia opowiadających o nich historii, pokazują jak niewiele dały ich działania (IPP1/9).

Podsumowując, sądzę iż pytania o wolność człowieka budzą lawinę nowych pytań, a niewiele jest nam wstanie dać pewnych odpowiedzi. Uważam jednak, że warto przyjąć, iż jesteśmy wolni i że cała odpowiedzialność spoczywa na naszych barkach. Determinizm i fatalizm doprowadza nas do skrajności (lub źle rozumiane) mogą prowadzić do zaniechania prób zmiany świata na lepsze, bo wymówka rodem z „Kociej kołycki” Vonneguta, ulubione stwierdzenia (nazwisko nieczytelne), czyli „tak musiało się

stać”, jest niezwykle wygodna. Jestem pewna, że warto wybrać wolność i odpowiedzialność, bo, parafrazując Pascala, nie mamy nic do stracenia, a zyskać można dużo satysfakcji i radości (IPP2/9).

W pierwszym z zacytowanych zakończeń autor rozprawki bezpośrednio nawiązuje do tematu pracy i w bardzo powierzchowny sposób odsyła odbiorcę tekstu do argumentów, które zostały przez niego przywołane. Z kolei autor pracy IPP1/5 w zakończeniu przedstawia swoje stanowisko i stara się je uzasadnić. Odwołuje się również do Baczyńskiego, którego wiersz pt. *Pokolenie* został przywołany w rozwinięciu wypracowania. Do tekstów kultury odnosi się w zakończeniu również autor rozprawki IPP1/9. Maturzysta przywołuje także tezę, która została postawiona przez niego we wstępie rozprawki. Najbardziej rozbudowane zakończenie zostało napisane przez maturzystkę (o płci świadczą używane w rodzaju żeńskim formy osobowe), której praca znalazła się w 9 przedziale staninowym. Autorka pracy zbudowała bowiem niestandardowe zakończenie, w którym powołała się na koncepcje filozoficzne. Mimo rozległej wiedzy humanistycznej, którą maturzystka wykazała się w całej pracy, zakończenie budzi pewne wątpliwości co do zgodności z tematem wypracowania, gdyż od niego odbiega. Świadczy o tym choćby następujące zdanie: „Jestem pewna, że warto wybrać wolność i odpowiedzialność [...]”.

Analiza budowy części finalnej rozprawek pozwoliła także na wyróżnienie kilku sposobów ich kończenia. Maturzyści najczęściej rozpoczynają swoje zakończenia od finalnych formuł typu: *reasumując*, *podsumowując*, rzadziej zaś od zdań twierdzących, których treść stanowi wynik dotychczasowych rozważań piszącego.

W zakońzeniach, które nawiązywały do tematu tekstu, zdający przeważnie rozpoczynali jego finalną część od wyrażenia metatekstowego. Posłużenie się takimi formułami sprawia, że pracę należy traktować całościowo. Piszący tekst odsyła bowiem w nim odbiorcę do swoich wcześniejszych rozważań, które w tym miejscu zostaną podsumowane, np.:

Podsumowując, Stanisław oraz Edyp byli tylko ofiarami swoich serc i kar boskich [...] (IPP1/2).

Podsumowując, życie ludzkie pełne jest niesprawiedliwości [...] (IPP1/7).

Podsumowując, raz jeszcze powtarzam swoją tezę, że człowiek decyduje o tym, co robi, jednak w ogólnym rozrachunku nie ma to wpływu na koniec, jaki go czeka [...] (IPP1/9).

Moim zdaniem uważam, że życie człowieka jest po prostu za ciężkie [...] (IPP2/1).

Uważam, że zdarzenia niezależne od nas w większości decydują o naszym losie, ponieważ „nic się nie dzieje bez przyczyny” [...] (IPP1/5).

Spośród maturzystów 25% rozpoczęło jednak swoje zakończenia od zdań twierdzących, sentencjonalnych. Jak pisze Tabisz:

Uogólnienia charakterystyczne są nie tylko dla inicjalnych, ale również dla finalnych części tekstów argumentacyjnych, których wywód opierał się na indukcyjnym toku rozumowania. Uczniowie, wychodząc od sądów szczegółowych, dochodzą w zakończeniu do uogólnienia, mającego postać zdania samodzielnego — najczęściej udowodnionej tezy, która [...] uzupełniona jest komentarzem¹⁵.

Taki sposób kończenia rozprawki ilustrują przykłady:

Człowiek może starać się zmienić swój los. Nigdy jednak nie będzie miał pewności, czy jego działania mają jakiś sens i kto istotnie skorzysta na takiej zmianie (IPP4/6).

Człowieka od innych stworzeń odróżnia to, że posiada zdolność abstrakcyjnego myślenia i rozum [...] (IPP2/7).

Rozwinięcie — realizacja tematu rozprawki

Rozwinięcie jest najważniejszą częścią rozprawki — to w tej bowiem części wypowiedzi maturzyści przedstawiają swoją argumentację. Przyjrzymy się zatem temu, w jaki sposób autorzy prac realizowali temat.

W poleceniu wymagano od maturzystów, aby rozważyli następujący problem: *Wolna wola człowieka czy siły od niego niezależne — co przede wszystkim decyduje o ludzkim losie*. W rozprawce uczniowie musieli odwołać się zarówno do *Lalki* Bolesława Prusa, jak i do innego dowolnego tekstu kultury. Od tego, w jaki sposób maturzyści sformułowali swoje stanowisko we wstępie (teza lub hipoteza), zależała kompozycja rozwinięcia.

Na 40 prac tylko jedna nie była zgodna z treścią polecenia. Jej autor skupiał się bowiem na rozstrzygnięciu innego problemu niż ten, który został sformułowany w temacie:

¹⁵ A. Tabisz: *Kompetencja tekstotwórcza uczniów...*, s. 79.

Często słyszymy, że człowiek posiada wolną wolę. Być może tak jest, ale czy napewno jeśli chodzi o uczucia? [...] Człowiek posiada wolną wolę ale też jest czas w jego życiu gdy tej wolnej woli ma. Mowa jest o czasie kiedy owy człowiek dozna zauroczenia drugą osobą, kiedy to zakochał się w jej wyglądzie. Jest to tak zwane zauroczenie, które trwa kilka miesięcy. Właśnie te kilka miesięcy jest takim czasem gdzie podejmowanie decyzji, może nie być do końca racjonalne ponieważ robimy wszystko by zaimponować tej właśnie osobie nie myśląc o tym czy to będzie dobre dla nas samych [...]. Pan Wokulski stracił głowę dla panny Rzegockiej, kupił dom od jej Ojca za cenę przewytającą jego wartość. Zrobił to by zaimponować dziewczynie, która leci na bogatych mężczyzn [...] (IPP3/1).

Jak widać, autor tej pracy stara się wpleść do niej zagadnienia związane z wolną wolą, ale właściwie w całym wypracowaniu zastanawia się nad wpływem wolnej woli na uczucia człowieka, a nie nad jej wpływem na ludzki los. Ponadto w rozprawce popełnił on błąd kardynalny — w *Lalce* nie ma bowiem bohaterki panny Rzegockiej. Jest panna Izabela Łęcka i subiekt Ignacy Rzecki (nazwisko Rzegocka to zapewne kontaminacja nazwisk Łęcka i Rzecki).

Ponad 15% prac stanowiły z kolei streszczenia zamieszczonego w arkuszu fragmentu *Lalki*. Ich autorzy problem, z którym mają się zmierzyć, sygnalizowali we wstępie, w zakończeniu przedstawiali zaś wnioski (w jednej z prac nie było finalnej części rozprawki), ale rozwinięcie tematu wypracowania nie miało charakteru argumentacyjnego, por.:

Według mnie o losie ludzkim decydują siły od niego niezależne ponieważ jak wspomniał Bolesław Prus w fragmencie z „Lalki” „Zatem praca milionów ludzi, którzy tak głośno krzyczą o swojej wolnej woli, wydaje te same skutki, co praca pszczół, budujących regularne plastry, mrówek wznoszące regularne kopce [...]”. Tak jak też wspomniał Paryżem rządzący różni władcy tacy jak [...]. A paryż nadal ma ten kształt „Półmiska rozdartego przez Sekwane” [...] (IPP1/1).

W „Lalce” został opisany bohater, którym jest nim Wokulski. Wokulski jest skromnym rzemieślnikiem, dziadem, również pracował przy ulicy Temple po szesnastu godzin na dobę. Ulica Temple w tekście jest pokazana jako [...]. Wokulski miał syna, który założył warsztat przy ulicy Świętego Antoniego. Miał też wnuka i prawnuka. Jego wnuk mieszkał w dzielnicy, gdzie przeniósł się tam jako wielki handlarz, natomiast jego prawnuk był milionerem i mieszkał w sąsiedztwie Pól Elizejskich. Cała rodzina Wokulskiego mieszkała w Paryżu [...] (IPP2/1).

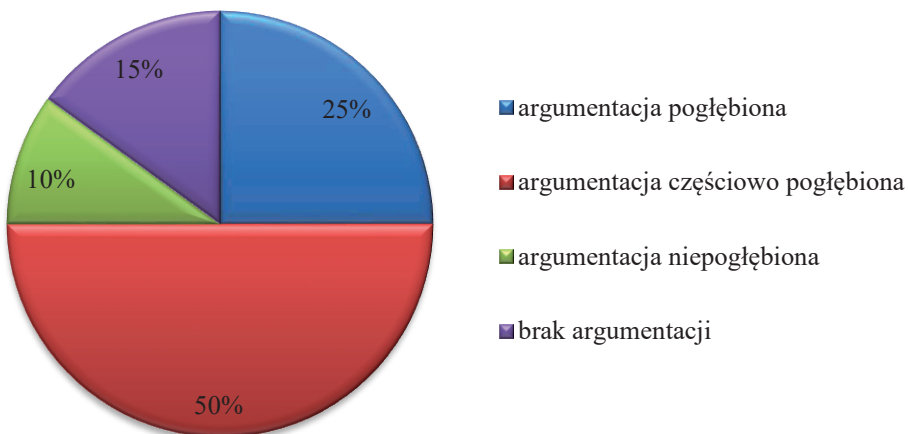
Pierwszej z cytowanych prac brakowało zamysłu kompozycyjnego. Jej autor w nieumiejętny sposób wprowadzał cytaty z *Lalki*, które stanowiły większą

część pracy będącej nieudolnym streszczeniem zamieszczonego pod poleceniem fragmentu powieści. Druga z przytoczonych prac również jest streszczeniem *Lalki*; jej autor popełnia także i inne błędy, w tym kardynalne — źle zrozumiał bowiem fragment, w którym narrator przytacza historię jednej z paryskich rodzin. Maturzysta uznał, że jest to historia rodziny Wokulskiego. Ten rażący błąd wynika z braku znajomości treści lektury.

Pozostali maturzyści budowali wypowiedzi zgodne z wyznacznikami gatunkowymi rozprawki. W ponad 90% prac przyjmowali dedukcyjny tok rozumowania. Przeprowadzana argumentacja nie zawsze była jednak pogłębiona (por. wykres 5).

Wykres 5

Argumentacja — rozprawka



Źródło: Opracowanie własne.

Za rozprawki pozbawione części argumentacyjnej uznałam te, które w dużej mierze były streszczeniem powieści Prusa. Stanowią one 15% wszystkich prac. Kolejne 10% to wypracowania, w których autorzy przedstawili argumentację niepogłębioną, tzn. miały one charakter dowodu, ale bez uzasadnienia, por.:

Kolejnym przykładem, gdzie własna wola bohatera nie miała wpływu na jego los jest utwór Franza Kafki pochodzący z dwudziestolecia międzywojennego pt. „Proces”. Bohaterem utworu jest Józef K. Człowiek spokojny, pracujący w banku. Pewnego dnia zostaje on aresztowany, nie znając powodu zatrzymania [...]. Ten przypadek odzwierciedla położenie człowieka w systemie totalitarnym, gdzie nikt nie liczy się z ludzkimi prawami (IPP1/3).

Kolejnym utworem potwierdzającym słuszność tezy jest „Granica” Zofii Nałkowskiej. Bohaterem jest Zenon Ziembiewicz, który będąc w związku małżeńskim z Elżbietą Biecką romansuje z Justyną. Czyn ten doprowadza do tego, że z własnej woli skrzywdził on dwie bliskie mu kobiety, po czym sam poniósł karę wymierzoną mu przez Justynę (IPP2/4).

Zamiarem autorów prac, których fragmenty przytoczyłam, było włączenie w tok wywodu racjonalnych argumentów. Niestety, pierwszy z maturzystów zbyt dużo miejsca poświęcił na streszczenie utworu. Z kolei drugi ze zdających rozwinął argument w sposób bardzo powierzchowny. Obaj zapomnieli o tym, że argument powinien odwoływać się do ich tezy, stanowić jej pewne uzasadnienie i, co najważniejsze, przekonać odbiorcę do słuszności zajmowanych stanowisk.

Argumentacja częściowo pogłębiona występowała w 50% prac. Argumenty miały charakter dowodu, ale zawierały również uzasadnienie, które jednak wymagało zazwyczaj szerszego rozwinięcia. Tylko w 25% rozprawek argumentację można uznać za pogłębioną. Były to prace pochodzące z 7, 8 i 9 przedziału staninowego.

Wśród najczęściej pojawiających się typów argumentów wyróżnić można tzw. argumenty racjonalne (zawierają rzeczową informację). Występowały jednak i takie prace, w których autorzy w nieuzasadniony sposób odwoływali się do doświadczeń osobistych, np.:

Tak jak już wspomniałam, nie sposób przyznać całkowitej racji jednej ze stron. Dlaczego bowiem siedzę tu teraz i piszę te słowa? Czy to wynik moich własnych starań, czy akurat taka rola została dla mnie dziś przewidziana? Czy jestem marionetką, aktorem na scenie świata, jak mówi wywodzący się ze starożytności topos *theatrum mundi*? A może, jak twierdził Baruch Spinoza, chyba najsłynniejszy z panteistów, Bóg jest tożsamy z naturą, a każdy z nas jest częścią tego ustanowionego z góry porządku (IPP2/9).

Moim zdaniem uważam, że życie człowieka jest po prostu za ciężkie. Czasem nawet się poddajemy jak już nie mamy siłę i jak nam brakuje wolnej woli. W innych lekturach jest mowa o losach ludzkich, ale najbardziej jest ciężko to opisać przy używaniu własnych słów (IPP2/1).

Wolna wola czy ślepy los? W moim życiu najczęściej do głosu dochodzi zrządzenie losu, przypadek. Rzadko to ja tak w stu procentach decyduję o sobie i swoim życiu (IPP 4/5).

Analiza wszystkich prac pozwoliła na wysunięcie wniosku, że maturzyści właściwie nie zdawali sobie sprawy z tego, że przytaczane przez nich argumenty

powinny być ułożone w jakimś ściśle określonym porządku — od najsłabszego do najsilniejszego, od najsilniejszego do najsłabszego — bądź w porządku nestoriańskim (mocny, słaby, mocny). Przywoływane argumenty miały w zasadzie równoważną moc.

W treści polecenia maturzystów poproszono również o odwołanie się do innego tekstu kultury. W 60% rozprawek ich autorzy nawiązywali do jednego innego niż *Lalka* tekstu. W 30% wypracowań uczniowie przywołali dwa (15%) lub trzy (także 15%) wybrane przez siebie przykłady. Tylko w 10% wszystkich prac nie odnotowałam odwołań do innej niż *Lalka* lektury. Maturzyści najczęściej sięgali do tekstów z kanonu literackiego (prawie 93% wszystkich prac). Siedmioro spośród zdających przywołało tragedię Sofoklesa *Król Edyp*; pięcioro — *Biblię*; czworo — *Makbeta* Williama Szekspira; czworo — mity greckie. Maturzyści odwoływali się także do *Granicy* Zofii Nałkowskiej, *Zbrodni i kary* Fiodora Dostojewskiego, *Dżumy* Alberta Camusa, *Poczwarki* Doroty Terakowskiej. Tylko w dwóch pracach uczniowie sięgnęli po inne niż lektury szkolne teksty kultury — film *Bogowie* w reżyserii Łukasza Polkowskiego oraz po biografie Gustawa Herlinga-Grudzińskiego.

Rozczłonkowanie treściowe i graficzne

Nie można zapomnieć także o roli akapitu w tekstach pisanych. Akapit¹⁶ jest najistotniejszym elementem dla ich struktury, przede wszystkim sprzyja podążaniu za autorem, ułatwia także interpretację czytanej pracy. Jolanta Maćkiewicz zwraca uwagę na to, by nie traktować akapitu wyłącznie jako sposobu segmentacji tekstu, pisze także o dwóch sposobach jego funkcjonowania: akapit to element tekstu i jednocześnie tekst w miniaturze, na który również składa się wstęp, rozwinięcie i zakończenie¹⁷. Odwołując się do ustaleń autorki, w analizie budowanych przez uczniów akapitów uwzględnię zarówno ich zewnętrzną (akapit jako element tekstu), jak i wewnętrzną budowę (akapit jako tekst w miniaturze).

Rozumienie akapitu jako elementu tekstu wiąże się z jego graficznym przedstawieniem. Taka segmentacja nie tylko ułatwia rozumienie danego tekstu, ale

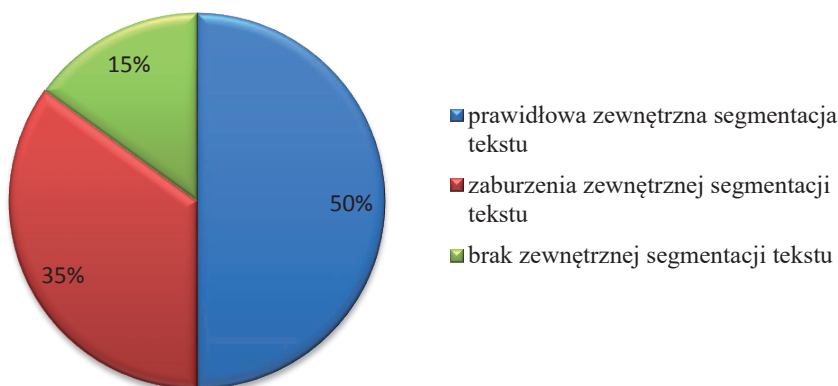
¹⁶ Akapit — „wyodrębniony graficznie fragment tekstu wyrażający (zazwyczaj) jedną myśl i składający się z powiązanych ze sobą zdań”. E. Łuczyński, J. Maćkiewicz: *Językoznawstwo ogólne. Wybrane zagadnienia*. Gdańsk 2002, s. 91.

¹⁷ Zob. J. Maćkiewicz: *Akapit*. W: Eadem: *Jak dobrze pisać. Od myśli do tekstu*. Warszawa 2010, s. 115—118. Zob. także: E. Wolańska: *Kompozycja i spójność wypowiedzi językowej. Strategiczne pozycje tekstowe*. W: *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*. Red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk. Warszawa 2003, s. 119—148.

także go porządkuje. Akapity muszą być wyodrębniane w sposób logiczny, a także konsekwentnie stosowane. Choć graficzne wyodrębnianie kolejnych akapitów wydaje się zadaniem łatwym, to jednak niewielu maturzystów potrafi w poprawny sposób stosować charakterystyczne wcięcie z lewej strony. W ich pracach można zaobserwować m.in.: brak akapitów; brak konsekwencji w segmentacji tekstu; zaznaczanie akapitów w przypadkowych miejscach, co nierzadko utrudnia odbiorcy orientację w myślowej strukturze tekstu.

Wykres 6

Zewnętrzna segmentacja tekstu — graficzne wyodrębnienie kolejnych akapitów



Źródło: Opracowanie własne.

W 15% rozprawek, na które składają się teksty pochodzące z 1 i 2 przedziału staninowego, w ogóle nie zastosowano podziału na akapity. Kolejne 35% prac stanowią te, w których akapity zostały wprowadzone w sposób niefunkcjonalny, np.:

W mojej poniższej pracy będę rozwiązywała problem, który został przedstawiony w temacie oraz w poniższym tekście utworu.

W poniższym fragmencie utworu Bolesława Prusa pod tytułem „Lalka” został przedstawiony problem człowieka i jego życia oraz też całego społeczeństwa.

W „Lalce” został opisany bohater, który [...] (IPP2/1).

Każdy człowiek posiada własną wolę, ma zdolność decydowania o swej przyszłości. Jednak zazwyczaj o ludzkim losie decydują zdarzenia od niego niezależne.

Uważam, iż o losie człowieka przede wszystkim decydują siły od niego niezależne. W podanym fragmencie pozytywistycznego utworu Bolesława Prusa, pt. „Lalka” możemy dostrzec tę zależność (IPP1/3).

Niefunkcjonalność takiego podziału na akapity wynika z tego, że maturzyści nie dostosowali się do jednej z głównych zasad dotyczących wewnętrznej segmentacji tekstu — jeden akapit powinien bowiem zawierać jedną myśl. Na podstawie zacytowanych fragmentów prac można zauważyć, że ich autorzy stosowali zasadę: nowe zdanie — nowy akapit. Istotne jest także to, że w obu przypadkach nie można mówić o konsekwencji maturzystów w dokonywaniu podziału na akapity. Zasada: nowe zdanie — nowy akapit była bowiem stosowana tylko do pewnego momentu.

Wśród rozprawek 50% stanowiły takie prace, w których wewnętrzna segmentacja tekstu została wykonana prawidłowo. Ilość akapitów była przy tym uzależniona od liczby wprowadzonych argumentów. Schemat takich rozprawek przedstawiał się zatem następująco: wstęp — argumentacja (argument 1, argument 2, ...) — zakończenie.

Dokonując podziału na akapity, maturzyści najczęściej nie zapominali o tym, by były one zrównoważone objętościowo — akapity nie powinny być bowiem zbyt krótkie, ale i aż nadto rozbudowane. Problemem dla wielu piszących było natomiast zachowanie spójności nie tylko wewnątrz danego akapitu, ale i pomiędzy akapitami sąsiadującymi z sobą, por.:

Wracając do dzieła Bolesława Prusa pt. „Lalka” możemy twierdzić, że wolną wolą Wokulskiego była chęć wzięcia za żonę Izabeli Łęckiej, lecz do skutku to nie doszło z powodu braku wzajemnego uwielbienia.

Podsumowując wolna wola jest bardzo ważna w życiu człowieka, dużo zależy od naszej wolnej woli, jak i woli naszych przodków. Nic się nie dzieje bez przyczyny, a tą przyczyną zawsze są czyny nasze bądź innych (IPP1/2).

Każdy człowiek posiada własną wolę, ma zdolność decydowania o swej przyszłości. Jednak zazwyczaj o ludzkim losie decydują zdarzenia od niego niezależne.

Uważam, iż o losie człowieka przedewszystkiem decydują siły od niego niezależne (IPP1/3).

Często słyszymy, że człowiek posiada wolną wole. Być może tak jest, ale czy na pewno jeśli chodzi o uczucia?

Człowiek roztropny, pochodzący z ubogiej rodziny to dorabiający się majątku, znający język. Mimo tego wszystkiego owy człowiek ma uczucia. Uczucia które odezwały się w nim po zobaczeniu jednej osoby, mowa o Pannie Rzegockiej curce filantropa. Uczucia są niezależne od nas, każdy człowiek je posiada, jeśli zakocha się na zabój, może zrobić dla drugiej osoby wszystko, nawet swoje życie. O wolnej woli można mówić gdy [...] (IPP3/1).

W żadnym z zacytowanych fragmentów nie zachowano spójności pomiędzy akapitami. Właściwie nie łączą się one z sobą i tym samym mogłyby funkcjonować samodzielnie — usunięcie jednego z akapitów nie naruszyłoby struktury całego tekstu. W ostatnim z przytoczonych fragmentów nie zachowano ponadto spójności semantycznej w obrębie samego akapitu. Poszczególne zdania nie łączą się bowiem z sobą.

Wśród typów akapitów w analizowanych pracach najczęściej występują akapity syntetyczne, w których wypowiedzenie tematowe ulokowane było na końcu. Taki typ akapitu pełni „zazwyczaj funkcję wniosku, którego przesłanki zawarte są w rozwinięciu, lub puenty, efektownie zamykającej wywód”¹⁸.

W maturalnych wypracowaniach akapity syntetyczne pełniły wyłącznie funkcję wniosku, np.:

Domyśleć się można, iż dziad rzemieślnik nie planował dążyć do tego, aby jego potomkowie wspinali się coraz wyżej po szczeblach klas społecznych. **O losie miasta i jego mieszkańców zdecydowały więc siły od nich nie zależne**¹⁹ (IPP1/3).

Podsumowując, Stanisław oraz Edyp byli tylko ofiarami swoich serc i kar boskich. Każdy człowiek oddziałowywuje na to co jest w pobliżu. Na to co jest w pobliżu nie mamy żadnego znaczenia. **Więc przede wszystkim o losie człowieka decydują rzeczy niezależne** (IPP2/1).

Właściwie równie często, jak akapity syntetyczne, w pracach maturzystów pojawiały się akapity analityczne. Wypowiedzenie tematowe w tym wypadku znajdowało się na początku, nadając przy tym sens porządkujący treściom, które były rozwijane w dalszej części danego akapitu²⁰. Dla przykładu:

Kolejnym przykładem, gdzie własna wola bohatera nie miała wpływu na jego los jest utwór Franza Kafki pochodzący z dwudziestolecia międzywojennego pt. „Proces” [...] (IPP1/3).

Los ludzki z jednej strony może wynikać z wolnej woli człowieka, a z drugiej strony może decydować o losie siła od niego niezależna. Los każdego człowieka potacza się zupełnie inaczej [...] (IPP1/4).

Bardzo rzadko maturzyści stosowali tzw. akapity nieklasyczne, w których wypowiedzenie tematowe ulokowane było w środku akapitu, np.:

¹⁸ J. Maćkiewicz: *Akapit*. W: Eadem: *Jak dobrze pisać...*, s. 120.

¹⁹ Wyróżnienia (pogrubienia) w przywoływanych cytatach z prac maturalnych wprowadziła autorka artykułu.

²⁰ Zob. ibidem, s. 118.

Życie każdego człowieka jest niepowtarzalne, dlatego stanowi od wieków przedmiot rozważań filozofów. **Kwestia, czy człowiek ma wpływ na własny los, to jeden z głównych problemów egzystencjalnych.** Świadczą o tym dążenia znanych myślicieli, a w szczególności św. Augustyna, do podporządkowania świata bytowi idealnemu, który nadałby sens dziejom ludzkości. Dziś zatem możemy wysnuć wniosek, że los jest niezależny od wolnej woli człowieka, także światem kieruje wyższa siła (IPP1/7).

Człowieka od innych stworzeń odróżnia to, że posiada zdolność abstrakcyjnego myślenia i rozum. **I właśnie rozum, czyli my sami, decydujemy o naszym losie.** Niektórych rzeczy człowiek nie zmieni, jak choćby pochodzenia społecznego, rodziny czy przeszłości, ale zawsze może zmienić przyszłość. Przyszłość, którą sam kształtuje (IPP2/7).

Jak widać, autorzy prac mieli spore problemy z poprawnym zredagowaniem akapitów. Nie było bowiem takiej pracy, w której byłyby one właściwie rozczłonkowane zarówno graficznie, jak i treściowo. Trudne było także dla maturzystów zachowanie spójności nie tylko pomiędzy akapitami, lecz także wewnątrz nich. Zapomnieli bowiem, iż akapit jest tekstem w miniaturze, a „kolejne akapity pozostają względem siebie w [...] relacji”²¹.

Analiza 40 rozprawek napisanych na poziomie podstawowym pozwoliła na sformułowanie kilku uogólnień. Przede wszystkim największe problemy zdający mają z budowaniem zakończeń i to niezależnie od tematu pracy, formy gatunkowej czy przedziału staninowego. Części finalne są bardzo ogólne, ograniczają się do zaledwie kilku zdań, nie zawierają odwołań do wyводу argumentacyjnego, bardzo rzadko piszący przywołują w nich tezę. Kłopoty sprawiło też maturzystom zredagowanie funkcjonalnych, pełnych ze względu na podjęty temat wstępów, choć te na ogół są bardziej rozbudowane od zakończeń. Uczniowie stosunkowo często nie formułowali we wstępach stanowiska, które będą starali się uargumentować w dalszej części pracy, lub było one przedstawione przez nich w sposób niejasny, wymagający doprecyzowania. Z postawieniem tezy lub hipotezy (te pojawiły się zaledwie w dwóch z czterdziestu prac) zdecydowanie lepiej radzili sobie ci maturzyści, którzy zdecydowali się na interpretację utworu poetyckiego. Argumentacja w prowadzonych wywodach bardzo rzadko była pogłębiona. Niektóre wypowiedzi były nieprecyzyjne, a argumenty nietrafne. Piszący rzadko hierarchizowali przywoływane argumenty — były one zazwyczaj dobrane w sposób przypadkowy, miały równoważną moc lub okazywały się nieprzekonujące. Często uczniowie powoływali się na własne doświadczenia.

²¹ J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska: *Tekstologia*. Warszawa 2009, s. 257.

W zadaniu egzaminacyjnym poproszono maturzystów, by odwołali się do innego tekstu kultury. Nie wszyscy piszący rozprawkę spełnili tę część polecenia, odwołując się do wybranych przez siebie, najczęściej literackich, kontekstów.

W sporej części prac można było także zaobserwować trudności w segmentacji treściowej i graficznej tekstów. Niektórzy uczniowie nie zaznaczali akapitów wcięciem lub wprowadzali je w niewłaściwych miejscach. Mimo że maturzyści nie mieli właściwie problemu z zachowaniem stosowności wypowiedzi, wielu z nich zbyt często używało wyrazów potocznych, zapewne nieświadomie. Maturzyści popełniali także liczne błędy językowo-stylistyczne, ortograficzne i interpunkcyjne²². Niektórzy nie radzili sobie nawet z zapisem ortogramów o wysokiej frekwencji w różnego typu tekstach, w tym tekstach omawianych na lekcjach języka polskiego. Także prawidłowe stosowanie znaków interpunkcyjnych sprawiało piszącym wiele trudności. Popełniali w tym zakresie wiele błędów, w tym rażących. Odnotowałam m.in.:

- nagminne pomijanie przecinka bądź przecinków w wypowiedzeniach z imiesłowowym równoważnikiem zdania oraz drugiego przecinka w wypowiedzeniu z członem wplecionym (wtrąconym);
- bardzo częste opuszczanie przecinka przed zaimkiem *jaki* (*jaka, jakie...*);
- stawianie przecinka przed spójnikiem *a*, który wystąpił w połączeniu z przyimkiem *między* lub *pomiędzy*;
- pomijanie przecinka przed spójnikiem *jak* wprowadzającym wyliczenie i wyszczególnienia;
- pomijanie przecinka przed drugim członem spójnika złożonego (*zarówno..., jak i...*);
- częste rozdzielanie przecinkiem połączeń: *mimo że, pomimo że, zwłaszcza że, jako że*;
- oddzielanie średnikiem członów nierównorzędnych pod względem logiczno-składniowym;
- pomijanie przecinka przed spójnikami przeciwstawnymi, wynikowymi, synonimicznymi, pomijanie przecinka lub myślnika zamykającego przy wypowiedzeniu wtrąconym.

Maturzyści popełniali także liczne błędy wewnątrzjęzykowe: składniowe (najliczniejsze), słownikowe, frazeologiczne, fleksyjne. Najwięcej jednak odnotowałam różnego typu błędów stylistycznych²³.

Niezależnie od formy gatunkowej wypracowania czy też jego tematu musi być ono spójne. Dlatego analizując ukształtowanie wypracowań maturalnych, zwracałam także uwagę na wykorzystywane przez maturzystów mechanizmy

²² Część z nich można zauważyć już w cytowanych przeze mnie pracach. Jako przykłady błędów podaję te, które nie pojawiły się w przytoczonych w tekście fragmentach.

²³ Jest to materiał na odrębny artykuł.

spójności tekstu. Większość uczniów nie miała problemów z zachowaniem spójności lokalnej. Spośród zdających 67% zadbało o to, by ich wypowiedzi były logiczne i uporządkowane pod względem gramatycznym. Starali się zachować spójność nie tylko wewnątrz zdań, ale i pomiędzy nimi, a także pomiędzy sąsiadującymi z sobą akapitami. Kohezję osiągnęli przede wszystkim przez:

— stosowanie synonimów, np.:

Kolejnym utworem potwierdzającym słuszność tezy jest „Granica” Zofii Nałkowskiej [...]. **Następnym przykładem** jest „Makbet” Williama Szekspira [...] (IPP2/4).

— wprowadzanie podmiotu domyślnego, np.:

Człowiek, jako istota rozumna, obdarzona wolną wolą, ma oczywiście zdolność podejmowania własnych decyzji i działań. W gruncie rzeczy nie wie jednak nigdy, dokąd tak naprawdę zmierza, nawet jeśli „podąża własną drogą” [...] (IPP1/9).

— stosowanie powtórzeń, np.:

Los ludzki z jednej strony może wynikać z wolnej woli człowieka, a z drugiej strony może decydować o **losie** siła od niego niezależna. **Los** każdego człowieka potacza się zupełnie inaczej [...] (IPP1/4).

— używanie spójników, np.:

Człowiek jako pojedyncza jednostka nie jest w stanie wszystkiego przewidzieć **i** mieć na wszystko wpływ. **Lecz** ciężką pracą może poprawić każdą sytuację, może wszystko zmienić (IPP2/3).

Uważa, **że** zdarzenia niezależne od nas w większości decydują o naszym losie, **ponieważ** „nic nie dzieje się bez przyczyny”. Nasza decyzja kreuje się pod wpływem sytuacji, z którymi zderzamy się na codzień [...] (IPP1/5).

Ludzie **oraz** to, co z nimi związane to główny temat poruszany od wieków w literaturze. Pisarze skupiają się na człowieku, jego psychice, życiu. Przedstawiają go w różnoraki sposób — jako silnego bądź słabego, dobrego lub złego i zepsutego. Jednak co, tak naprawdę, decyduje o ludzkim losie? [...] (IPP1/8).

— stosowanie przymków i wyrażen przymkowych, np.:

Uważa, że zdarzenia niezależne **od nas** w większości decydują o naszym losie, ponieważ „nic nie dzieje się bez przyczyny”. Nasza decyzja kreuje się **pod wpływem** sytuacji, z którymi zderzamy się **na codzień** [...] (IPP1/5).

Więc według mnie **po przedstawieniu** tych przykładów stwierdzam że nie jest to wolna wola lecz siła **od niego** niezależna (IPP1/2).

By nadać swoim tekstom spójność, piszący wykorzystywali także zaimki osobowe (np. *on, ona, oni*), dzierżawcze (np. *jego, jej, ich*), nieokreślone (np. *gdzieś, jakiś, kiedyś*), upowszechniające (np. *niektórzy, wszyscy, każdy, zawsze*) bądź przeczące (np. *nikt, nigdzie*); również operatory metatekstowe, np. *Moim pierwszym argumentem... Moim drugim argumentem; Drugim przykładem...; Z kolei...*

Maturzyści zachowali ponadto jedność tematyczno-rematyczną wypowiedzi (np. *Kwestia, czy człowiek ma wpływ na własny los, to jeden z głównych problemów egzystencjalnych. Świadczą o tym dążenia znanych myślicieli, a w szczególności św. Augustyna, do podporządkowania świata bytowi idealnemu, który nadałby sens dziejom ludzkości; Stanisław Wokulski sam jest dobrym przykładem bohatera, który postanowił „wziąć sprawy w swoje ręce”. Dzięki swojej przedsiębiorczości wzbogacił się podczas wojny i sukcesywnie zwiększał swój majątek*), nawiązywali do swoich wcześniejszych ustaleń (np. *Jak już wspomniałam...; Pisałam już, że...; Wcześniej wspomniałem, iż...; Z moich wcześniejszych ustaleń wynika, że...; Podsumowując to, co wcześniej napisałam...*), a poszczególne akapity łączyli z sobą, wykorzystując w tym celu tranzycje (np. *Kolejnym przykładem...; Moim następnym argumentem jest to, że...; Pierwszym/drugim argumentem przedstawiającym słuszność mojej tezy jest...*) i zachowując jedność tematyczną wypowiedzi.

W 8% wszystkich prac kohezja tekstu została jednak w znacznym stopniu zaburzona, np.:

Co najdziwniejsze nie mieli przez tyle czasu planów, a jakoś udało im się uzyskać taki kształt przez tak długi okres budowy więc coś nadzwyczajnego musi w tym być. Było jeszcze coś, jak zauważył to Wokulski z opowieści kilku rodzin była dość duża rozbieżność związanym z zawodem [...] (IPP1/1).

Często słyszymy, że człowiek posiada wolną wolę. Być może tak jest, ale czy na pewno jeśli chodzi o uczucia. Człowiek roztropny, pochodzący z ubogiej rodziny to dorabiający się majątku, znający język. Mimo tego wszystkiego owy człowiek ma uczucia. Uczucia które odezwały się w nim po zobaczeniu jednej osoby, mowa o Pannie Rzegockiej curce filantropa. Uczucia są niezależne od nas, każdy człowiek je posiada, jeśli człowiek za-

kocha się na zabój, może zrobić dla drugiej osoby wszystko, nawet swoje życie. O wolnej woli człowieka można mówić gdy [...] (IPP3/1).

Według Wokulskiego Paryż przybrał formę półmiska, rozdartego przez Sekwanę. Mimo tego, że francuzami rządziło wiele dynastii, mimo wielu ustrojów politycznych, zmian ministrów itd. Paryż nadal przybierał tą określoną formę. Wokulski porównał tą schematyczną pracę francuzów do [...] (IPP1/3).

Jak widać, poszczególne zdania w zacytowanych pracach nie łączą się z sobą. Nie ma w nich ani środków nawiązania, ani jedności tematycznej, np. autor pracy IPP3/1 w pierwszych dwóch zdaniach pisze o wolnej woli, a już w kolejnym charakteryzuje jednego z bohaterów *Lalki*. Brak spójności lokalnej w tych pracach może wynikać z tego, że ich autorzy pisali swoje teksty na zasadzie luźnych skojarzeń, które im się nasuwały. Nie mieli zatem jakiejś określonej koncepcji zredagowania swojego tekstu.

W 25% wypracowań spójność lokalna była z kolei zaburzona w nieznacznym stopniu, maksymalnie w dwóch miejscach, co może wynikać z chwilowej nieuwagi maturzystów. Przykładowo:

Ulica Temple w tekście jest pokazana jako ulica rzemieślników i uboższego mieszczaństwa. Wokulski miał syna, który założył warsztat [...] (IPP2/1).

Ten przypadek odzwierciedla położenie człowieka w systemie totalitarnym, gdzie nikt nie liczy się z ludzkimi prawami. W obydwóch przypadkach można zauważyć zależność ludzkiej woli do nieplanowanych zdarzeń [...] (IPP1/3).

Niezachowanie spójności lokalnej tekstu nierzadko powodowało trudności z utrzymaniem spójności globalnej. Jeśli bowiem poszczególne zdania i akapity nie łączyły się z sobą, to odebranie tekstu jako całościowego komunikatu było utrudnione.

Wnioski z badań

Na podstawie analizy zgromadzonego materiału badawczego sprawność tekstotwórczą maturzystów należy ocenić jako przeciętną. Nie potrafili bowiem stworzyć wypowiedzi zgodnej z określonym wzorcem gatunkowym — mają

spore trudności z budową wstępów i zakończeń, ich pracom brakowało zamyśłu kompozycyjnego, a części argumentacyjne nie zostały retorycznie zorganizowane. Prezentowali także niski stopień sprawności językowej — w ich wypracowaniach pojawiały się liczne potoczności, anakoluty, niekiedy potoki składniowe. Wypowiedzi często były nieprecyzyjne. Najwięcej problemów mieli z zachowaniem poprawności w zakresie ortografii i interpunkcji. Stworzyli jednak wypowiedzi komunikatywne, a tylko pojedyncze prace lub ich fragmenty okazały się trudne do zrozumienia.

Analiza wypracowań dostarczyła wielu istotnych informacji temat kompetencji tekstotwórczej maturzystów: wykorzystali oni tylko część zdobytej w toku nauki wiedzy i wykształconych umiejętności. Przyczyn tego stanu rzeczy należy doszukiwać się już w zapisach w *Podstawie programowej*²⁴. Ich ogólnikowość sprawia, że nauczyciele często mają problemy z określeniem, czego tak naprawdę należy wymagać od ucznia, jaką wiedzę i jakie umiejętności powinien on zdobyć, co będzie sprawdzane na egzaminie maturalnym. Mimo wpisanego w ministerialny dokument tekstocentryzmu brakuje w nim wielu pojęć z zakresu retorycznej organizacji tekstu (poziom wiedzy) i ich funkcjonalnego przełożenia na konkretne sprawności (poziom umiejętności). Sama wiedza o tekście nie wystarczy.

Drugiej przyczyny stosunkowo niskiej sprawności tekstowej należy doszukiwać się w braku umiejętności sfunkcjonalizowania zdobytej wiedzy. Na lekcjach języka polskiego wciąż bowiem dominuje dyskurs literaturoznawczy, a kształceniu umiejętności tekstotwórczych poświęca się niewiele miejsca. Uczniowie powinni wykonywać jak najwięcej ćwiczeń redakcyjnych oraz językowych i stylistycznych. Kompetencję tekstotwórczą należy nieustannie ćwiczyć i doskonalić. Jej rozwój wiąże się z poszerzaniem zasobu leksykalnego uczniów, pogłębianiem ich świadomości stylowej, doskonaleniem sprawności poprawnego i trafnego władania różnymi strukturami składniowymi, rozbudowywaniem repertuaru form wypowiedzi. Jest to więc proces żmudny i wieloetapowy, wymagający wielu ćwiczeń: słownikowo-frazeologicznych, stylistycznych, kompozycyjnych, redakcyjnych. Trzeba jednak pamiętać, że same ćwiczenia nie wystarczą. Konieczna jest praktyka pisarska — podejmowanie przez ucznia prób wypowiedziania się w różnych gatunkach i na różne tematy, nie tylko te odnoszące się bezpośrednio do wiedzy przedmiotowej. Warto tematy wypracowań odstereotypizować, zaproponować np. redagowanie humorystycznych opowiadań, rozprawek, których teza jest nietypowa (zabawna, zaskakująca, kontrowersyjna), uzupełnianie wypracowań, które mają już wstępy i zakończenia²⁵.

²⁴ *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa 2008.

²⁵ Można wykorzystać takie tematy: *Koleżanka siedziała zaplakana w szkolnej szatni*. Napisz opowiadanie z dialogiem, w którym przedstawisz możliwą przyczynę przywołanej sytuacji; Na języku polskim nasza nauczycielka mówiła, że to dobra i pożyteczna książka, a Tobie się ona

W tym celu nauczyciele powinni wykorzystywać także różne metody i techniki nauczania. Uczniowie stosunkowo często powinni także napisać teksty wygłaszając. Tylko w taki sposób uświadomią sobie retoryczne i pragmatyczne aspekty komunikacji językowej.

Bibliografia

- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S.: *Tekstologia*. Warszawa 2009.
- Bartosiewicz D.: *Sprawność tekstotwórcza jako integralny element oceny pisemnych prac maturalnych*. W: *Nowa matura a egzamin wstępny z języka polskiego*. Red. R. Pawłowska. Gdańsk 2001.
- Diagnoza kompetencji gimnazjalistów. Język polski*. Warszawa 2013.
- Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*. Warszawa 2013.
- Krzyżyk D.: *Umiejętności tekstotwórcze i językowe uczniów w pisemnych pracach maturalnych*. W: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*. Red. U. Kopeć, Z. Sibiga. Rzeszów 2010.
- Krzyżyk D.: *Wyznaczniki spójności tekstu w pracach pisemnych maturzystów*. „Biuletyn maturalny OKE w Jaworznie: Przygotowanie ucznia do egzaminu maturalnego z języka polskiego”. Cz. II. Jaworzno 2007.
- Kuziak M., Rzepczyński S.: *Jak pisać?*. Warszawa 2008.
- Łuczyński E., Maćkiewicz J.: *Językoznawstwo ogólne. Wybrane zagadnienia*. Gdańsk 2002.
- Maćkiewicz J.: *Akapit*. W: Eadem: *Jak dobrze pisać. Od myśli do tekstu*. Warszawa 2010.
- Nocoń J.: *Rozwijanie i doskonalenie kompetencji tekstotwórczych w perspektywie lingwodydaktycznej*. W: „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe”. Red. K. Bakuła. Wrocław 2012.
- Nowak E.: *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*. Kraków 2014.
- Ożóg K.: *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów 2001.

nie podoba. Dlaczego? Uzasadnij swoją opinię, przywołując co najmniej trzy argumenty; Życie bez Internetu było ciekawsze — mówią często dziadkowie. Czy zgadzasz się z tym stwierdzeniem? Uzasadnij swój sąd. Podaj co najmniej trzy argumenty; Do podanych fragmentów opowiadania z dialogiem pt. *Strach ma wielkie oczy* dopisz brakujący środek. **Początek opowiadania:** „Było już ciemno. Zmęczeni całodniową wędrówką powoli podchodziliśmy pod mury gotyckiego zamku”. **Zakończenie opowiadania:** „Dzisiaj śmiejemy się z naszej przygody. Nikomu jednak nie mówimy, że wtedy, tam na dziedzińcu zamku, naprawdę się baliśmy”; Napisz opowiadanie o bardzo radosnym dla Ciebie wydarzeniu. W swojej wypowiedzi wykorzystaj co najmniej pięć związków frazeologicznych spośród podanych: *być w czepku urodzonym, być w siódmym niebie, kamień spadł komuś z serca, kuć żelazo póki gorące, mieć głowę na karku, mieć nogi jak z waty, mieć złote serce, nie wierzyć własnym oczom, patrzeć na świat przez różowe okulary, skoczyć po rozum do głowy, skrzydła urosły komuś u ramion, śmiać się od ucha do ucha, śnić na jawie, uwierzyć w siebie, wziąć się w garść, z duszą na ramieniu*.

- Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum.* Warszawa 2008.
- Polański E.: *Typy uchybień uczniów w organizacji tekstu wypracowań.* W: *Polonistyka zintegrowana.* Red. K. Ożóg, J. Pasterska. Rzeszów 2000.
- Rypel A.: *Gimnazjaliści w epoce wtórnej oralności. Analiza wybranych wypowiedzi pisemnych.* „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 1.
- Synowiec H.: *Język polski w szkole.* W: *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci.* Red. W. Pisarek. Kraków 1999.
- Synowiec H.: *O sytuacji języka ojczystego w zreformowanej szkole.* W: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole.* Red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk. Warszawa 2006.
- Synowiec H.: *Stan polszczyzny uczniów na tle przemian kulturowych i cywilizacyjnych.* W: *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie.* Red. J. Mazur, M. Rzeszutko-Iwan. Lublin 2007.
- Tabisz A.: *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki.* Opole 2006.
- Tymiakin L.: *Kompozycja uczniowskiego tekstu argumentacyjnego.* „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio FF, Philologiae”. Vol. XXII. Red. M. Woźniakiewicz-Dziadosz. Lublin 2004.
- Wileczek A.: „Zrobić” tekst. *O kompetencji tekstotwórczej gimnazjalistów.* „Postscriptum Polonistyczne” 2015, nr 2.
- Wolańska E.: *Kompozycja i spójność wypowiedzi językowej. Strategiczne pozycje tekstowe.* W: *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów.* Red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk. Warszawa 2003.

Źródła internetowe

Skale staninowe. W: Serwis Okręgowej Komisji w Poznaniu. <http://uczniowie.oke.poznan.pl>.



Emilia CZARNOTA

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 0000-0002-2260-2657

Frazeologizmy somatyczne z komponentem KREW w szkolnych słownikach frazeologicznych

Somatic Phraseologies with the Component of BLOOD in School Phrasal Dictionaries

Summary: The article presents somatic phraseologies with the BLOOD component excerpted from six school phraseological dictionaries. What has been described and evaluated are both the selection of phraseological material, the place of these items in the macrostructure of the dictionaries, the definition of the meaning, and the manners of indicating the phraseology that is marked stylistically. The most frequent defects, inconsistencies in the notation of the phraseologies with the BLOOD component that occur in school phraseological dictionaries have been pointed to.

Key words: school dictionaries, phraseological dictionaries, somatic phraseology, blood

Frazeologia somatyczna

Zbiór związków frazeologicznych, zawierający komponenty z jednego pola semantycznego — części ciała, nazywamy *frazeologią somatyczną* (grec. *soma* ‘ciało’), a związek frazeologiczny, którego komponentem jest nazwa części ciała — *somatyzmem* lub *frazeologizmem somatycznym*¹. Językoznawcy wskazują,

¹ A. Krawczyk-Tyrpa: *Frazeologia somatyczna w gwarach polskich*. Wrocław 1987, s. 25; A. Tyrpa: *Frazeologia somatyczna: związki frazeologiczne o znaczeniach motywowanych cechami części ciała w gwarach polskich*. Łask 2005, s. 30—31; E. Michow: *Z zagadnień frazeologii: związki frazeologiczne zawierające nazwy części ciała*. Cz. I. „Język Polski w Szkole dla Klas IV—VIII” 1988/1989, z. 1, s. 82.

że nazwy części ciała szczególnie często stają się komponentami związków frazeologicznych². Jak zauważa Elżbieta Michow:

Wyrazy takie, jak: oko, ucho, ręka, noga, głowa, język, nos, krew, kości itp. wchodzą w skład wielu wyrażen i zwrotów³.

Badacze od dawna wskazują, że nazwy części ciała, zwane też *nomina anatomica*, to jedna z podstawowych grup rzeczowników w każdym języku, o czym świadczy nie tylko ich wysoka frekwencja, ale także zdolność występowania w licznych znaczeniach przenośnych oraz szczególna produktywność słowotwórcza. Badania nad leksyką potoczną Danuty Buttlerowej wskazują, że w nominalnej leksyce polskiej wśród wyodrębnionych 23 klas semantycznych *nazwy ciała ludzkiego* pod względem frekwencji zajmują wysokie trzecie miejsce⁴.

Frazeologizmy somatyczne zawierające komponent KREW

Komponent KREW także jest klasyfikowany jako nazwa części ciała (*nomen anatomicum*)⁵. Michow zauważa, że analiza somatyzmów wskazuje, że istnieje związek między znaczeniem jednego ich elementu — nazwą części ciała — a znaczeniem globalnym badanego związku frazeologicznego. Jednocześnie badaczka podkreśla, że właściwości części ciała zauważone i utrwalone w znaczeniach związków frazeologicznych najczęściej nie są naukowo sprawdzone i dowiedzione, lecz na ogół są to właściwości przypisywane im przez tradycję, wierzenia ludowe lub tzw. naiwną wiedzę o świecie. Michow wskazuje, że również o roli krwi istnieją potoczne sądy i przekonania (o różnym stopniu produktywności)⁶. Badaczka zauważa m.in., że we frazeologii

² Zob. S. Skorupka: *Z zagadnień frazeologii*. „Poradnik Językowy” 1953, z. 8, s. 10; A.M. Lewicki, A. Pajdzińska: *Frazeologia*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. Lublin 2001, s. 329.

³ E. Michow: *Z zagadnień frazeologii*..., s. 82.

⁴ Zob. D. Buttler: *Kategorie semantyczne leksyki potocznej*. W: *Z zagadnień słownictwa współczesnego języka polskiego*. Red. M. Szymczak. Wrocław 1978, s. 44.

⁵ E. Michow: *Polskie i bułgarskie frazeologizmy somatyczne zawierające komponent krew*. „Kieleckie Studia Filologiczne” 1992, t. VI, s. 176.

⁶ E. Michow: *Z zagadnień frazeologii*..., s. 82.

krew ma związek z temperamentem, charakterem, emocjami człowieka, ma udział także w określeniu pochodzenia i cech wrodzonych. Podkreśla się także jej czerwoną barwę⁷.

Szkolne słowniki frazeologiczne

Materiał zgromadzony w niniejszym artykule został wyekscerpowany z sześciu szkolnych słowników frazeologicznych wydanych po 2000 roku. Ze względu na cechy edytorskie — za Piotrem Żmigrodzkiem — słowniki te należy uznać za publikacje małe lub średnie⁸:

1. Aleksandra Kubiak-Sokół, Elżbieta Sobol: *Szkolny słownik frazeologiczny PWN*. Warszawa 2007 (**SPWN**);
2. Katarzyna Głowińska: *Szkolny słownik frazeologiczny*. Warszawa 2009 (**SG**);
3. Wojciech Rzehak, Marzena Paw, Marcin Wawrzecki: *Słownik związków frazeologicznych*. Kraków 2005 (**SZF**);
4. Bernadeta Bodek, Monika Buława, Renata Brzozowska: *Praktyczny słownik frazeologiczny*. Red. Iwona Puchalska. Kraków 2004 (**PSF**);
5. Zuzanna Dominów, Marcin Dominów: *Szkolny słownik frazeologiczny*. Białystok 2005 (**SDD**);
6. Ewa Piotrowicz-Karmowska, Marek Karmowski: *Szkolny słownik frazeologiczny*. Warszawa 2005 (**SKK**).

Wyekscerpowane frazeologizmy somatyczne z komponentem KREW zestawiono w tabeli⁹.

⁷ Zob. ibidem, s. 82, 86—87. Zob. także: Eadem: *Polskie i bułgarskie frazeologizmy somatyczne...*, s. 183; Eadem: *Studia nad frazeologią somatyczną języka polskiego i bułgarskiego*. Kielce 2013, s. 107, 118—120, 123—131.

⁸ Piotr Żmigrodzki proponuje, by ze względu na cechy edytorskie wyróżnić słowniki: wielkie (duże), średnie, małe i kieszonkowe. Zob. P. Żmigrodzki: *Słowo — słownik — rzeczywistość. Z problemów leksykografii i metaleksykografii*. Kraków 2008, s. 90.

⁹ W zestawieniu w tabeli, dla przejrzystości oglądu, pominięto jednostki frazeologiczne odnotowane wyłącznie w jednym lub dwóch słownikach.

Frazeologizmy z komponentem KREW w szkolnych słownikach frazeologicznych

Z sześciu wybranych szkolnych słowników frazeologicznych wyekscerpowano ponad sześćdziesiąt związków frazeologicznych z komponentem KREW. Liczną grupę stanowią jednak związki odnotowane wyłącznie w jednym ze słowników¹⁰, zwłaszcza w SPWN, zob.: *Krew nabiega, napływa komuś do twarzy; krew ucieka, odpływa komuś z twarzy; Coś burzy komuś, w kimś krew, coś wzburzyło (w kimś, czyjąś) krew; Krew w kimś zagrała; Do pierwszej krwi; Głos, zew krwi; Bez kropli krwi; Coś spłynęło, spłynie krwią; Coś ścina krew w żyłach; Komuś krew ścięła się w sercu; Krew komuś krzepnie, zastyga, ścina się, stygnie; Krew nie woda; Krew się polata; Krew zawrzała w kimś, komuś w żyłach; krew się w kimś zagotowała; Krew z mlekiem; Ktoś ma w żyłach czyjąś krew; w czyichś żyłach płynie czyjaś krew; Ktoś żądny krwi; Przypieczętować krwią; Rozlew, przelew krwi; Utoczyć sobie krwi dla kogoś, dla czegoś, za coś; dać sobie krew (z serca, spod serca) utoczyć dla kogoś, dla czegoś, za coś; Za cenę krwi; Zapłacić za coś (własną) krwią; Mróz ścina komuś krew w żyłach; Rozpalić komuś krew w żyłach; Krew, śmierć czyjaś spadnie na kogoś; Sprzedać drogo życie, krew itp.; Pławić się we krwi; Nie poskąpić dla kogoś, dla czegoś (własnej) krwi; Ktoś by serce wyjął z piersi (dla kogoś), utoczyłby krwi z serca; Tonąć we krwi; Topić coś we krwi; Unurzać ręce we krwi; Upuścić komuś (sobie) krwi; Ta zniewaga krwi wymaga, a także znacznie rzadziej w SDD, zob.: mieć zimną krew; zachować zimną krew; odzyskać zimną krew; człowiek z krwi i kości; psuć czyjąś krew w znaczeniu ‘dopuszczać do mezaliansu, zezwalać na wiązanie się ludzi z osobami z niższej sfery społecznej, politycznej lub ekonomicznej’¹¹ oraz PSF, zob.: czystej krwi.*

Kilka związków frazeologicznych odnotowano jedynie w dwóch słownikach, por.: *Krew z krwi, z (czyjejś) kości* (SPWN) / *krew z krwi, kość z kości* (SG); *świeża krew* (SPWN, SG); *tracić / stracić zimną krew* (SDD, SKK); *do ostatniej kropli krwi* (SPWN, SKK); *gorąca krew* (PSF) / *Gorąca krew; ktoś gorącej krwi* (SPWN); *Splamić ręce krwią, zbrodnią itp.; mieć krew na rękach* (SPWN) / *mieć krew na rękach* (SDD); *Przełać czyjąś krew* (SPWN) / *lać krew, przelewać krew* (SZF) w znaczeniu ‘zabić lub poważnie zranić kogoś’.

Jedynie kilka frazeologizmów somatycznych z komponentem KREW odnotowano we wszystkich sześciu analizowanych słownikach szkolnych, zob.: *coś idzie (komuś) jak krew z nosa; mieć (coś) we krwi; napsuć (komuś) krwi / psuć komuś krew; z krwi i kości*; także tylko kilka w pięciu z sześciu słowników, por.:

¹⁰ W artykule stosuje się oryginalną pisownię związków frazeologicznych, zastosowaną w poszczególnych słownikach.

¹¹ SDD, s. 95.

błękitna krew; krew uderza / uderzyła komuś do głowy; (coś) mrozi (komuś) krew w żyłach / mrozący krew w żyłach; (coś) weszło (komuś) w krew; zimna krew; z zimną krwią. Zestawienia frekwencyjne pokazują, jak bardzo zróżnicowane są decyzje autorów szkolnych słowników tego samego typu pod względem selekcji jednostek frazeologicznych.

Związki frazeologiczne z komponentem KREW w makrostrukturze szkolnych słowników frazeologicznych

Najwięcej, bo aż ponad 50 frazeologizmów somatycznych z komponentem KREW wraz z ich wariantami odnotowano w SPWN. Należy także zauważyć, że wiele związków występuje wyłącznie w SPWN, nie odnajdziemy ich w żadnym z pozostałych analizowanych słowników szkolnych. SPWN jest wyborem materiału z *Wielkiego słownika frazeologicznego PWN z przysłowiami*¹². Niestety, dużą wadą SPWN jest notacja związków frazeologicznych tylko w jednym miejscu w makrostrukturze, co nie sprzyja poszukiwaniu konkretnych frazeologizmów¹³. Rozwiązanie dotyczy jedynie słownika szkolnego, w którym — by zmniejszyć objętość — usunięto stosowane w *Wielkim słowniku* odsyłacze do haseł z definicjami frazeologizmów lub przysłów. Przykładowo, związki frazeologiczne: *Coś idzie komuś jak krew z nosa; Krew uderzyła komuś do głowy, do mózgu; Krew z krwi, kość z (czyjejs) kości; Z krwi i kości; Coś ścina krew w żyłach; Komuś krew ścięła się w sercu; Krew zawrzała w kimś, w czyichś żyłach; Ktoś ma w żyłach czyjaś krew; w czyichś żyłach płynie czyjaś krew; Splamić ręce krwią, zbrodnią itp.; Mieć krew na rękach* odnotowano tylko w jednym miejscu w makrostrukturze słownika szkolnego. Somatyzmy, które poza komponentem KREW zawierają także nazwy innych części ciała, zostały jednak odnotowane tylko raz w słowniku — w haśle KREW, nie zaś np. w hasłach: NOS, GŁOWA, MÓZG, KOŚĆ, ŻYŁA itd.

Najbardziej rozbudowany system odsyłaczy został zastosowany w SG: odeślania do tego samego frazeologizmu z komponentem KREW możemy znaleźć w trzech, a nawet czterech miejscach w słowniku, co właściwie eliminuje trudności w odszukaniu właściwego frazeologizmu, przy jednoczesnej oszczędności miejsca, zob.: *błękitna krew* (pełny opis w haśle: KREW, odsyłacze: BŁĘ-

¹² *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*. Oprac. A. Kłosińska, E. Sobol, A. Stankiewicz. Warszawa 2011.

¹³ Por. G. Dziamska-Lenart: *Kryteria oceny szkolnych słowników frazeologicznych*. W: *Istnieć w kulturze*. Red. M. Świąciecka, D. Jastrzębska-Golonka, A. Rypel. Bydgoszcz 2010, s. 287—288.

KITNY, CZĘŚCI CIAŁA/ KREW, KOŁORY/BŁĘKITNY); *coś idzie jak krew z nosa* (pełny opis w haśle: KREW, odsyłacze: CZĘŚCI CIAŁA/ KREW, CZĘŚCI CIAŁA/ NOS, NOS); *mrożący krew w żyłach* (pełny opis w haśle: KREW, odsyłacze: CZĘŚCI CIAŁA/ KREW, CZĘŚCI CIAŁA/ ŻYŁA, ŻYŁA); *z krwi i kości* (pełny opis w haśle: KREW, odsyłacze: CZĘŚCI CIAŁA/ KREW, CZĘŚCI CIAŁA/ KOŚĆ, KOŚĆ); *krew z krwi, kość z kości* (pełny opis w haśle: KREW, odsyłacze: BIBLIA, CZĘŚCI CIAŁA/ KREW, CZĘŚCI CIAŁA/ KOŚĆ, KOŚĆ). Z konsekwentnie realizowanej strategii notacji można wnioskować, że podobnie jak w SPWN, autorka SG także uważa komponent KREW jako najsilniejszy dla frazeologizmów somatycznych zawierających więcej niż jedną nazwę części ciała.

Dużą zaletą SG, zwłaszcza w praktyce szkolnej, jest również częsta notacja kilku zróżnicowanych przykładów użycia związku frazeologicznego; np. trzy przykłady użycia frazeologizmów: *krew uderzyła komuś do głowy / krew uderza komuś do głowy; krew kogoś zalewa / krew kogoś zaleje; krew z krwi, kość z kości; mrożący krew w żyłach; ktoś napsuł komuś krwi; świeża krew; coś weszło komuś w krew; z krwi i kości*, a nawet cztery egzemplifikacje, zob.: *zimna krew; ktoś ma coś we krwi*:

• ktoś ma coś we krwi ‘coś jest czyjaś stałą, niezbywalną, czasem odziedziczoną cechą’ o Zamiłowanie do porządku ma we krwi. Nie spocznie, póki wszystko nie będzie leżało na swoim miejscu. Nasz region bogaty jest w talenty. Przecież wszyscy górale śpiewają i grają. Mają to we krwi. (TP 7/98, B. Zalot) o — To wielki talent — mówi Mirosław Piskorz, jej trener z klubu sportowego Orzeł w Wierzbicy. — Jest bratanicą Włodka Zawadzkiego, mistrza olimpijskiego z Atlanty. Zapasy i wolę walki ma we krwi, tak jak on. (GW 136/98, I. Bednarz) o To jedyne kraj, gdzie po ubraniu nie odróżni się od razu robotnika od zarządzającego firmą. Zwłaszcza, jeśli spotka się ich na deptaku w niedzielne popołudnie. Potrzebę piękna mają we krwi, co widać na każdym kroku, w każdej dziedzinie życia. (MRzP 29/98, P. Raksa)

(SG, KREW)

W PSF odnotowano trzynaście somatyzmów z komponentem KREW wraz z ich wariantami, a także zastosowano system odsyłaczy z dodatkowymi, charakterystycznymi dla słownika rozwiązaniami — odesłania do frazeologizmów bliskoznacznych, dodatkowa notacja niektórych frazeologizmów na końcu słownika (alfabetyczny indeks czasowników). Warto zauważyć, że jeśli frazeologizm został odnotowany w kilku miejscach słownika, jego pełny opis znajdujemy w haśle: KREW; zob.: *coś idzie jak krew z nosa* (pełny opis w haśle: KREW, odsyłacz: NOS; IŚĆ — Indeks czasownikowy); *zimna krew* (pełny opis w haśle: KREW, odsyłacz: ZIMNY); *z krwi i kości* (pełny opis w haśle: KREW, odsyłacz: KOŚĆ); *gorąca krew* (pełny opis w haśle: KREW, odsyłacz: GORAŃCY); *czystej krwi* (pełny opis w haśle: KREW, odsyłacz: CZYSTY). Czasem jednak zastosowany system odsyłaczy jest zawodny. Wyrażenie *błękitna krew* odnotowano w haśle BŁĘKITNY z odsyłaczem do hasła KREW, gdzie znajdziemy frazeologizmy: *w czyichś żyłach płynie błękitna krew*; *ktoś ma w żyłach błękitną krew* wraz z opisem leksykograficznym (definicją znaczenia i jednym przykładem użycia: „Zawsze z dumą podkreślał, że jest nie byle kim, i że w jego żyłach płynie błękitna krew”¹⁴). W takiej sytuacji wydaje się zasadne, aby odnotować wyrażenie *błękitna krew* również w haśle: KREW, a także, by rozważyć notację egzemplifikacji ilustrującej przykład użycia każdego z wariantów. Podobnie frazeologizm *coś mrozi (komuś) krew w żyłach* odnotowano wraz z pełnym opisem w haśle: KREW, natomiast *coś mrozi (komuś) krew w żyłach*; *mrożący krew w żyłach* w haśle ŻYŁY. Rozwiązanie to wydaje się tym bardziej nieudanym zabiegiem, że jako przykład użycia w haśle KREW odnotowano wariant *mrożący krew w żyłach*:

coś mrozi (komuś) krew w żyłach —
 coś wywołuje przerażenie;
 No więc kiedyś tam, jakiś czas temu,
 ktoś usłyszał potworny krzyk ze środka
 zamku. Taki krew w żyłach mrożący.

(J. Chmielewska, *Ślepe...*, s. 185)

(PSF, KREW)

Cennym natomiast w praktyce dydaktycznej i odróżniającym od innych słowników jest rozwiązanie zastosowane w PSF, polegające na wskazywaniu frazeologizmów bliskoznacznych w słowniku, zob.: *napsuć komuś krwi* odnotowano jako frazeologizm bliskoznaczny przy aż czterech innych frazeologizmach w obrębie makrostruktury słownika, por.: *dawać, dać komuś w kość*; *dać komuś lupnia*; *zalewać, zalać (komuś) sadła za skórę*; *dawać, dać się komuś we znaki*; frazeologizm: *z krwi i kości* por. *czystej krwi* i odwrotnie — przy związku *czystej krwi* odnotowano por. *z krwi i kości*.

¹⁴ PSF, s. 102.

W SZF odnotowano trzynaście związków frazeologicznych z komponentem KREW wraz z ich wariantami. W słowniku zastosowano znacznie mniej rozbudowany system odsyłaczy niż w SG i PSF. Autorzy SZF odnotowują także zaledwie jeden przykład użycia związku. Właściwie nadrzędną strategią jest stosowanie w słowniku systemu odsyłaczy i notacja pełnego opisu jednostki w jednym haśle, realizacja tego zamierzenia nie jest jednak konsekwentnie realizowana. Część frazeologizmów odnotowano w podobny sposób jak w innych słownikach z odsyłaczami, por.: *mieć w żyłach błękitną krew*; *w czyichś żyłach płynie błękitna krew* (pełny opis w haśle: KREW, odsyłacz: ŻYŁY); *coś idzie jak krew z nosa* (pełny opis w haśle: KREW, odsyłacz: NOS); *krew uderza komuś do głowy* (pełny opis w haśle: KREW, odsyłacz: GŁOWA); *coś mrozi krew w żyłach* (pełny opis w haśle: KREW, odsyłacz: ŻYŁY). Są jednak frazeologizmy, do których nie zastosowano systemu odsyłaczy, por.: *mieć coś we krwi*; *napsuć (psuć) komuś krwi*; *wejść (komuś) w krew*; *z zimną krwią*; *z krwi i kości*; *krew się w kimś burzy (gotuje)* — wszystkie frazeologizmy odnotowano tylko w jednym miejscu w makrostrukturze SZF, w haśle KREW.

Zestawienie zastosowanych w SPWN, SG, PSF i SZF rozwiązań wobec notacji związków frazeologicznych z komponentem KREW pozwala zauważyć, że autorzy publikacji na ogół uznali go jako najsilniejszy dla większości związków frazeologicznych z tym komponentem. Co szczególnie ciekawe, dotyczy to także frazeologizmów zawierających inne nazwy części ciała.

W SDD odnotowano łącznie siedemnaście somatyzmów z komponentem KREW, większość z nich w kilku miejscach makrostruktury. Autorzy na ogół zamieszczają związek frazeologiczny pod wszystkimi jego komponentami autosemantycznymi wraz z pełnym opisem (definicja znaczenia, schemat składniowy), np.: związek frazeologiczny *krew uderza do głowy* zamieszczono w trzech miejscach słownika (pod hasłami: KREW, GŁOWA, UDERZYĆ); związek *mrozący krew w żyłach* (pod hasłami: KREW, MROŻĄCY, ŻYŁA); *mieć krew na rękach* (pod hasłami: KREW, MIEĆ, RĘKA). Realizacja przyjętej strategii nie jest jednak w pełni konsekwentna, por.: *stracić zimną krew* (pod hasłami: KREW, STRACIĆ, ZIMNY); *zachować zimną krew* (pod hasłami: KREW, ZACHOWAĆ, ZIMNY); ale: *odzyskać zimną krew* (pod hasłami: KREW, ODZYSKAĆ); *tracić zimną krew* (tylko pod hasłem: TRACIĆ); *mieć zimną krew* (tylko pod hasłem: MIEĆ).

W obrębie makrostruktury słownika na ogół znajdujemy identyczną definicję tego samego frazeologizmu, odnotowaną w kilku miejscach. Można znaleźć także bliskoznaczące, ale nie identyczne definicje tego samego związku frazeologicznego, por.:

mieć krew na rękach »być sprawcą czyjejś śmierci lub przyczynić się do niej« (KREW)

mieć krew na rękach »być sprawcą czyjejs śmierci lub przyczynić się do niej« (MIEĆ)

mieć krew na rękach »być sprawcą czyjejs śmierci lub przyczynić się do niej« (RĘKA)

ale:

krew uderza do głowy »ktoś ulega silnym emocjom, traci panowanie nad sobą« (KREW)

krew uderza do głowy »ktoś ulega silnym emocjom, traci panowanie nad sobą« (GŁOWA)

krew uderza do głowy »ktoś ulega silnym emocjom, traci panowanie nad sobą, złości się, wścieka, irytuje, wpada w gniew« (UDERZYĆ)

Notacja w kilku miejscach słownika tych samych informacji, w SDD: schematu składniowego i definicji znaczenia sprawia pozory większej objętości słownika, jednocześnie wpływa na mniejszą rzeczywistą liczbę odnotowanych jednostek słownikowych.

Odróżniające się na tle innych słowników strategie notacji zastosowali autorzy SKK. W tym słowniku jako jedynym związki frazeologiczne nie są uporządkowane w układzie gniazdowym. Hasłami są same związki frazeologiczne w układzie alfabetycznym, poza tym w SKK zamieszcza się także hasła odsyłaczowe (z reguły człon rzeczownikowy danego frazeologizmu). W SKK odnotowano jedenaście związków frazeologicznych z komponentem KREW wraz z ich wariantami. Większość z frazeologizmów odnotowano pod hasłem tożsamym ze związkiem frazeologicznym (co jest kontrowersyjnym rozwiązaniem, biorąc pod uwagę wielopostaciowość frazeologizmów, ich wariantywność). Jednocześnie do większości z nich znajdziemy odesłanie w haśle odsyłaczowym KREW, zob.: *błękitna krew*; *iść jak krew z nosa*; *mieć [coś] we krwi*; *napsuć [komuś] krwi*; *psuć [komuś] krew*; *wejść [komuś] w krew*; *zimna krew*; *tracić / stracić zimną krew*; *z zimna krwią*; *z krwi i kości*, rzadziej w innym, por.: *do ostatniej kropli krwi* w haśle odsyłaczowym: KROPLA; *z krwi i kości* w hasłach odsyłaczowych: KOŚĆ i KREW. Najczęściej autorzy odnotowali dwa przykłady zastosowania każdego z frazeologizmów z komponentem KREW, wyjątek stanowi frazeologizm *z krwi i kości*, który zilustrowano aż trzema zróżnicowanymi przykładami użycia, zob.:

z krwi i kości «taki, jaki powinien być; autentyczny, z prawdziwego zdarzenia»: Był artystą z krwi i kości, żyjącym sztuką i dla sztuki.
Książę — następca tronu —

chciał być królem z krwi
i kości, a nie malowanym. Bohater
reportażu jest człowiekiem
z krwi i kości ze wszystkimi
wadami i zaletami.

(SKK, Z KRWI I KOŚCI)

Notacja związków frazeologicznych z komponentem KREW nacechowanych stylistycznie

Wśród odnotowanych frazeologizmów z komponentem KREW znalazły się także związki nacechowane stylistycznie (książkowe, żartobliwe, potoczne). Wydaje się, że jest to rozwiązanie dopuszczalne w słownikach szkolnych, wyłączenie jednak jeśli jednostki te są oznaczone stosownymi kwalifikatorami stylistyczno-pragmatycznymi. Użytkownicy języka, a tym bardziej uczniowie, nie rozróżniają bowiem słowników o charakterze normatywnym od rejestrujących i jednostki odnotowane w słownikach traktują jako usankcjonowane normą¹⁵.

Rozwiązania zastosowane w szkolnych słownikach frazeologicznych, dotyczące notacji i oznaczania jednostek nacechowanych stylistycznie, są zróżnicowane¹⁶. We wszystkich poddanych ekscerpji słownikach odnotowany został potoczny związek frazeologiczny: *(coś) idzie (komuś) jak krew z nosa*. W SPWN związek ten odnotowano w haśle KREW i oznaczono kwalifikatorem pot. (potoczny); w SG frazeologizm odnotowano w czterech miejscach słownika, jednak tylko w jednym miejscu — w haśle KREW — opatrzone go kwalifikatorem pot.; także w PSF kwalifikator pot. umieszczony został tylko w haśle KREW. Z kolei w słownikach SZF, SDD i SKK w żadnym z miejsc, w których pojawia się ten frazeologizm, nie oznaczono go jako jednostki nacechowanej. Kolejny frazeologizm: *krew kogoś zalewa*, odnotowany jest w trzech słownikach: w SPWN — *(Nagła, zła, jasna) krew kogoś zalewa* w haśle: KREW z kwalifikatorem pot.; w SDD — *krew zalała* w hasłach: KREW i ZALAĆ bez kwalifikatorów; w SG — *krew kogoś zalewa* na liście tematycznej CZĘŚCI CIAŁA/

¹⁵ Zob. K. Mosiołek-Kłosińska, A. Ciesielska: *Słownik frazeologiczny dla młodzieży — koncepcja leksykograficzna*. W: *Problemy Frazeologii Europejskiej*. T. IV. Red. A.M. Lewicki. Lublin 2001, s. 37.

¹⁶ Zob. G. Dziamska-Lenart: *Kryteria oceny szkolnych słowników frazeologicznych*. W: *Istnieć w kulturze...*, s. 289—291.

KREW bez kwalifikatora, natomiast w haśle: KREW odnotowano *krew kogoś zalewa / krew kogoś zaleje* z kwalifikatorem pot.

W dwóch słownikach odnotowano frazeologizm o proveniencji biblijnej: *krew z krwi, kość z (czyjejs) kości*. W SPWN występuje on w haśle KREW i oznaczony jest kwalifikatorem podn. (podniosły), natomiast w SG odnotowano go w aż pięciu miejscach, lecz tylko w jednym miejscu, w haśle KREW, oznaczono kwalifikatorem książk. (książkowy).

W dwóch słownikach (SZF, SDD) nieoznaczenie związku frazeologicznego kwalifikatorem stylistyczno-pragmatycznym wynika z braku kwalifikatorów we wszystkich artykułach hasłowych, mimo notacji jednostek substandardowych. W praktyce szkolnej takie rozwiązanie tym bardziej należy uznać za mankament publikacji.

W podsumowaniu artykułu należy wskazać na najczęstsze mankamenty, niekonsekwencje i usterki w notacjach frazeologizmów z komponentem KREW w szkolnych słownikach frazeologicznych. Są to:

- na ogół mała ogólna liczba jednostek w słownikach (czasem przy jednoczesnej notacji w słowniku szkolnym jednostek potocznych i wulgarnych);
- bardzo zróżnicowany repertuar zamieszczonych związków frazeologicznych z komponentem KREW w poszczególnych słownikach szkolnych;
- niekonsekwentna notacja jednostek frazeologicznych i ich wariantów w makrostrukturze słowników;
- niekonsekwentna notacja definicji znaczenia frazeologizmu w makrostrukturze słownika;
- wybiórcze stosowanie lub brak kwalifikatorów stylistycznych lub jakiegokolwiek informacji o nacechowaniu stylistycznym notowanych jednostek.

Słowniki szkolne są publikacjami z zasady o mniejszej objętości, materiału leksykalny z konieczności jest więc w nich w pewien sposób ograniczony i wynika z subiektywnego wyboru autorów. Należy jednak dołożyć wszelkich starań, by był to wybór uwzględniający realne potrzeby odbiorców publikacji. Warto zatem, by autorzy szkolnych słowników frazeologicznych nie tylko byli znawcami frazeologii i frazeografii, ale także znali potrzeby językowe współczesnych uczniów.

Tabela 1
Frazeologiczny z komponentem **KREW** wyekscerpowane ze szkolnych słowników frazeologicznych

SPWN	SG	SZF	PSF	SDD	SKK
Błękita krew ▪ KREW D, E	błękita krew ▪ BŁĘKITNY O ▪ CZEŚCI CIAŁA/ KREW O ▪ KOLORY/BŁĘKIT- NY O ▪ KREW D, E	mieć w żyłach błękita krew; w czyichś żyłach płynnie błękita krew ▪ KREW D, E ▪ ŻYŁY O	błękita krew ▪ BŁĘKITNY O		błękita krew ▪ BŁĘKITNA KREW D, E (2) ▪ KREW O
Coś idzie komuś jak krew z nosa ▪ KREW D, E, K (pot.)	coś idzie jak krew z nosa ▪ CZEŚCI CIAŁA/ KREW O ▪ CZEŚCI CIAŁA/ NOS O ▪ KREW D, E (2), K (pot.) ▪ NOS O	coś idzie jak krew z nosa ▪ KREW D, E ▪ NOS O	w czyichś żyłach płynnie błękita krew; ktoś ma w żyłach błękita krew ▪ KREW D, E ▪ PLYNAĆ (Indeks czasownikowy) O ▪ MIEĆ (Indeks cza- sownikowy) O	idzie jak krew z nosa ▪ IŚĆ D, S ▪ KREW D, S ▪ NOS D, S	iść jak krew z nosa ▪ IŚĆ JAK KREW Z NOSA D, E (2) ▪ KREW O
Krew uderzyła komuś do głowy, do mózgu ▪ KREW D, E	krew uderzyła komuś do głowy ▪ CZEŚCI CIAŁA/	krew uderza komuś do głowy ▪ GŁOWA O	krew uderza komuś do głowy ▪ KREW D, E	poszło jak krew z nosa ▪ POSZŁO D, S	krew uderza do głowy ▪ GŁOWA D, S ▪ KREW D, S

	<p>GŁOWA O</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ CZĘŚCI CIAŁA/ KREW O ▪ GŁOWA O <p>krew uderzyła komuś do głowy / krew uderza komuś do głowy</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KREW D, E (3) 	<p>▪ KREW D, E</p>	<p>▪ UDERZAĆ (Indeks czasownikowy) O</p>	<p>▪ UDERZYĆ D, S</p>	
<p>(Nagła, żła, jasna) krew kogoś zalewa</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KREW D, E, K (pot.) 	<p>krew kogoś zalewa / krew kogoś zaleje</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KREW D, E (3), K (pot.) 			<p>krew zalała</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KREW D, S ▪ ZALAĆ D, S 	
<p>Mieć coś we krwi</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KREW D, E 	<p>ktoś ma coś we krwi</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ CZĘŚCI CIAŁA/ KREW O ▪ KREW D, E (4) 	<p>mieć coś we krwi</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KREW D, E 	<p>mieć coś we krwi</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KREW D, E ▪ MIEĆ (Indeks czasownikowy) O 	<p>mieć we krwi</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KREW D, S ▪ MIEĆ D, S 	<p>mieć [coś] we krwi</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KREW O ▪ MIEĆ [COŚ] WE KRWI D, E (2)
<p>Coś mrozącego krew w żyłach</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KREW D, E 	<p>mrożący krew w żyłach</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ CZĘŚCI CIAŁA/ KREW O ▪ CZĘŚCI CIAŁA/ ŻYŁA O ▪ KREW D, E (3) ▪ ŻYŁA O 	<p>mieć coś we krwi</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KREW D, E ▪ ŻYŁY O 	<p>coś mrozi (komuś) krew w żyłach</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KREW D, E <p>coś mrozi (komuś) krew w żyłach; mrozący krew w żyłach</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ŻYŁY O ▪ MROZIC (Indeks czasownikowy) O 	<p>mrożący krew w żyłach</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KREW D ▪ MROŻĄCY D ▪ ŻYŁA D 	

cd. tabeli

SPWN	SG	SZF	PSF	SDD	SKK
Psuć sobie, komuś krew, napsuć sobie, komuś krwi ▪ KREW D, E	ktoś napsuł komuś krwi ▪ CZĘŚCI CIAŁA/ KREW O ▪ KREW D, E (3)	napsuć (psuć) komuś krwi ▪ KREW D, E	psuć komuś krew, napsuć komuś krwi ▪ KREW D, E ▪ PSUĆ (Indeks czasownikowy) O ▪ NAPSUĆ (Indeks czasownikowy) O napsuć komuś krwi ▪ POR. (4)	napsuć krwi ▪ KREW D, S ▪ NAPSUĆ D, S psuć komuś krew ▪ KREW D, S ▪ PSUĆ D, S	napsuć [komuś] krwi ▪ KREW O ▪ NAPSUĆ [KOMUŚ] KRWI D, E (2) psuć komuś krew ▪ KREW O ▪ PSUĆ [KOMUŚ] KREW D, E (2), K (pot.)
Coś komuś weszło w krew, w nawyk, w nałóg ▪ WEJŚĆ — WCHO- DZIĆ (s. 375) D, E	coś weszło komuś w krew ▪ CZĘŚCI CIAŁA/ KREW O ▪ KREW D, E (3)	wejść (komuś) w krew ▪ KREW D, E		weszło w krew ▪ KREW D, S ▪ WCHODZIĆ D, S	wejść [komuś] w krew ▪ KREW O ▪ WEJŚĆ [KOMUŚ] W KREW D, E (2)
Zimna krew ▪ KREW D, E	zimna krew ▪ CZĘŚCI CIAŁA/ KREW O ▪ KREW D, E (4) ▪ ZIMNY O	zimna krew ▪ KREW D, E	zimna krew ▪ KREW D, E (2) ▪ ZIMNY O		zimna krew ▪ KREW O ▪ ZIMNA KREW D, E (2)
Z zimną krwią ▪ KREW D, E	z zimną krwią ▪ CZĘŚCI CIAŁA/ KREW O ▪ KREW D, E (3) ▪ ZIMNY O	z zimną krwią ▪ KREW D, E		z zimną krwią ▪ KREW D ▪ ZIMNY D	z zimną krwią ▪ KREW O ▪ Z ZIMNĄ KRWIĄ D, E (2)

<p>Ktoś z krwi i kości</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KREW D, E 	<p>z krwi i kości</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ CZĘŚCI CIAŁA/ KOŚĆ O ▪ CZĘŚCI CIAŁA/ KREW O ▪ KOŚĆ O ▪ KREW D, E (3) 	<p>z krwi i kości</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KREW D, E 	<p>z krwi i kości</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KOŚĆ O ▪ KREW D, E ▪ KREW POR. 	<p>z krwi i kości</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KOŚĆ D ▪ KREW D 	<p>z krwi i kości</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KOŚĆ O ▪ KREW O ▪ Z KRWI I KOŚCI D, E (3)
<p>Krew w kimś kipi, wrze, burzy się, gra</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KREW D, E 		<p>krew się w kimś burzy (gotuje)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KREW D, E 	<p>krew się w kimś gotuje (burzy)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KREW D, E (2) ▪ GOTOWAĆ (Indeks czasownikowy) O ▪ BURZYĆ (Indeks czasownikowy) O 	<p>krew się gotuje</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ GOTOWAĆ SIĘ D, S ▪ KREW D, S 	
<p>Przelewać krew</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KREW D, E 		<p>przelewać krew</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KREW D, E ▪ PRZELEWAĆ (Indeks czasownikowy) O 	<p>przelewać krew</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KREW D, E ▪ PRZELEWAĆ (Indeks czasownikowy) O 		

Zastosowane w tabeli skróty: **D** — definicja; **E** — egzemplifikacja, przykład użycia; **K** — kwalifikator; **S** — schemat składniowy; **O** — odsyłacz

Źródło: Opracowanie własne.

Bibliografia

- Buttler D.: *Kategorie semantyczne leksyki potocznej*. W: *Z zagadnień słownictwa współczesnego języka polskiego*. Red. M. Szymczak. Wrocław 1978.
- Dziamska-Lenart G.: *Kryteria oceny szkolnych słowników frazeologicznych*. W: *Istnieć w kulturze*. Red. M. Święcicka, D. Jastrzębska-Golonka, A. Rypel. Bydgoszcz 2010.
- Krawczyk-Tyrpa A.: *Frazeologia somatyczna w gwarach polskich*. Wrocław 1987.
- Lewicki A.M., Pajdzińska A.: *Frazeologia*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. Lublin 2001.
- Michow E.: *Polskie i bułgarskie frazeologizmy somatyczne zawierające komponent krew*. „Kieleckie Studia Filologiczne” 1992, t. VI.
- Michow E.: *Studia nad frazeologią somatyczną języka polskiego i bułgarskiego*. Kielce 2013.
- Michow E.: *Z zagadnień frazeologii: związki frazeologiczne zawierające nazwy części ciała*. Cz. I. „Język Polski w Szkole dla Klas IV—VIII” 1988/1989, z. 1.
- Mosiołek-Kłosińska K., Ciesielska A.: *Słownik frazeologiczny dla młodzieży — koncepcja leksykograficzna*. W: *Problemy Frazeologii Europejskiej*. T. IV. Red. A.M. Lewicki. Lublin 2001.
- Skorupka S.: *Z zagadnień frazeologii*. „Poradnik Językowy” 1953, z. 8.
- Tyrpa A.: *Frazeologia somatyczna: związki frazeologiczne o znaczeniach motywowanych cechami części ciała w gwarach polskich*. Łask 2005.
- Żmigrodzki P.: *Słowo — słownik — rzeczywistość. Z problemów leksykografii i metaleksykografii*. Kraków 2008.

Słowniki

- Bodek B., Buława M., Brzozowska R.: *Praktyczny słownik frazeologiczny*. Red. I. Puchalska. Kraków 2004.
- Dominów Z., Dominów M.: *Szkolny słownik frazeologiczny*. Białystok 2005.
- Głowińska K.: *Szkolny słownik frazeologiczny*. Warszawa 2009.
- Kubiak-Sokół A., Sobol E.: *Szkolny słownik frazeologiczny PWN*. Warszawa 2007.
- Piotrowicz-Karmowska E., Karmowski M.: *Szkolny słownik frazeologiczny*. Warszawa 2005.
- Rzehak W., Paw M., Wawrzecki M.: *Słownik związków frazeologicznych*. Kraków 2005.
- Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*. Oprac. A. Kłosińska, E. Sobol, A. Stankiewicz. Warszawa 2011.



Sebastian SOWA

Szkoła Podstawowa nr 22 w Sosnowcu

 0000-0002-9697-7064

Cywilizacyjne i technologiczne uwarunkowania kompetencji ortograficznej uczniów — wyniki badań empirycznych

Civilisational and Technological Determinants of the Spelling Competence of the Student — the Results of Empirical Research

Summary: For a long time, didactics have been focusing attention to various factors that determine the effectiveness of teaching Polish spelling. The fullest description of the determinants of spelling competence was provided by Edward Polański in the 1970s. However, due to the development of civilisation and the cultural and technological changes at the turn of the 20th and 21st century, new factors that influence the student's correct spelling appeared (computers, smartphones, the Internet). Both linguists and educators noticed them. Therefore they postulated the need to diagnose the spelling skills of children and youth in the new civilisational-technological-information reality. It is just the results of such empirical research that I decided to examine in this article. The analysis of the respondents' writings proved that the computer and smartphone keyboard, and more generally — the excess of new technologies, has an impact on the student, especially on his mind.

Key words: spelling competence, spelling, ortogram, determinants, civilisational and technological determinants

Skuteczność nauczania polskiej ortografii zależy od wielu czynników¹. Powszechnie wiadomo, że uczniowie wykazują duże rozbieżności w zakresie

¹ W artykule będą używane synonimy leksemu determinant, takie jak: czynnik, bodziec, uwarunkowanie. Wśród różnych czynników, od których zależy skuteczność nauczania polskiej ortografii, wyróżnić można: typ pamięci; zdolność logicznego myślenia; inteligencję; uwagę,

uzdolnień i predyspozycji. Dydaktycy od dawna zwracali uwagę na różnorodne uwarunkowania i ich konsekwencje w procesie kształcenia wiedzy i umiejętności językowych. Najpełniej determinanty kompetencji ortograficznej opisał w latach siedemdziesiątych XX wieku Edward Polański². Jednakże w związku z rozwojem cywilizacji i zmianami kulturowymi oraz technologicznymi na przełomie XX i XXI wieku pojawiły się nowe czynniki wpływające na poprawny zapis — m.in. komputery, smartfony czy szeroko rozumiany Internet. Ich wpływ na język młodego pokolenia dostrzegli zarówno językoznawcy, jak i dydaktycy, którzy postulują potrzebę diagnozowania umiejętności ortograficznych dzieci i młodzieży w nowej rzeczywistości cywilizacyjno-technologiczno-informatycznej³.

Celem niniejszego artykułu jest nie tylko zwrócenie uwagi na szerokie spektrum bodźców decydujących o sprawności ortograficznej, ale również wyeksponowanie rezultatów kilkustopniowych własnych badań empirycznych. Miały one za zadanie potwierdzić założoną tezę lub zaprzeczyć jej: że związane z rozwojem cywilizacji nowo powstałe sprzęty elektroniczne wywierają szczególny wpływ na stan sprawności ortograficznej uczniów, podobnie jak pozostałe — wcześniej zdiagnozowane — czynniki. Przeprowadzone analizy upoważniają mnie także do sformułowania wniosków i postulatów dydaktycznych.

Analiza uzyskanych wyników badań respondentów, skorelowana z założeniami teoretycznymi, miała przynieść odpowiedzi na cztery zasadnicze pytania: 1. Czy cywilizacyjne i technologiczne determinanty utrudniają (a nawet uniemożliwiają) uczniom kształcenie sprawności ortograficznej?

czyli kierowanie koncentracją; spostrzegawczość; płeć i wiek; frekwencję na lekcjach języka polskiego; czytelność; znajomość reguł pisowni i gramatyki oraz umiejętność wykorzystywania ich w praktyce językowej; oceny z ćwiczeń ortograficznych i/lub interpunkcyjnych; świadomość znaczenia ortografii dla funkcjonowania społecznego; kształt i staranność pisma; powtórzenia materiału; zainteresowanie i motywację; elementy graficzne oraz barwy; korzystanie ze słowników ortograficznych; nowe uwarunkowania — cywilizacyjne i technologiczne: SMS-y, komunikatory elektroniczne, portale społecznościowe, klawiaturę komputera i smartfonu.

² Zob.: E. Polański: *Badania nad ortografią uczniów*. Katowice 1973; Idem: *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*. Warszawa 1995; E. Polański, E. Dereń, A. Rychlik: *Ortografia i interpunkcja w nauczaniu szkolnym i samokształceniu z ćwiczeniami*. Kraków 2011.

³ Zob. także publikacje autorów, którzy podejmują tematykę nowych mediów elektronicznych oraz ich wpływu na funkcjonowanie m.in. uczniów: *Mediamorfozy*. Red. T. Gackowski. Warszawa 2015; S. Kozak: *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 2011; Idem: *Patologia fonoholizmu. Przyczyny, skutki i leczenie uzależnienia dzieci i młodzieży od telefonu komórkowego*. Warszawa 2013; Idem: *Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości. Przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinach i szkołach*. Warszawa 2014; A. Ogonowska: *Uzależnienia medialne, czyli o patologicznym wykorzystaniu mediów i ich wpływie na nasze zdrowie oraz życie naszych dzieci*. Kraków 2014; G. Small, G. Vorgan: *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Tłum. S. Borg. Poznań 2011; M. Spitzer: *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Tłum. A. Lipiński. Słupsk 2013.

2. Czy używanie klawiatury komputera bądź smartfonu — zgodnie z założeniami teoretycznymi — rozleniwia pracę mózgu ucznia?
3. Czy użytkowanie nowych technologii skutkuje częstszymi błędami ortograficznymi, interpunkcyjnymi, literowymi oraz sprzyja praktykowaniu skrótów?
4. Czy prawdą jest, że język respondentów w komunikacji elektronicznej (w SMS-ach, komunikatorach elektronicznych, na portalach społecznościowych) cechuje się liczną modyfikacją zapisu wyrazów, powszechnym kodem ikonicznym (emotikonami), częstymi akronimami oraz spontanicznością przekazu?

Narzędzia badawcze

Badania przeprowadzone zostały w dwóch klasach licealnych w czerwcu oraz we wrześniu 2016 roku. Za podstawowe narzędzie badawcze przyjęto trzy rodzaje dyktand — papierowe (DP), papierowe wyboru (DPW) oraz elektroniczne (DE), czyli pisane na klawiaturze komputera⁴. Różne rodzaje dyktand miały na celu zbadanie nowych uwarunkowań kompetencji ortograficznej uczniów XXI wieku: wykazanie, z którym rodzajem dyktanda uczniowie radzą sobie najlepiej oraz zweryfikowanie założenia, że klawiatura komputera rozleniwia pracę mózgu, prowadząc tym samym do częstszych błędów, a także m.in. do obumierania szlaków pamięciowych i dekoncentracji (w porównaniu do korzystnego wpływu pisania dyktanda za pomocą długopisu na tradycyjnej kartce papieru⁵). Ponadto

⁴ W całym artykule stosowane będą jednakowe oznaczenia: skrót DP — dyktando papierowe (czyli pisane przez respondentów na tradycyjnej kartce papieru za pomocą długopisu); skrót DPW — dyktando papierowe wyboru (czyli respondenci dokonywali jedynie wyboru ortogramu spośród zaproponowanych przez mnie odpowiedzi); skrót DE — dyktando elektroniczne (czyli pisane przez uczniów na klawiaturze komputera — precyzując — pisane w notatniku, żeby wyniki były rzetelne, a automatyczna korekta nie podkreślała respondentom błędnych form ortogramów).

⁵ Ręczne pisanie ołówkiem, długopisem czy piórem ma pozytywny wpływ na mózg: mocniej aktywuje rejony czołowe kory mózgowej (odpowiedzialne za pamięć i przyswajanie nowych informacji), usprawnia pamięć, sprzyja kreatywności (bogatsze słownictwo w pracach pisanych ręcznie), stanowi o unikalności każdego ucznia (różne kroje pisma, pochylenia itd.), powoduje intensywniejszą pracę rejonów mózgu odpowiedzialnych za funkcje sensomotoryczne, czyli interpretację wrażeń dotykowych (także mocniej aktywizuje się tzw. ośrodek Broki), stymuluje rozwój rejonów mózgu odpowiedzialnych za rozpoznawanie liter i łączenie ich w słowa (u dzieci rozpoznających dopiero naukę). Zob. K. Burda: *O wyższości długopisu nad komputerem*. „News-

wśród respondentów została przeprowadzona ankieta na temat polskiej ortografii (A).

Kwestionariusz ankietowy składał się z dwóch części. Pierwsza część zawierała pytania zamknięte i otwarte, druga zaś — tylko zamknięte (wyboru wielokrotnego). Analiza pytań zamkniętych skorelowana z pytaniami otwartymi przyniosła zamierzone efekty badawcze. Wbrew powszechnym założeniom, że ankieta powinna być anonimowa, na potrzeby pracy badawczej, uczniowie zostali poproszeni, aby każdą z pisanych prac podpisali imieniem i nazwiskiem, co umożliwiło porównanie wszystkich prac poszczególnych respondentów i wyciągnięcie szczegółowych wniosków na temat nowych uwarunkowań sprawności ortograficznej w XXI wieku.

Procedura badania

Badania wśród respondentów prowadzone zostały z zachowaniem odstępów czasowych, w celu uzyskania bardziej rzetelnego materiału analitycznego. Każde z zadań (A, DP, DPW, DE) uczniowie realizowali na lekcjach — przede wszystkim języka polskiego, a także zajęć informatycznych. Nauczyciel sprawujący opiekę nad uczniami był obecny podczas każdego typu badań. Uczniowie podeszli do prowadzonych badań odpowiedzialnie, uczciwie pracowali nad dyktandami i z ankietami. Najpierw respondenci wypełniali ankietę na temat polskiej ortografii. Następnie (w czerwcu 2016 roku) uczniowie pisali dyktando tradycyjne — długopisem na kartce papieru. Z kolei we wrześniu 2016 roku licealiści pisali w notatniku dyktowane przeze mnie dyktando na klawiaturze komputera⁶. Uczniowie nie mogli pisać prac w dokumencie Word, ponieważ otrzymane wyniki nie byłyby miarodajne: automatyczna korekta poprawiała by im błędne formy ortogramów. Dyktando było odczytywane dwukrotnie. W trakcie drugiego czytania, stosując odpowiednią intonację, nauczyciel sygnalizował pojawiające się w tekście znaki przestankowania. Powinny zostać one uwzględnione przez uczniów w trakcie pisania prac. Każdy z respondentów po zakończeniu pisania przesłał e-mailem swoje dyktando prowadzącemu, a nauczyciel wydrukował uczniowskie prace. Tydzień później badani wypeł-

week” 2014, nr 49, s. 22. Zob. także: M. Spitzer: *Ołówek czy klawiatura*. W: Idem: *Cyfrowa demencja...*, s. 157—159.

⁶ W celu łatwiejszego porównania wyników respondentów we wszystkich trzech rodzajach dyktand (DP, DPW, DE) wykorzystany został ten sam ułożony przeze mnie tekst. Tytuł dyktanda brzmiał: *Kaktusówka, czyli żywot małego niepospolitego ptaszka o lekko brązowym upierzeniu*.

niali dyktando papierowe wyboru, w którym mieli zaznaczyć 28 poprawnych form. Był to ostatni typ zadania, z którym pracowali uczniowie.

Fazy pisania prac przez respondentów można więc przedstawić następująco:

ankieta na temat polskiej ortografii (A) → dyktando papierowe (DP) →
→ dyktando elektroniczne (DE) → dyktando papierowe wyboru (DPW)

Wyniki analizy materiału badawczego

Dzisiejsza młodzież⁷ żyje w dobie szybko postępującej digitalizacji społeczeństwa, dąży do uproszczonego porozumiewania się, ekonomizacji wysiłku i oszczędnego operowania środkami językowymi⁸. To oczywiste, że

życie bez komputera, smartfonu czy Internetu obecnie jest już niemożliwe. Dzieci i młodzież spędzają dziś w świecie cyfrowych mediów ponad dwa razy więcej czasu niż w szkole. Skutkami są zakłócenia rozwoju mowy, problemy z nauką i koncentracją, stres, depresja i narastająca gotowość do stosowania przemocy fizycznej⁹.

Właśnie dlatego w hierarchii determinantów, które obecnie wpływają na sprawność ortograficzną, najwyższą pozycję zajmują uwarunkowania cywilizacyjne i technologiczne, czyli nowe technologie.

Analiza przeprowadzonych przeze mnie trzech odmian dyktand dostarczyła m.in. danych o wpływie pisania na komputerze czy też smartfonie na procesy myślowe uczniów, w tym na ich koncentrację, pamięć czy spostrzegawczość.

⁷ Dla młodych ludzi urodzonych po 1980 roku smartfony, tablety, komputery, dostęp do Internetu są tak oczywistymi elementami świata, jak dla pokolenia rodziców, a często także dziadków dzisiejszej młodzieży, radio i telewizja. Przyjęły się różne wyrażenia określające młodych ludzi, którzy sprawnie posługują się nowymi technologiami i nieustannie z nich korzystają. Najczęściej pojawiające się w obiegu nazwy to: cyfrowi tubylcy, pokolenie po 1980 roku, pokolenie milenium, generacja Y (w odróżnieniu od generacji X, czyli ludzi urodzonych w latach 1965—1980), generacja sieci, generacja Z, pokolenie Google'a, dzieci sieci (tzw. sieciaki), użytkownicy w sieci (tzw. sieciuchy) — nazwy zazwyczaj pejoratywnie nacechowane. Por.: S. Kozak: *Patologie komunikowania...*, s. 60—61.

⁸ D. Krzyżyk, H. Synowiec: *O (nie)obecności ortografii w podręcznikach szkolnych*. W: *Polonista dziś. Kształcenie dla jutra*. T. 3. Kraków 2014, s. 94—95.

⁹ Zob.: M. Spitzer: *Cyfrowa demencja...*, s. 157—161.

Także w kwestionariuszu ankiety wybrane¹⁰ zadania dotyczyły cywilizacyjnych i technologicznych uwarunkowań XXI wieku.

Z treści dyktanda zostało wybranych łącznie 28 ortogramów¹¹, które zostały poddane analizie. W dyktandach sprawdzana była znajomość różnych reguł ortograficznych, m.in. dotyczących pisowni wielką i małą literą; zapisu partykuły *nie* z różnymi częściami mowy; zapisu połączeń wyrazowych z członami *niby-*, *quasi-*; zapisu przymiotników złożonych z dwóch członów równorzędnych znaczeniowo; użycia łącznika; zapisu wyrazów pospolitych czy zapisu przedrostków.

Aż 36 na 40 respondentów w wersji papierowej dyktanda zapisało poprawnie więcej ortogramów niż na klawiaturze komputera lub uzyskało identyczny wynik. Warto zwrócić uwagę, że występuje przewaga prawidłowego zapisu ortogramów w dyktandzie papierowym — zdarza się, że jest to siedem czy nawet osiem punktów więcej niż w dyktandzie elektronicznym. Za przykład posłużyć mogą wybrane prace (por. tabela 1)¹².

Przeprowadzona analiza potwierdza więc założenia badawcze mówiące o negatywnym wpływie klawiatury komputera — na nauczanie polskiej ortografii i proces jej reprodukcji¹³. W napisanych przez respondentów dyktandach elektronicznych o wiele częściej pojawiają się niepoprawne zapisy — błędy ortograficzne, interpunkcyjne, często pomijane są znaki diakrytyczne¹⁴ (co w wersji papierowej dyktanda praktycznie nie występuje), dość liczne są także błędy literowe. W dyktandach elektronicznych licealiści chętniej stosują również skróty¹⁵.

¹⁰ Mowa jest o wybranych zadaniach, ponieważ w ankiecie znalazły się także inne pytania, które miały zdiagnozować pozostałe uwarunkowania sprawności ortograficznej uczniów. W artykule nie odnoszę się do tego materiału.

¹¹ Lista ortogramów wykorzystanych w badaniu (podaję w formach, które wystąpiły w dyktandzie): *nie za dobrze*, *nie najlepsze*, *nie najszczęśliwiej*, *niedobrze*, *niby-ptak*, *brązowoszary*, *dalekowidzącymi*, *północny Meksyk*, *południową Amerykę Północną*, *biało-czerwonej*, *Polski*, *pół-Meksykanką*, *pół-Amerykanką*, *Tucholskiego Parku Krajobrazowego*, *szyi*, *stopni*, *mikołajek*, *święt Bożego Narodzenia*, *Świąt Wielkanocnych*, *święta 3 Maja*, *nie lada*, *dwudziestotrzypółletni*, *mszysto-porostową*, *wszystkowiedzącej*, *wszystkowiedzącej*, *po prostu*, *nierzadko*, *pokrótce*.

¹² Dane statystyczne z przeprowadzonych przeze mnie badań.

¹³ Neurolingwiści alarmują, że używanie nowych sprzętów elektronicznych ma negatywny wpływ na nauczanie (polskiej ortografii), gdyż pisanie na klawiaturze po pierwsze rozleniwia pracę mózgu ucznia, po drugie — prowadzi do szeregu zmian w strukturze sieci neuronalnej, a po trzecie — osłabia koncentrację uwagi i obniża skuteczność działania. Por.: M. Spitzer: *Cyfrowa demencja...*, s. 157—161.

¹⁴ W 55% prac respondenci nie zaznaczyli w piśmie nosowości głosek (*ą*, *ę*) lub zapominali o ich regularnym stosowaniu.

¹⁵ Skróty stosowane przez respondentów w elektronicznej wersji dyktanda: *sb* (zamiast: *sobie*); *kg* (zamiast: *kilograma*); *23,5-letni*, *23 i pół letni*, *23 i półletni*, *23 i ½ letni* (zamiast: *dwudziestotrzypółletni*); *F. Dostojewskiego* (zamiast: *Fiodora Dostojewskiego*); *3-ujka* (zamiast: *trójka*); *św.* (zamiast: *święt*); *½ metrową*, *0,5m* (zamiast: *półmetrową*); *½*, *0,5* (zamiast: *pół*); *pt.* (zamiast: *pod tytułem*).

Tabela 1

Wyniki uzyskane przez respondentów w trakcie pisania dyktanda papierowego (DP) oraz dyktanda elektronicznego (DE)

Uczeń	DP — liczba punktów	DE — liczba punktów
1.	22/28	18/28
2.	21/28	15/28
3.	20/28	15/28
4.	19/28	14/28
5.	18/28	14/28
6.	18/28	10/28
7.	16/28	12/28
8.	16/28	11/28
9.	16/28	11/28
10.	15/28	11/28
11.	15/28	9/28
12.	15/28	8/28
13.	14/28	10/28
14.	14/28	9/28
15.	14/28	9/28
16.	13/28	9/28
17.	13/28	7/28

Źródło: Opracowanie własne.

Operowanie przez młodych użytkowników języka środkami charakterystycznymi dla kodu ograniczonego (skrótami i skrótowcami) wynika z kilku czynników, wśród których wymienić można:

- modę na bylejakość pisania;
- modę na wszechobecny luz (nie tylko w języku, ale i w zachowaniu);
- postawę sprzeciwu wobec starszych;
- chęć do upraszczania wszystkiego (bierność intelektualna);
- wpływ środków masowego przekazu, także Internetu, i propagowanych przez nie wzorców językowych¹⁶.

Przyjrzyjmy się rezultatom analiz (por. tabela 2)¹⁷. Na podstawie zebranego materiału ustalono, że najlepiej z dyktandem wyboru poradzili sobie chłopcy

¹⁶ Por.: K. Ożóg: *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów 2007, s. 181.

¹⁷ W tabeli zestawiono prace czterdziestu uczniów, z wyodrębnieniem dziewcząt i chłopców, którzy napisali wszystkie trzy rodzaje dyktand (DP, DPW, DE). Umieszczone w tabeli wartości — dla dziewcząt: 255, 308, 299, dla chłopców: 230, 290, 301, odnoszą się do liczby poprawnie zapisanych ortogramów przez uczestników badania (z podziałem na płeć).

(średnia tego pomiaru wyniosła aż 15,05 ortogramów zapisanych poprawnie), dziewczęta zaś — minimalnie lepiej z wersją papierową dyktanda (tutaj średnia wyniosła 15,4). Najslabiej napisane przez respondentów zostało dyktando elektroniczne — średnia u chłopców to zaledwie 11,5, a u dziewcząt niewiele więcej, bo 12,75.

Podczas pisania dyktanda tradycyjną metodą uczniowie koncentrują uwagę na tekście, skupiają myśli i — najprościej mówiąc — analizują to, co piszą. Dzięki temu unikają pomyłek i błędów. Natomiast pisanie pracy na komputerze powoduje u nich dekoncentrację i spowolnienie działania szlaków pamięciowych¹⁸. Respondenci są rozkojarzeni i bez zastanowienia „stukają” w klawisze, co w efekcie skutkuje większą liczbą błędów. Dobre wyniki, które badani (zarówno dziewczęta, jak i chłopcy) osiągnęli, pracując nad dyktandem papierowym wyboru, mogą świadczyć o przyzwyczajeniu młodych Polaków do rozwiązywania zadań testowych (w tym zadań z lukami i zadań wielokrotnego wyboru). Uzyskane wyniki mogą również sugerować dominację u respondentów pamięci wzrokowej¹⁹ — gdy widzą oni zapis kilku wariantów ortogramu, potrafią, dzięki analizatorowi wzroku, wskazać ten prawidłowy.

Tabela 2

Wyniki uzyskane na podstawie pracy z różnymi rodzajami dyktand

Rodzaj dyktanda	Dziewczęta (20)	Chłopcy (20)
DE	255:20 = 12,75	230:20 = 11,5
DP	308:20 = 15,4	290:20 = 14,5
DPW	299:20 = 14,95	301:20 = 15,05

Źródło: Opracowanie własne.

W celu uzyskania bardziej szczegółowego materiału empirycznego na temat cywilizacyjnych i technologicznych determinantów w kwestionariuszu ankietowym umieszczono polecenie polegające na napisaniu SMS-a do kolegi lub koleżanki z informacją o spóźnieniu na umówione spotkanie. Wypowiedź miała zawierać następujące elementy:

¹⁸ Por. siedem grzechów pamięci według Daniela Schactera: nietrwałość, roztargnienie, blokiwanie, błędne atrybucje, podatność na sugestię, tendencyjność i uporczywość. Zob. D.L. Schacter: *Siedem grzechów pamięci. Jak zapominamy i zapamiętujemy*. Tłum. E. Haman, J. Rączaszek. Warszawa 2003. Na temat pamięci oraz szlaków pamięciowych pisał znany amerykański psycholog Philip Zimbardo. Zob. P.G. Zimbardo: *Pamięć*. W: *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. Red. M. Materska. T. 2. Warszawa 2010, s. 225—238.

¹⁹ Omawiając istotę pamięci, dydaktycy biorą pod uwagę analizator, przez jaki napływa dana informacja. Wyróżniają cztery podstawowe typy pamięci: pamięć wzrokową, słuchową, motoryczną (kinestetyczną czy po prostu ruchową), emocjonalną. Por.: D. Krzyżyk: *Uczeń w krainie ortografii*. W: D. Buła, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec: *Dziecko w świecie języka*. Kraków 2004, s. 211—212.

- przywitanie/pożegnanie kolegi/koleżanki;
- powiadomienie o spóźnieniu (ewentualnym czasie opóźnienia);
- powód niepunktualności;
- krótkie przeprosiny.

Respondenci zostali poproszeni o zapisanie wiadomości tak, jakby odtwarzali pisanie na klawiaturze telefonu komórkowego. Pod poleceniem ankietowym, żeby ułatwić badanym wejście w daną sytuację, została umieszczona ilustracja imitująca okno wiadomości SMS na smartfonie. Zaproponowane zadanie miało na celu zbadanie, czy uczniowie przyzwyczajeni są do wysyłania zwięzłej wiadomości, czy potrafią krótko i na temat napisać treść SMS-a oraz czy respektują w tworzonej wiadomości m.in. reguły ortograficzne i reguły interpunkcyjne. Okazało się, że większość uzyskanych odpowiedzi charakteryzuje się skrótością²⁰. Najkrótsze zdanie, które zawiera — co ciekawe — wszystkie wymagane elementy brzmiało: *Yo spoznie się bo korki sry ;c*²¹. Gdzie: *Yo* — powitanie (tzw. *joł*); *spoznie się* — powiadomienie o spóźnieniu; *bo korki*, czyli podanie powodu niepunktualności (korki w znaczeniu ‘korek drogowy’); *sry* jako przeprosiny (z ang. *sorry* — przepraszam). Na końcu wiadomości pojawił się jeszcze tzw. emotikon (element kodu ikonicznego)²² oznaczający smutek: *;c*.

Inne wypowiedzi respondentów również miały skrótową formę, a zapis nie był wolny od różnego typu błędów i usterek, por.:

- A.G.: *hej spoznie się, autobus uciekl sorki*;
- K.M.: *siema spoznie sie na spotkanie miałem dodatkowe lekcje sorki*;
- K.P1.: *No elo. Trochę się spóźnię, muszę pomóc mamie w domu, sorry kumpel*;
- K.W1.: *Hej hoo! Rybko uciekl mi autobus, chwilkę się spóźnie. Przepraszam ale za późno wyszłam z domu. Ciao*;
- N.W.: *Hej, sorka ale spóźnie się trochę (!) bo są korki*;
- W.R.: *Siemka. Ja spóźnię się około 10 min. Sorki bo musialem wyjść z psem ./.*

Analiza materiału z tego zadania pozwala wyciągnąć wnioski, że młodzież, korzystająca powszechnie z nowych technologii, jest przyzwyczajona do krót-

²⁰ Jan Grzenia wśród skrótów internetowych wyodrębniła ucięcie, spośród których można wyróżnić takie, które zostały przejęte z mowy potocznej lub powstały bezpośrednio w Internecie (np. *nara* ‘na razie’, *pzdr* ‘pozdrowienia’, *spoko* ‘spokojnie’) oraz akronimy, czyli najczęściej skróty rozbudowanych wyrażen wywodzące się z języka angielskiego (np. *ZW* ‘zaraz wracam’, *LOL* ‘laughing out loud, wyśmiewając głośno’, *THX* ‘thanks, dzięki’). Zob. J. Grzenia: *Komunikacja językowa w Internecie*. Warszawa 2006, s. 145—149.

²¹ Odpowiedź ankietowanego K.K. We wszystkich cytowanych w artykule odpowiedziach respondentów zachowano oryginalną pisownię.

²² Emotikony zastępują słowa — są tekstami, które stanowią próbę naśladowania naturalnego kontaktu „twarzą w twarz”. Są to „kombinacje znaków nieliterowych o prymarnej funkcji, jaką jest powiadamianie według zasad określonego kodu”. Inne synonimiczne pojęcia do słowa emotikon to: naklejka, nalepka, buźka, uśmieszek czy minka. Por.: J. Grzenia: *Komunikacja językowa...*, s. 119—124.

kich i zwięzłych form wypowiedzi, co odzwierciedla tendencję do ekonomizacji języka — dążenie do przekazania maksimum informacji (wiedzy) przy minimum słów. Oprócz akronimów w pracach licealistów pojawiło się pięć różnych emotikonów, które wyrażają emocje nadawcy komunikatu (mimikę, intonację głosu, gestykulację i nastrój):

:(:) ; * ; c : /

W wypowiedziach uczniów występują liczne modyfikacje zapisu wyrazów²³. Odnotowano m.in. zwielokrotnianie liter jako wyraz ekspresji głosowej (np. *Eloo, Hej hoo*), niestosowanie wielkich liter zgodnie z przepisami ortograficznymi lub niekonsekwentne ich używanie (np. *siema spoznie się na spotkanie miałem dodatkowe lekcje sorki*), nieprzestrzeganie pisowni łącznej i rozdzielnej (np. *wogóle*), pomijanie znaków diakrytycznych (np. *spóźnie, spoznie, uciekl*), tworzenie skrótów (np. *sry, elo*).

Respondenci zostali również poproszeni o rozszyfrowanie treści wiadomości, w której użyte zostały doraźnie utworzone skróty, wyrazy bez koniecznych znaków diakrytycznych, akronimy. Musieli przepisać wiadomość, nanosząc poprawki, także ortograficzne i interpunkcyjne. Zadanie to miało sprawdzić, jak uczestnicy badania poradzą sobie z odczytaniem przesłanego SMS-a, czy zastosowane zabiegi wpłyną na jakość odczytań. Oto treść wiadomości, jaką otrzymali ankietowani, oraz jej poprawna wersja:

cze iwo pilnie musze leciec na kolosa z matmy. tak sie boje ze az lek paralizuje moje myslenie.
bd wdzieczna jesli pzekarzesz to info mami! wroce około 4tej 3maj sie i wstaf jesce pranie
zciemnym — ,thx!!!!!! 😊 A! moze jak wroce obejrzymy film o drugim kacie

Cześć Iwona. Pilnie muszę iść (lecieć) na kolokwium z matematyki. Tak się boję, że aż lęk paraliżuje moje myślenie. Będę wdzięczna, jeśli przekażesz tę informację mamie! Wrócę około czwartej. Trzymaj się i wstaw jeszcze pranie z ciemnym (ciemnymi ubraniami) — dziękuję!
😊 A! Może, jak wrócę, obejrzymy film o drugim kacie.

²³ Respondenci okazują się w tym względzie kreatywni, a ich twórczość nie zna granic. Zob. ibidem. Zob. także: W. Lubaś: *Polska pisownia w Internecie, prestiż oficjalnej ortografii i jej nauczanie*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 18. Red. H. Synowiec. Katowice 2005, s. 96—108. Władysław Lubaś podaje również cechy języka w przestrzeni komunikacji internetowej (na podstawie obserwacji czatów, portali społecznościowych, blogów i e-maili). Wśród nich wymienia (dodatkowo oprócz zauważonych przez Grzenień) m.in.: uwalnianie się od znaków diakrytycznych (np. *dostanom kare na ziemi...*); ożywianie liter niefunkcjonalnych w oficjalnej ortografii (*X, Q*); wprowadzanie pisowni fonetycznej (np. *Pozdrooofki* lub hiperpoprawne *naprafde*); wprowadzanie cyfr i liter spoza polskiego zasobu (np. *w moim wieq; q = ku*).

Odpowiedzi respondentów dostarczyły ciekawego materiału badawczego, który można podsumować następująco: używanie wszelkiego rodzaju skrótów, skrótowców, ucięć, akronimów przyspiesza proces komunikacji, ale niejednokrotnie prowadzi również do dwuznaczności (komunikaty mogą być różnie odczytane, nie zawsze zgodnie z intencją nadawcy). Na przykład jeden z uczniów zamiast rozszyfrować skrót: *około 4tej 3maj się — około czwartej, trzymaj się*, zrozumiał — *około czwartej trzeciego maja*. Sytuacja ta może wydawać się komiczna, ale nowe technologie, wymuszane niejako przez szybkie tempo życia, mogą prowadzić do znacznie poważniejszych nieporozumień²⁴. Dlatego bardzo ważne w procesie edukacji jest to, by uświadamiać uczniom konsekwencje ekonomizacji języka, luzu językowego czy bylejakości redagowanych komunikatów.

Odpowiedzi udzielone na cztery pytania o rozstrzygnięcie²⁵ pozwoliły określić stopień świadomości językowo-komunikacyjnej respondentów, a zarazem ich stosunek do języka ojczystego. Spośród ankietowanych 58% zadeklarowało, że przestrzega reguł polskiej ortografii i interpunkcji, pisząc SMS-y do kolegi lub koleżanki; 52% respondentów twierdzi, że używa znaków diakrytycznych, a 42% deklaruje, że ich nie uwzględnia; 69% badanych nie ma trudności ze zrozumieniem sensu wiadomości, która zapisana jest bez znaków diakrytycznych. I wreszcie — 48% licealistów przyznaje, że zwraca uwagę drugiej osobie, jeżeli ta popełniła błąd w wiadomości przesyłanej za pośrednictwem komunikatora elektronicznego czy w tekście zamieszczonym na portalu społecznościowym; 44% twierdzi, że tego nie robi. Trzeba jednak pamiętać, by do opinii respondentów podchodzić ostrożnie, ponieważ ich deklaracje mogą być odmienne od stanu faktycznego. Wśród badanych znalazły się bowiem i takie osoby, które w ankiecie zaznaczyły, że przestrzegają zasad ortografii i używają znaków diakrytycznych, a w ich dyktandzie — papierowym lub elektronicznym — ta deklaracja nie potwierdziła się²⁶.

²⁴ Świadomość znaczenia ortografii dla funkcjonowania społecznego trzeba uznać za kolejny ważny determinant kompetencji ortograficznej uczniów. W polszczyźnie istnieją wyrazy, których znaczenie — poza pisownią — różnicuje kontekst. Leksemy można także odróżnić, kierując się wiedzą z zakresu fleksji, por. konstrukcje: *brak mu hartu* (ducha) oraz *brak mu charta* (rasy psa). Ponadto niektóre ortogramy różnicuje wielka lub mała litera, np. *Na głowie mam teraz Chelmu* (czyli wyjazd do Chełma) i zdanie *Przecież nie masz hełmu* (w sensie na głowie). Zob. także: E. Polański: *O polskiej ortografii i interpunkcji dzisiaj — ze szczyptą humoru. Komunikacyjna skuteczność a poprawność*. W: *Zonglowanie słowami. Językowy potencjał a manifestacje tekstowe*. Red. M. Kita. Katowice 2006, s. 203—206.

²⁵ Pytania te miały postać: *Czy przestrzegasz reguł polskiej ortografii i interpunkcji, pisząc SMS do kolegi lub koleżanki?; Czy pisząc SMS, używasz znaków diakrytycznych (kropki, kreski, ogonki etc.), np. zapisujesz: męża, później, a nie meza, pozniej?; Czy masz kłopot ze zrozumieniem sensu wiadomości, w których wyrazy są zapisywane z pominięciem znaków diakrytycznych?; Czy zwracasz uwagę osobie, która popełniła błąd ortograficzny lub interpunkcyjny w SMS-ie, e-mailu, na portalu społecznościowym (typu: Facebook)?*

²⁶ Zdarza się, że w pracach uczniowskich występują rozbieżności między tym, co deklarowane, a stanem faktycznym.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że uczniowie nie zdają sobie sprawy z roli znaków diakrytycznych, a przecież błędna ortografia i interpunkcja powoduje — przypomnę — zakłócenia komunikacyjne. W polszczyźnie istnieją takie wyrazy, których zapis różnicowany jest jedynie przez kontekst. Należy więc uwrażliwić uczniów na to, że nie wolno rezygnować ze znaków diakrytycznych i trzeba respektować zasady polskiej ortografii oraz interpunkcji w tekstach, takich jak e-maile, SMS-y, a także tych zamieszczanych na portalach społecznościowych i przesyłanych za pośrednictwem komunikatorów elektronicznych. Należy ponadto uzmysłowić wychowankom, że automatyczna korekta nie zwalnia nadawcy komunikatu ze znajomości reguł ortograficznych i interpunkcyjnych oraz śledzenia poprawności zapisu wyrazów (np. w dokumencie Word).

W obecnej sytuacji łatwego dostępu do Internetu nauczyciele i rodzice powinni dbać o to, by dzieci korzystały z niego racjonalnie. Stały kontakt z nowymi sprzętami technologicznymi powoduje bowiem zakłócenia w koncentracji, a przecież właśnie koncentracja uwagi i spostrzegawczość to dwa ważne bodźce wpływające na poprawność zapisu. Uczeń najpierw musi spostrzec zjawisko, by potem móc skoncentrować na nim uwagę (np. na konkretnym ortogramie czy regule ortograficznej). Prowadzący zajęcia powinien więc dążyć do skupienia uwagi uczniów — kierować nią tak, by efektywniej osiągać zamierzone cele zajęć.

Mimo że badania empiryczne potwierdzają negatywny wpływ nowoczesnych technologii na sprawność ortograficzną uczniów, uważam, że nauczyciele nie powinni jednak rezygnować z sięgania po nie na lekcjach, mogą np. korzystać z prezentacji multimedialnych, przyciągających uwagę uczniów. Mogą również prosić podopiecznych, by poszukali określonych informacji w sieci, ucząc jednocześnie krytycznej ich oceny oraz selekcji znalezionych danych. Internet jest bowiem cennym źródłem wiedzy, ale tylko wtedy, gdy potrafi się z niego rozsądnie korzystać.

Wyniki badań nad nowymi determinantami sprawności ortograficznej uczniów upoważniają mnie do sformułowania wskazówek dla nauczycieli. Dla jednoznaczności została im nadana forma dyrektywna. Oto ujęte w punkty trzy najważniejsze dezyderaty dla nauczycieli:

1. Uczulaj młode pokolenie, że czynniki cywilizacyjno-techniczne oddziałują negatywnie — wpływają na nasz język, także poprawność ortograficzną.
2. Uświadamiaj uczniom, że korzystanie ze sprzętów elektronicznych i dołączonych do nich programów narzędziowych nie zapobiega powstawaniu błędów — nie zastąpią one wiedzy ortograficznej i nawyków poprawnego pisania.
3. Stosuj na zajęciach nowe technologie — nie rezygnuj z nich, ale czynń to z rozsądkiem i umiarem.

Bibliografia

- Burda K.: *O wyższości długopisu nad komputerem*. „Newsweek” 2014, nr 49.
- Grzenia J.: *Komunikacja językowa w Internecie*. Warszawa 2006.
- Kozak S.: *Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości. Przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinach i szkołach*. Warszawa 2014.
- Kozak S.: *Patologia fonoholizmu. Przyczyny, skutki i leczenie uzależnienia dzieci i młodzieży od telefonu komórkowego*. Warszawa 2013.
- Kozak S.: *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 2011.
- Krzyżyk D.: *Uczeń w krainie ortografii*. W: D. Buła, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec: *Dziecko w świecie języka*. Kraków 2004.
- Krzyżyk D., Synowiec H.: *O (nie)obecności ortografii w podręcznikach szkolnych*. W: *Polonista dziś. Kształcenie dla jutra*. T. 3. Kraków 2014.
- Lubaś W.: *Polska pisownia w Internecie, prestiż oficjalnej ortografii i jej nauczanie*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 18. Red. H. Synowiec. Katowice 2005.
- Mediamorfozy*. Red. T. Gackowski. Warszawa 2015.
- Ogonowska A.: *Uzależnienia medialne, czyli o patologicznym wykorzystaniu mediów i ich wpływie na nasze zdrowie oraz życie naszych dzieci*. Kraków 2014.
- Ożóg K.: *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów 2007.
- Polański E.: *Badania nad ortografią uczniów*. Katowice 1973.
- Polański E.: *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*. Warszawa 1995.
- Polański E.: *O polskiej ortografii i interpunkcji dzisiaj — ze szczyptą humoru. Komunikacyjna skuteczność a poprawność*. W: *Żonglowanie słowami. Językowy potencjał a manifestacje tekstowe*. Red. M. Kita. Katowice 2006.
- Polański E., Dereń E., Rychlik A.: *Ortografia i interpunkcja w nauczaniu szkolnym i samokształceniu z ćwiczeniami*. Kraków 2011.
- Schacter D.L.: *Siedem grzechów pamięci. Jak zapominamy i zapamiętujemy*. Tłum. E. Haman, J. Rączaszek. Warszawa 2003.
- Small G., Vorgan G.: *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Tłum. S. Borg. Poznań 2011.
- Spitzer M.: *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Tłum. A. Lipiński. Słupsk 2013.
- Spitzer M.: *Olówek czy klawiatura*. W: Idem: *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Tłum. A. Lipiński. Słupsk 2013.
- Zimbardo P.G.: *Pamięć*. W: *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. Red. M. Materska. T. 2. Warszawa 2010.



Urszula JĘCZEŃ

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

 0000-0002-4523-7322

Natalia PAWLIK

Obraz Bożego Narodzenia i Wielkanocy w języku dziesięcioletnich dzieci

The Image of Christmas and Easter in the Language of Ten-Year-Old Children

Summary: The article presents the ways of conceptualisation, i.e. the mental representations of the holidays celebrated in Poland by ten-year-old children. Christmas and Easter are Catholic holidays, well-established in culture, tradition and religion. On account of the subject of the research and the linguistic characteristics of Easter and Christmas, we have chosen a cognitive methodology of description, which enabled us to look at the collected material (vocabulary), at the evaluation of selected phenomena, and at the emotional attitude to the expressed judgments from a different angle.

Key words: cognitive definition, ten-year-old children, Christmas, Easter

Człowiek [...] — jak wiemy od Arystotelesa — jest istotą posiadającą Logos. A Logos to słowo mające znaczenie i sens.

Kazimiera Krakowiak¹

Dzieci w sposób niezwykle aktywny, twórczy i wyjątkowy poznają świat. Czynią to dzięki językowi. To właśnie język umożliwia im poznanie:

¹ K. Krakowiak: *Wspólne doświadczanie języka. (Rozważania o wychowaniu językowym dzieci z uszkodzeniami słuchu)*. W: *Język, człowiek, społeczeństwo. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Stanisławowi Grabiasowi*. Red. J. Panasiuk, T. Woźniak. Lublin 2013, s. 491.

Wraz z nabywaniem języka przyjmuje [dziecko — U.J., N.P.] olbrzymi skarbiec doświadczeń i przeżyć, który dany naród zebrał w swoim języku w przeciągu tysiącleci².

Wygłaszane przez nie sądy, dłuższe teksty, a nawet codzienne komunikaty są źródłem informacji dla dorosłych użytkowników języka „o sposobach kategoryzowania przez nie otaczającego świata oraz o samych dzieciach”³. W okresie dzieciństwa szczególnie mocno i wnikliwie doświadczają „czasu i przestrzeni”⁴.

W artykule chcemy pokazać, w jaki sposób dziesięcioletnie dzieci, a zatem te, które zakończyły edukację wczesnoszkolną i rozpoczynają kolejny okres nauki, postrzegają Boże Narodzenie oraz Wielkanoc⁵. „Chcąc zrozumieć, jak konstruowana jest umysłowa reprezentacja dziecięcych narracji”⁶, która jest efektem procesu rozumienia, czyli tego, co badani mają na myśli, konstruując znaczenie, sięgnęliśmy do dwóch najbardziej utrwalonych w kulturze, religii i tradycji świąt. Literatura i sztuka, wreszcie doświadczenia każdego z nas, pokazują, że te dwa święta to czas wyjątkowy, rodzinny i radosny. Na przestrzeni dziejów wykształciła się związana z nimi bogata obrzędowość religijna i świecka. Symbolika opłatka, historia choinki, kołędy, pastorałki, kolacja wigilijna oraz prezenty od św. Mikołaja to tylko niektóre elementy związane z tradycją i religijną oprawą zupełnie wyjątkowych grudniowych dni. Także święcenie pokarmów, malowanie pisanek, Triduum Paschalne, niezwykle bogata celebra religijna świąt wielkanocnych oraz domowe porządki kojarzone z nadejściem wiosny wydają się bogato zakorzenione w naszej kulturze i obrzędowości.

Ze względu na tematykę badań oraz językowe charakterystyki świąt, zdecydowaliśmy się na wybór kognitywnej metodologii opisu, która pozwoliła nam w sposób wieloaspektowy spojrzeć na zgromadzony w toku badań materiał (leksykę), wartościowanie wybranych zjawisk oraz emocjonalny stosunek do wygłaszanych sądów. Kognitywna koncepcja znaczenia, którą zastosowaliśmy do analizy wypowiedzi badanych dzieci, jest bliska badaniom psychologicznym, ponieważ podkreśla się w niej znaczenie procesów poznawczych (spostregania, myślenia, uwagi) w rozwoju językowym.

² F. Tschirch: *Denkform und Sprachgestalt. Grundauffassungen und Fragestellungen in der heutigen Sprachwissenschaft*. Berlin 1954, s. 68.

³ B. Niesporek-Szamburska: *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*. Katowice 2004, s. 7.

⁴ Ibidem.

⁵ Opisane w artykule dziecięce konceptualizacje są fragmentem badań nad rozumieniem świąt kościelnych i świeckich obchodzonych w Polsce. Z uwagi na rozmiar artykułu przedstawiamy tylko dwa z nich, mianowicie Boże Narodzenie i Wielkanoc. Badania właściwe obejmowały trzy święta kościelne: Wielkanoc, Wszystkich Świętych, Boże Narodzenie, a także Dzień Matki i walentynki.

⁶ M. Wiśniewska-Kin: *Dziecięce rozumienie świata — w poszukiwaniu uzasadnień postępowania badawczego*. „Problemy Współczesnej Edukacji” 2016, nr 1, s. 67.

Decydując się na opis relacji, jaka istnieje między językiem, myśleniem i rzeczywistością, a także chcąc pokazać, jakie są sposoby organizowania i wyrażania w języku wiedzy o świecie, należy przyjąć (zgodnie z założeniami gramatyki kognitywnej), że „informacja, jaką nam język przekazuje, [...] składa się z wyobrażeń tworzących strukturę konceptualną”⁷, sama zaś dotyczy „świata projektowanego”. Przy czym świat realny i projektowany są „izomorficzne względem siebie”, czyli „świat projektowany jest w zasadzie repliką świata realnego”⁸. Gramatyka kognitywna bada obraz tego świata w umyśle człowieka. Zgodnie z Langackerowską teorią języka:

nasz umysł nie tylko biernie rejestruje doświadczenie, ale bierze czynny udział w budowaniu, manipulowaniu i modyfikowaniu rozbudowanych struktur pojęciowych, które wspólnie tworzą nasz mentalny świat. Czynność wyobrazeniowa — konceptualizacja — nie przebiega w sposób mechaniczny [...]. Poprzez projekcje i konstrukcje myślowe jesteśmy w stanie konceptualizować niezliczone sytuacje, nawet całe światy, które nie były i często nie mogą być doświadczane bezpośrednio⁹.

Perspektywa ta nakazuje zatem przyjęcie modelu kognitywnej definicji znaczenia, która jest typem definicji potocznej, zbudowanej w oparciu o wiedzę, doświadczenie zwykłego użytkownika języka oraz przekazy kulturowe. Zgodnie z założeniami Jerzego Bartmińskiego:

jednostką podlegającą definiowaniu jest „przedmiot mentalny” w całym bogactwie jego charakterystyki utrwalonej w językowym obrazie świata. Ten „przedmiot mentalny” jest projekcją, a nie odbiciem, niezależnie od tego, że zwykle istnieje możliwość porównania go (i stwierdzenia podobieństw) z przedmiotem rzeczywistym, dostępnym doświadczeniu empirycznemu¹⁰.

Podstawowym celem tego typu definicji jest:

zдание sprawy ze sposobu pojmowania przedmiotu przez mówiących danym językiem, tj. ze sposobu utrwalonej społecznie i dającej się poznać

⁷ H. Kardela: *Ogdena i Richardsa trójkąt uzupełniony, czyli co bada gramatyka kognitywna*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999, s. 21.

⁸ Ibidem.

⁹ Fragment wykładu Ronalda Langackera wygłoszonego na Uniwersytecie Łódzkim 1 października 2003 roku. Cyt. za: M. Wiśniewska-Kin: „*Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć*” — rozumienie pojęć przez dzieci. Kraków 2007, s. 32.

¹⁰ J. Bartmiński, S. Niebrzegowska: *Profile a podmiotowa interpretacja świata*. W: *Profilowanie w języku i w tekście*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin 1998, s. 212.

poprzez język i użycie języka wiedzy o świecie, kategoryzacji jego zjawisk, ich charakterystyki i wartościowania¹¹.

Definicja znaczeniowa, w tym ujęciu określona jako „eksplikacja semantyczna”, zmierza w kierunku opisu cech określanych mianem „konotacyjnych i asocjacyjnych”. „Operuje formułą opisu otwartego. Włącza cytaty jako elementy integralne definicji”, które spełniają funkcje „eksplikacyjne”¹². W myśl definicji kognitywnej:

definicje słowa [...] muszą uwzględniać szerokie spektrum składników znaczeniowych, nie mogą ograniczać się do cech wystarczających i koniecznych¹³.

Zgodnie z powyższym, świadomość człowieka jako podmiotu poznania jest rodzajem filtra, który przepuszcza postrzegane zjawiska zanim zostaną one wyrażone w języku¹⁴. Opis znaczenia jest „zrelatywizowany do człowieka”¹⁵, wobec tego jednym z aspektów naszych badań jest pokazanie, w jaki sposób dzieci porządkują dostępną im rzeczywistość, które zjawiska uważają za ważne, co wybierają („z ogółu cech utrwalonych w języku”¹⁶) podczas definiowania świąt.

W artykule staramy się pokazać, jaka jest wewnętrzna struktura semantyczna oraz „hierarchia cech znaczeniowych w obrębie tworzonej przez ucznia definicji pojęcia”¹⁷ Bożego Narodzenia i Wielkanocy. W postępowaniu badawczym zmierzamy do skonstruowania definicji kognitywnej poprzez uporządkowanie fasetowe cech definicyjnych (co Anna Wierzbicka określa mianem „struktury kognitywnej pojęcia”). Naszym zamiarem jest pokazanie sposobu konceptualizacji tego fragmentu rzeczywistości, który związany jest z obchodzeniem wybranych świąt kościelnych. W efekcie zmierzamy do zaprezentowania tego, jaki „językowy obraz świąt” wyłania się z powstałych interpretacji dziecięcych.

¹¹ J. Bartmiński: *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin 1993, s. 169—170.

¹² J. Bartmiński, R. Tokarski: *Definicja semantyczna: czego i dla kogo?*. W: *O definicjach i definiowaniu...*, s. 59.

¹³ R. Tokarski: *Ramy interpretacyjne a problemy kategoryzacji (przyczynek do tak zwanej definicji kognitywnej)*. W: *Językowa kategoryzacja świata*. Red. R. Grzegorzczkowska, A. Pajdzińska. Lublin 1996, s. 99.

¹⁴ Zob. A. Heinz: *Język a inne dziedziny działalności człowieka*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1981, z. 38, s. 142—157; M. Marody: *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*. Warszawa 1987.

¹⁵ J. Bartmiński: *O profilowaniu i profilach raz jeszcze*. W: *O definicjach i definiowaniu...*, s. 269.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ M. Wiśniewska-Kin: „Chcieć”, „pragnąć”, „myśleć”, „wiedzieć”..., s. 34.

Znaczenie w ujęciu kognitywnym sprowadza się do opisu „struktur konceptualnych” występujących w umyśle ludzkim¹⁸. Zawarta w znaczeniu interpretacja rzeczywistości prezentuje pewien sposób widzenia określonego fragmentu rzeczywistości, realizuje się w „ramach pewnego modelu poznawczego”¹⁹, w którym istotną rolę pełnią „podmiotowy punkt widzenia”²⁰, kategoryzacja²¹, prototyp²², myślenie stereotypowe²³ oraz wartościowanie. Werbalizacja pojęć w języku dzieci wiąże się z „przekraczaniem dosłowności”, jak to metaforycznie ujęła w swoich rozważaniach Małgorzata Wiśniewska-Kin²⁴. Metodologia kognitywna pozwala uchwycić odmiennosc myślenia dziecka, spontaniczność jego wypowiedzi oraz drogę dochodzenia do znaczenia wyrazu; począwszy od „potocznej bazy kognitywnej”²⁵, poprzez „typową reinterpretację szkolną, „naśladowanie ujęć z języka dorosłych”, do własnego oryginalnego ujęcia.

Wydaje się, że zebrany materiał językowy pozwala spojrzeć na myślenie dzieci w zupełnie innym świetle. Chcemy pokazać, że poznanie i wyrażanie dziecięcych spostrzeżeń w języku wiąże się z takimi cechami, jak: samodzielność myślenia, wrażliwość emocjonalna, otwartość na doświadczenia oraz mani-

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem.

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

²¹ Kategorie powstają w wyniku procesu tworzenia pojęć. Proces kategoryzacji jest procesem subiektywnym, jego podstaw należy szukać w „doświadczeniu zmysłowym, czyli w procesach percepcji, ponieważ doświadczenie to poprzedza i warunkuje powstanie struktur pojęciowych”. E. Tabakowska: *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*. Kraków 1995, s. 40. „Kategoryzacja to dla człowieka przede wszystkim środek do rozumienia świata [...]. Kategoryzacja jest naturalnym sposobem rozpoznawania rodzaju rzeczy lub doświadczenia poprzez uwypuklenie pewnych właściwości, pomniejszenie innych i ukrywanie dalszych”. G. Lakoff, M. Johnson: *Metafory w naszym życiu*. Tłum. T. Krzeszowski. Warszawa 1988, s. 150, 190—191.

²² W myśl teorii zaproponowanej przez Eleanor Rosch „kategoryzujemy rzeczy w terminach prototypów”. Prototyp jest najlepszym egzemplarzem danej kategorii. Zob. E. Rosch: *Principles of Categorization*. W: *Cognition and Categorization*. Ed. E. Rosch, B. Lloyd. Hillsdale 1978, s. 27—48.

²³ Przedstawiciele lingwistyki kognitywnej zwrócili uwagę na jeszcze jeden ważny aspekt myślenia, zgodnie z którym w świadomości użytkowników języka utrwalone jest nie tylko wyobrażenie typowego egzemplarza (prototypu), ale również jego ocena, tzw. emocjonalny składnik znaczenia słowa — stereotyp. M. Wiśniewska-Kin: „Chcieć”, „pragnąć”, „myśleć”, „wiedzieć”..., s. 42. Rozumienie stereotypu przyjmujemy za Jerzym Bartmińskim. Zdaniem badacza stereotyp to „zbiór sądów skojarzonych z danym pojęciem, utrwalonych w języku”, związany z wartościowaniem, które jest również ważnym składnikiem definicji kognitywnej oraz subiektywizacją znaczenia. J. Bartmiński, J. Panasiuk: *Stereotypy językowe*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. Lublin 2001, s. 375.

²⁴ M. Wiśniewska-Kin: „Chcieć”, „pragnąć”, „myśleć”, „wiedzieć”..., s. 152.

²⁵ Ibidem.

festowanie przekory wobec utrwalonych schematów mówienia i zachowania dorosłych²⁶.

Definicja kognitywna jest niczym innym, jak próbą interpretacji świata, która rozwija się i zmienia wraz z rozwojem kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej człowieka²⁷. Wyższe bądź niższe sprawności językowe uczniów decydują o sposobie interpretacji wyrazu i kategoryzacji opisywanych pojęć.

Zdecydowałyśmy się na grupę badawczą, którą stanowiły dziesięcioletnie dzieci, z kilku powodów. Uczęszczają one do czwartej klasy szkoły podstawowej, zatem znajdują się w ostatniej fazie okresu operacji konkretnych (zgodnie z terminologią zaproponowaną przez Jeana Piageta). Jedną z właściwości myślenia na tym etapie rozwojowym jest „odwracalność”, która umożliwia „korygowanie potencjalnych zakłóceń i przez to dochodzenie do prawidłowego rozwiązywania problemów”²⁸. W okresie tym następuje formowanie się pojęć w wyniku wyodrębniania i uogólniania istotnych cech przedmiotów i zjawisk oraz ich systematyzacja. Dzieci nabierają umiejętności przeprowadzania operacji myślowych bez odwoływania się do konkretnego materiału, potrafią już wyłącznie w myśli zestawiać sądy i wyciągać wnioski na ich podstawie. W młodszym wieku szkolnym mowa, jaką posługują się dzieci, nie ma już charakteru subiektywno-egocentrycznego, przyjmuje postać obiektywno-uspołecznioną.

Dziesięcioletki mają już za sobą blisko czteroletni staż szkolny. W tym okresie więcej czasu spędzają z rówieśnikami niż z rodziną, przez co nabywają nowych doświadczeń oraz oceniają swoje możliwości w różnych sytuacjach życia codziennego. Szkoła w znacznym stopniu przyczynia się do wzrostu ich aktywności językowej.

Piaget²⁹ był zdania, że szkolne metody kształcenia są nadmiernie werbalne oraz wymagają dosłownego zapamiętywania. Według niego kształcenie powinno być oparte na naturalnej ciekawości ucznia i jego tendencji do działania w świecie, w celu zrozumienia go. Wiedza staje się bardziej zrozumiała, gdy dzieci budują ją same, niż gdy jest im narzucana.

Badania przeprowadziłyśmy w grupie dziesięcioletków uczęszczających do czwartej klasy liczącej piętnaścioro dzieci. Narzędziem była ankieta zawiera-

²⁶ Podobne rozważania na temat twórczości językowej dzieci odnajdziemy w książce B. Nie-sporek-Szamburskiej: *Językowy obraz pór roku...*

²⁷ S. Grabias: *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*. W: *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Red. S. Grabias, M. Kurkowski. Lublin 2014, s. 61.

²⁸ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller: *Psychologia dziecka*. Warszawa 1995, s. 294.

²⁹ J. Piaget: *The Theory of Stages in Cognitive Development*. W: *Measurement and Piaget*. Ed. D. Green, M. Ford, G. Flamer. New York 1971, s. 1—7; J. Piaget: *The Affective Unconscious and the Cognitive Unconscious*. W: *Piaget and His School*. Ed. B. Inhelder, H. Chapman. New York 1976, s. 63—71.

jąca taki sam zestaw pytań odnoszących się do każdego święta. Pytania były zadawane według następującego schematu:

- Co robimy, kiedy jest Boże Narodzenie / Wielkanoc?
- Jakie symbole kojarzą Ci się z tym świętem?
- Jaki nastrój towarzyszy temu świętu?
- Jakie wtedy dominują kolory?
- Kiedy obchodzimy to święto?
- Co to jest Boże Narodzenie / Wielkanoc?

Pomimo że ankieta (zdaniem niektórych badaczy) wymusza na dzieciach repliki „odpowiadające schematom sztucznie wymyślonych pytań oraz sugestiom ankietera dotyczącym treści merytorycznych”³⁰, sądzymy, że nie powstałyby tak bogate konceptualizacje pojęć, gdyby nie rozmowa „twarzą w twarz”, którą odbyliśmy w trakcie zadawania pytań. Podzielamy zdanie Anety Załazińskiej³¹, że:

język działa tylko podczas rozmowy, to co dzieje się podczas rozmowy, a rozmowy z dzieckiem przede wszystkim, jest wciąż „negocjowane, przetwarzane i kreowane”³².

Dlatego w przypadku, kiedy dialog wydłużał się, pomijałyśmy pewne aspekty tworzące strukturę kognitywną świąt. Kierowała nami myśl zapamiętana z *Dociekań filozoficznych* Ludwiga Wittgensteina odnosząca się do terminu „gry językowej”:

Gra językowa ma podkreślić, że mówienie jest częścią pewnej działalności [...], aby zrozumieć każdą wypowiedź, konieczny jest **kontekst**³³.

W ten sposób pojmujemy dochodzenie do znaczenia wyrazu — poprzez jego użycie. Naszym zdaniem tylko w rozmowie/dialogu, dzięki „wszechogarniającemu kontekstowi”, możemy dojść do znaczenia wyrazu. Takie postępowanie, jak nam się wydaje, jest pogodzeniem reguł pragmatycznych i semantycznych. Nie jest postępowaniem wbrew nakazowi Wittgensteina: „[...] nie pytajcie o znaczenie, pytajcie o użycie”³⁴, ponieważ każde użycie ma swojego użytkownika, a każdy użytkownik świadomie uwydatnia subiektywny punkt widzenia, który dzięki kontekstowi oddaje pewien sposób widzenia świata przez mówiącego.

³⁰ B. Boniecka: *Dziecięce wyobrażenie świata. Zbiór studiów*. Lublin 2010, s. 76.

³¹ A. Załazińska: *Niewerbalna struktura dialogu. W poszukiwaniu polskich wzorców narracyjnych i interakcyjnych zachowań komunikacyjnych*. Kraków 2006, s. 18.

³² *Ibidem*.

³³ L. Wittgenstein: *Dociekania filozoficzne*. Tłum. B. Wolniewicz. Warszawa 1972, s. 20. Podkr. — U.J., N.P.

³⁴ *Ibidem*.

Powstająca w ten sposób w umyśle [dziecka — U.J., N.P.] wiedza ma charakter dialogowy, dynamiczny [...], głęboko penetruje doświadczenie rzeczywistości przez jednostkę i daje prawo do własnego rozumienia świata³⁵.

Ponadto przekonał nas kierunek myślenia Heleny Borowiec, która stwierdziła:

Oczywiste jest, że zadawane dziecku pytania nadają kierunek jego rozumowaniu i skłaniają je do systematyzowania swej wiedzy w określony sposób. Jednak odpowiedź jest oryginalnym wytworem myślenia dziecka. Ani bowiem rozumowanie prowadzące je do odpowiedzi, ani wiedza wykorzystywana przez dziecko w czasie jego refleksji nie pozostają pod bezpośrednim wpływem eksperymentatora (pytającego). Dziecko nie jest jedynie istotą naśladowczą. [...] W tym sensie nawet to, co zostało zasugerowane przez dorosłego, staje się do pewnego stopnia oryginalnym wytworem dziecka³⁶.

Zebrany materiał badawczy zestawiliśmy z definicjami ze *Słownika języka polskiego*³⁷. Uzyskane od dzieci odpowiedzi stały się jakościowymi charakterystykami świąt w ramach aspektów (w artykule używamy zamiennie terminów aspekt, podkategoria, faseta) sugerowanych pytaniami szczegółowymi. Zadając pytania, chcieliśmy ustalić sposób porządkowania wiedzy oraz językowe sposoby jej werbalizacji. Zgodnie z metodologią kognitywną, przypatrując się bazie semantycznej interpretowanych wyrazów, możemy bowiem wnioskować o rodzaju wiedzy (potocznej, naukowej) i typie racjonalności (zdroworozsądkowej, naiwnej), przywoływanej podczas charakterystyki przedmiotu. Wykorzystując zgromadzone fakty językowe, dążymy do zrekonstruowania modelu definicji kognitywnej opisywanych świąt. W artykule postaramy się zaprezentować, które komponenty „ramy doświadczeniowej” oraz cechy interpretowanych wyrazów zostały uznane przez dzieci za szczególnie ważne, podczas charakterystyki wymienionych w tytule artykułu pojęć. Posługując się pojęciem fasety (aspektu, podkategorii), nawiązujemy tym samym do opisu semantycznego Wierzbickiej³⁸, w którym oznacza ono grupę klas odpowiadających jakiejś wspólnej charakterystyce.

Wydaje nam się, że przeprowadzone rozmowy były czymś w rodzaju „wsłuchiwanie się” w dziecięce rozumienie świata, swoistym negocjowaniem znaczeń utrwalonych w kulturze i w fazie końcowej — ich twórczym rekon-

³⁵ *Świąty dziecięcych znaczeń*. Red. D. Klus-Stańska. Warszawa 2004, s. 24.

³⁶ H. Borowiec: *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*. Lublin 2014, s. 276.

³⁷ <https://sjp.pwn.pl/> [data dostępu: 22.01.2018].

³⁸ A. Wierzbicka: *Lexicography and Conceptual Analysis*. Ann Arbor 1985.

struowaniem³⁹. Zarówno podczas zbierania materiału, jak również w analizie końcowej interesował nas zakres wiedzy, jej rodzaj — potoczny, szkolny, naukowy — oraz typ doświadczeń, które wspólnie zdecydowały o wyjaśnieniu istoty badanych pojęć.

Materiał badawczy

W *Słowniku języka polskiego* możemy znaleźć następujące definicje „Bożego Narodzenia” oraz „Wielkanocy”:

Boże Narodzenie — święto obchodzone przez chrześcijan na pamiątkę narodzenia Chrystusa⁴⁰.

Wielkanoc — święto kościelne obchodzone przez chrześcijan na pamiątkę zmartwychwstania Chrystusa, w niedzielę po pierwszej wiosennej pełni Księżyca⁴¹.

Opis językowego obrazu fragmentu rzeczywistości odnoszącego się do Bożego Narodzenia jest bardzo ciekawy. Odwzorowanie dziecięcej świadomości językowej poprzez zastosowanie definicji otwartej, która uwzględnia w opisie różny stopień utrwalenia cech, od tych bardziej charakterystycznych do jednostkowych i okazjonalnych⁴², pozwala na ujęcie definiowanego święta w następujące kategorie semantyczne:

1. Kategoria nadrzędna (*genus proximum*)

Pierwszą i najważniejszą kategorią, którą wyodrębniłyśmy, jest kategoria nadrzędności. Z uzyskanych eksplikacji wynika, że jedynie ósmioro dzieci potrafi zaliczyć **Boże Narodzenie** do kategorii nadrzędnej jako: *święto* (6)⁴³ lub *uroczystość* (2). Jedno dziecko powiedziało, że: *jest to po prostu takie coś*, a następnie od razu przeszło do opisu czynności wykonywanych w tym okresie. Podobnie było w wypowiedziach pozostałych ankietowanych. Zabrakło w nich

³⁹ M. Wiśniewska-Kin: „*Miłość jest jak wiatrak*” — czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych. Łódź 2009, s. 22.

⁴⁰ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/Bo%C5%BCE%20Narodzenie.html> [data dostępu: 22.01.2018].

⁴¹ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/Wielkanoc.html> [data dostępu: 22.01.2018].

⁴² J. Bartmiński: *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji*. W: *O definicjach i definiowaniu...*, s. 169—183.

⁴³ Liczby w nawisach oznaczają liczbę odpowiedzi.

kategori nadrzędnej, a pojawiały się opisy podejmowanych działań, np.: *dzielimy się opłatkiem; idziemy do kościoła*. Dzieci znały jednak istotę tego święta, gdyż mówiły, że *wtedy Chrystus się narodził* (6).

Z zestawienia definicji słownikowej z wypowiedziami dziecięcymi wynika, że ankietowani zaliczyli Boże Narodzenie do kategorii nadrzędnej. Potrafili także określić istotę tego święta i pamiątkę, którą wtedy obchodzimy — *narodziny Chrystusa*. W eksplikacjach dzieci zabrakło jedynie podkreślenia, że jest to święto *kościelne*.

Opisy **Wielkanocy** dowodzą, że dziewięcioro dzieci zaliczyło to święto do kategorii nadrzędnej, dodając, że *wtedy zmartwychwstał Pan Jezus* (5), a jedna osoba podkreśliła, że *jest to bardzo ważne święto*. Pojawiło się także określenie Wielkanocy jako „okresu świętowania, gdy świętuje się Triduum Paschalne i Zmartwychwstanie Jezusa” (1). Dwie osoby odpowiedziały, że *jest to taki czas, obchodzony na pamiątkę zmartwychwstania Jezusa*. Pozostali ankietowani (6) nie potrafili zaliczyć Wielkanocy do kategorii nadrzędnej, lecz od razu przechodzili do opisu czynności związanych z tą uroczystością, np.: *dzielenie się jajkiem czy chodzenie do kościoła*.

2. Wykonywane czynności

Kolejną wyodrębnioną kategorią są czynności wykonywane podczas trwania **Bożego Narodzenia**. Zadając to pytanie, chcieliśmy sprawdzić, jak wygląda celebrowanie tego święta u każdego z ankietowanych. Z uzyskanych eksplikacji można wyodrębnić bardzo podobny schemat działań. Po przygotowaniu uroczystej kolacji dzieci *wypatrują pierwszej gwiazdki* (3). Następnie rozpoczyna się świętowanie wigilii Bożego Narodzenia. U większości ankietowanych przed przystąpieniem do jedzenia *czytane jest Pismo Św.* (6) i *odmawiany jest pacierz* (4). Po zakończeniu tych czynności następuje *dzielenie się opłatkiem* (15), któremu towarzyszy *składanie sobie wzajemnie życzeń* (8). Dopiero wówczas można *zasiąść do stołu, by skosztować wszystkich potraw* (7). Po kolacji następuje, zdaniem dzieci, najciekawsza część wieczoru, bowiem *rozpakowywane są prezenty znajdujące się pod choinką* (9). Dodatkowo ankietowani wskazali na *śpiewanie kolęd* (9), a siedem osób wspomniało, że o północy *wraz z rodziną udają się na Pasterkę, aby móc się pomodlić*. Dwoje dzieci przywołało zwyczaj panujący w ich domach, polegający na *włożeniu sianka pod obrus*, dodając, że jest to konieczne, *aby Bóg mógł się tam narodzić*.

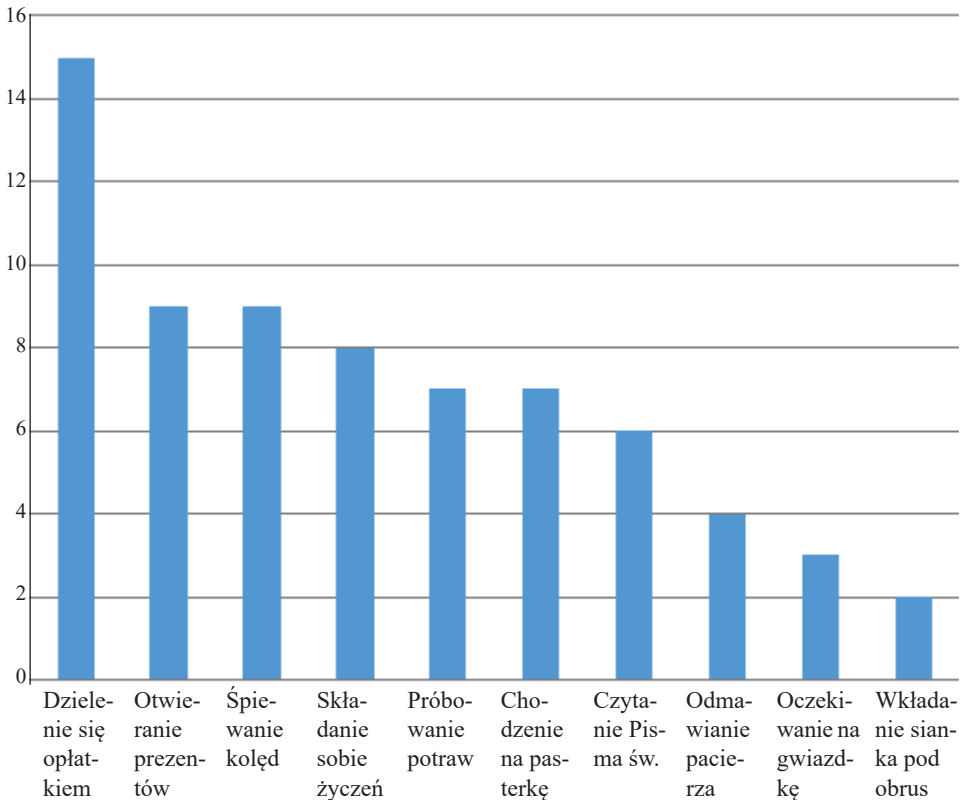
Z otrzymanych eksplikacji wynika, że dziesięcioletnie dzieci znają schemat postępowania podczas obchodzenia Bożego Narodzenia. Nie są im obce zwyczaje i obrzędy charakterystyczne dla tego święta. Zwracają uwagę na te czynności, które są wpisane na stałe w obrzęd świąt, są to tzw. zachowania symboliczne⁴⁴, a mianowicie: dzielenie się opłatkiem, składanie sobie życzeń,

⁴⁴ B. Niesporek-Szamburska: *Językowy obraz pór roku...*, s. 158.

oczekiwanie na pierwszą gwiazdkę oraz wkładanie sianka pod obrus. Ponadto uczniowie zauważają, że kolacja wigilijna ma uroczysty, podniosły i religijny charakter, podkreślany przez: czytanie Pisma Świętego, odmawianie pacierza oraz chodzenie na pasterkę. W swoich eksplikacjach zwracają uwagę na jeszcze inny wymiar świąt — obdarowywanie. Dla badanych to jeden z najbardziej typowych elementów rytuału świątecznego⁴⁵. W zasadzie dzieci wymieniły wszystkie najważniejsze czynności, składające się na obrzęd Wigilii Bożego Narodzenia, pominęły tylko św. Mikołaja jako darczyńcę prezentów.

Wykres 1

Czynności wykonywane podczas świąt Bożego Narodzenia



Źródło: Opracowanie własne.

Z pozyskanych eksplikacji da się również określić działania podejmowane w okresie **Wielkanocy**, choć często badani wskazywali na podobny schemat czynności. Najwięcej osób odpowiedziało, że *święcimy wtedy pokarmy* (12), dodając, że ma to miejsce w *Wielką Sobotę* (9). Na drugim miejscu znalazło się

⁴⁵ Ibidem, s. 166.

dzielenie się jajkiem (10), któremu towarzyszy (zdaniem pięciorga dzieci) *składanie sobie życzeń*. Większość osób wskazała także, że podczas świąt wielkanocnych *chodzimy do kościoła* (9), dopowiadając, że w *Wielką Niedzielę msza ta zwana jest Rezurekcją* (5), którą jedna z dziewczynek opisała: *msza rezurekcyjna rozpoczyna się od procesji. Sypie się wtedy kwiatki, nosi obrazy i poduszeczki*⁴⁶. Jedno dziecko wyjaśniło, że *przychodząc do domu po tej uroczystej mszy, mówimy: „Pan Jezus zmartwychwstał!”*, a *ktoś kto został w domu powinien odpowiedzieć: „Prawdziwie zmartwychwstał!”*. W ośmiu wypowiedziach wskazane są następujące czynności: *zasiadamy do stołu, jemy uroczyste śniadanie wielkanocne*, które — zdaniem jednego dziecka — *powinno potrwać długo*, oraz *modlimy się* (2). Pozostałe repliki to: *szukamy prezentów od zajęczka* (3), z zaznaczeniem przez jedną osobę, że *u mnie w domu tak się nie robi; adorujemy krzyż w Wielki Piątek* (2). Tylko jeden ankietowany zwrócił uwagę na miły zwyczaj, uwielbiany zwłaszcza przez dzieci: *w Lany Poniedziałek oblewamy się wodą*.

Analiza zebranego materiału wskazuje, że badana grupa dzieci wie, jakie czynności towarzyszą Wielkanocy. Potrafią one wskazać zarówno świeckie zwyczaje, np. *szukanie prezentów od zajęczka*, jak i zwyczaje religijne — *chodzenie do kościoła, modlitwa*. Zebrane wypowiedzi są z pewnością świadectwem uczestnictwa badanych dzieci w obchodach świąt wielkanocnych.

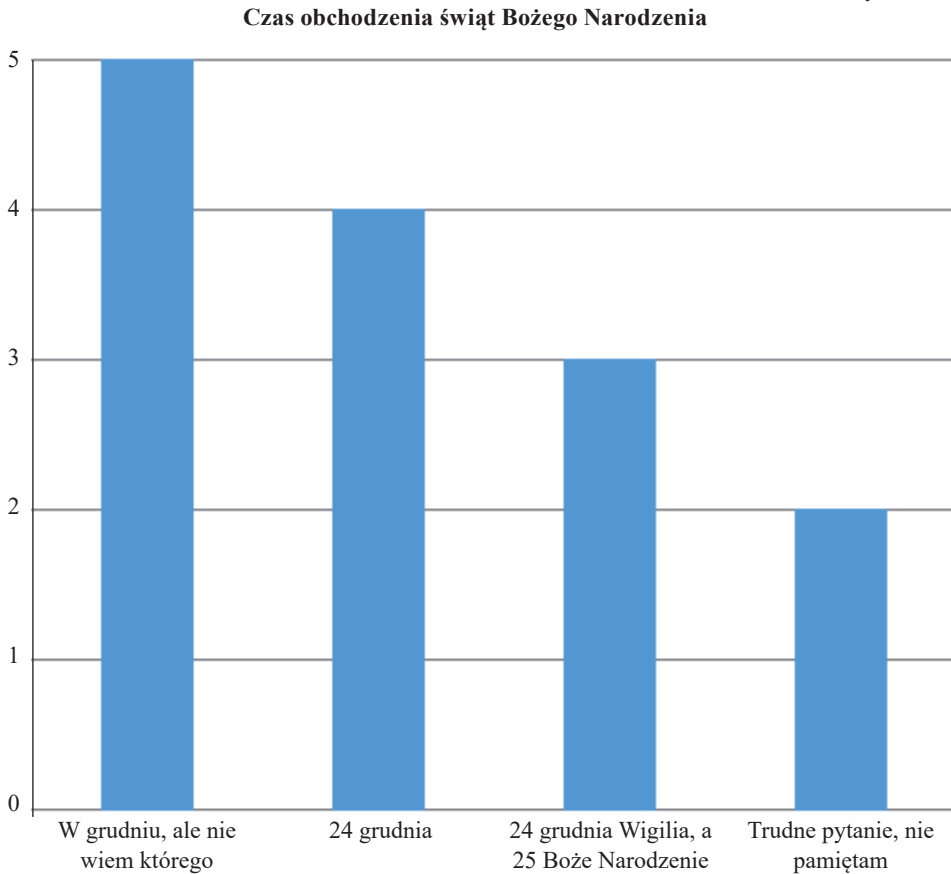
3. Czas obchodzenia świąt

Następną kategorią opisującą **Boże Narodzenie** jest czas rozpoczęcia świąt. Zadając pytanie na ten temat, chcieliśmy sprawdzić, czy dzieci potrafią umiejscowić uroczystość Bożego Narodzenia w odpowiednim dniu i miesiącu. Pytanie to sprawiło dzieciom najwięcej trudności. Błędem, który popełniali ankietowani, było utożsamianie dnia obchodzenia Wigilii z celebracją Bożego Narodzenia: *24 grudnia* (4). Dwoje rozmówców od razu wskazało, że *to trudne pytanie, nie pamiętam*, a jedna osoba odpowiedziała: *22 grudzień*. Pięcioro ankietowanych trafnie podało miesiąc *grudzień*, lecz nie potrafiło doprecyzować konkretnego dnia, mówiąc: *nie pamiętam dokładnie którego*. Jedyne troje dzieci udzieliło właściwej odpowiedzi, że *24 grudnia obchodzimy Wigilię, a Boże Narodzenie jest 25 grudnia*.

Poddając analizie otrzymane eksplikacje, można wysnuć wniosek, że data obchodzenia świąt Bożego Narodzenia nie została jeszcze trwale zapisana w umysłach dziesięcioletnich dzieci. Może to być spowodowane utożsamieniem Bożego Narodzenia z obchodzoną dzień wcześniej Wigilią lub niemożnością zapamiętania precyzyjnie dnia, przy trafnym wskazaniu miesiąca.

⁴⁶ Zwyczaj sypania kwiatów oraz noszenia obrazów jest charakterystyczny dla procesji związanej ze świętem Bożego Ciała. W trakcie mszy rezurekcyjnej połączonej z poranną procesją niesiona jest hostia w monstrancji, krzyż procesyjny ozdobiony czerwoną stułą oraz figurka Jezusa Zmartwychwstałego. Wydawać się zatem może, że dziecko utożsamia zwyczaje związane z dwoma różnymi świętami.

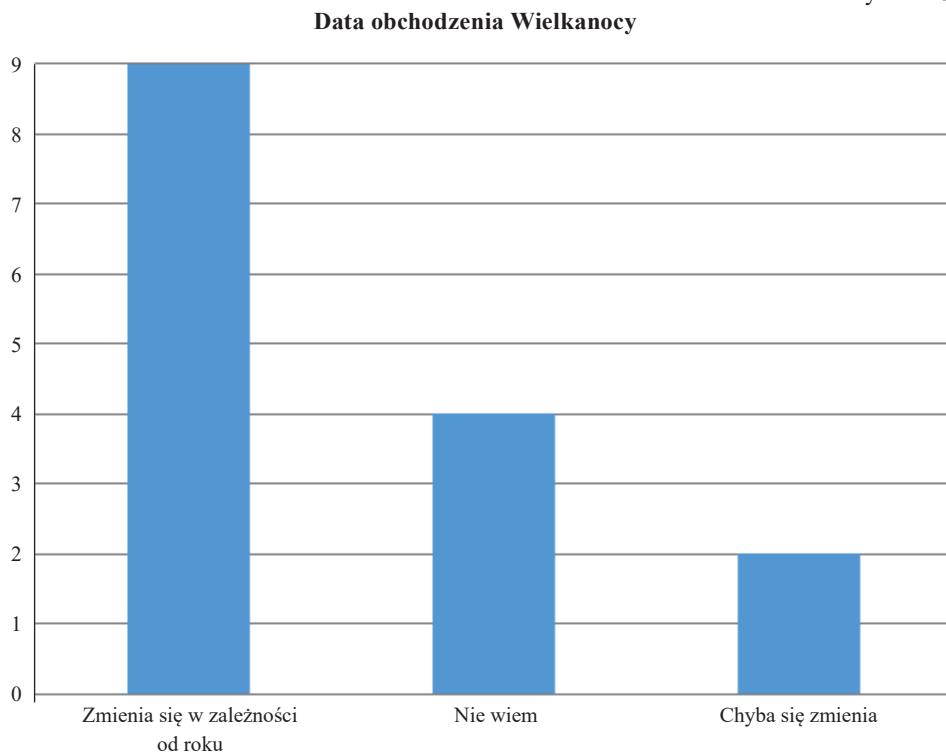
Wykres 2



Źródło: Opracowanie własne.

Pomimo że **Wielkanoc** jest świętem ruchomym, również zadałyśmy pytanie dotyczące czasu świętowania w celu sprawdzenia, czy dzieci potrafią wskazać miesiące, w których święta Wielkanocy mogą być obchodzone.

Dziecięce eksplikacje ujawniają, że pytanie dotyczące daty sprawiło ankietowanym dużą trudność. Tylko trzy osoby trafnie odpowiedziały: *tak naprawdę nie ma konkretnej daty*, dwie zaś dodały, że *Wielkanoc wypada czasem w marcu, czasem w kwietniu, zależy od roku*. Miesiąc *kwiecień* wskazały cztery osoby, a *marzec* — dwie. Trójka ankietowanych w odpowiedzi na zadane pytanie wskazała datę, więc: *14, 15, 16 i 17 kwietnia* (w te dni przypadała Wielkanoc w roku przeprowadzenia ankiety). Kolejne trzy osoby, chyba nie do końca zrozumiały pytanie, gdyż stwierdziły, że *Wielkanoc obchodzimy w niedzielę* (2) i w *Wielką Sobotę* (1), a gdy poprosiłyśmy o doprecyzowanie daty, dodały, że *nie wiedzą*.



Źródło: Opracowanie własne.

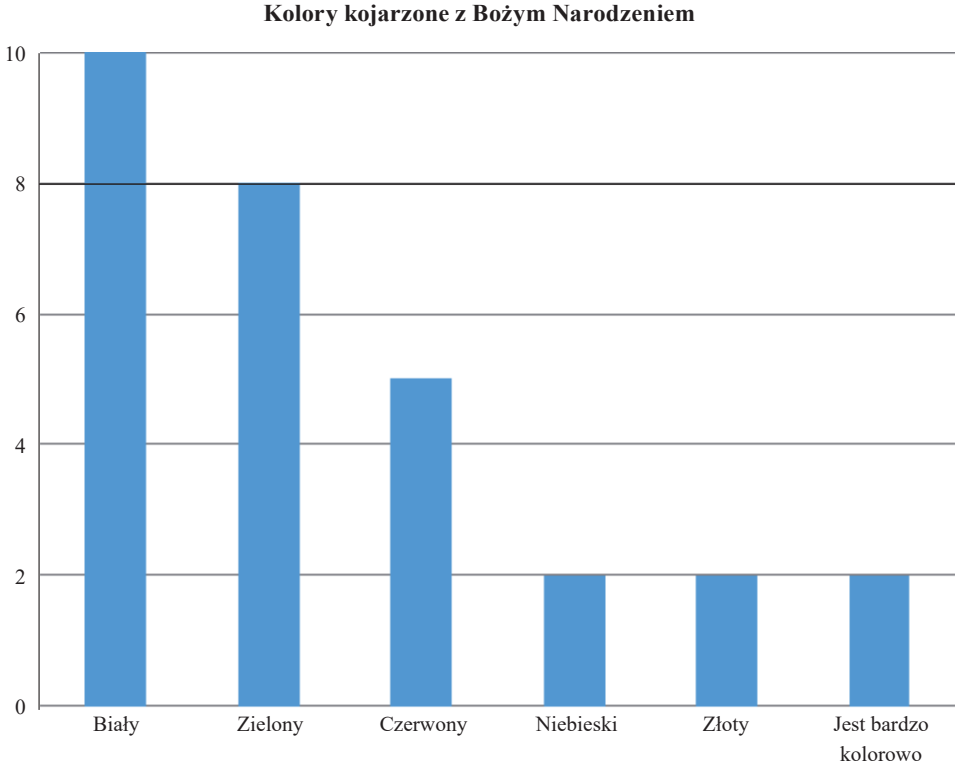
Uzyskany materiał upoważnia do stwierdzenia, że badane dzieci mają trudność ze wskazaniem daty obchodzenia Wielkanocy: w marcu i kwietniu. Większość zdaje sobie sprawę z tego, że jest to święto ruchome, obchodzone każdego roku z inną datą.

4. Kolory

Kolejnym wyróżnionym aspektem są kolory charakterystyczne dla świąt **Bożego Narodzenia**. Chciałyśmy sprawdzić, jakie barwy, zdaniem ankietowanych, dominują podczas tych dni. Z uzyskanych eksplikacji wynika, że większość dzieci kierowała się skojarzeniami związanymi z bożonarodzeniową symboliką oraz porą roku. Najwięcej rozmówców wskazało na kolor *biały* (10), a osiem osób dodało, że to z uwagi na fakt, że biały jest kolorem śniegu i zimy. Na drugim miejscu znalazł się kolor *zielony* (8), który został powiązany z choinką przystrajaną w domach w okresie Bożego Narodzenia. W pozostałych odpowiedziach dzieci wskazały kolory: *złoty* (2), *niebieski* (2) i *czerwony* (5), ponieważ: *to taki ciepły kolor* (1) oraz *dlatego, że zazwyczaj znajduje się na*

lampkach choinkowych (1). Dwóch ankietowanych stwierdziło: *wtedy jest bardzo kolorowo*.

Wykres 4



Źródło: Opracowanie własne.

Na podstawie uzyskanego materiału można stwierdzić, że dzieci świetnie potrafią powiązać Boże Narodzenie z charakterystycznymi dla niego barwami. Wiąże się to z bogatymi doznaniem zmysłowymi badanych oraz świadczy o ich rozbudowanej wyobraźni i umiejętności kojarzenia, która wymaga udziału skomplikowanych procesów myślowych.

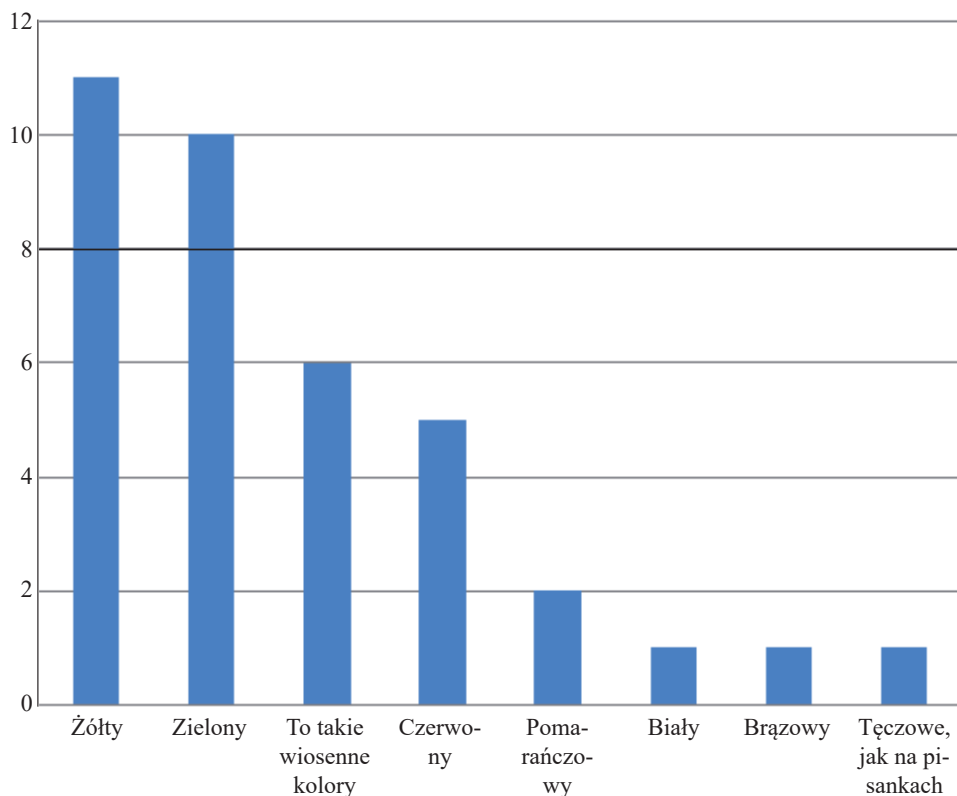
Podobne uogólnienia można sformułować na podstawie wypowiedzi dzieci o kolorach charakterystycznych dla okresu **wielkanocnego**. Dzieci kojarzą Wielkanoc z kolorem *żółtym* (11) i *zielonym* (10). Część ankietowanych dopowiedziała, że są to *takie wiosenne kolory* (6). W innych wypowiedziach wymieniono: *czerwony* (5), *pomarańczowy* (2), *biały* (1) oraz *brązowy* (1). Jedna z osób uzupełniła, że są to kolory *tęczowe, tak jak na pisankach*.

Zdecydowana większość badanych wskazała na kolory *żółty* i *zielony*, które są powszechnie kojarzone ze świętami Wielkanocy oraz wiosną. W naszej kulturze i tradycji Wielkanoc to święto zmartwychwstania, odrodzenia życia,

wiosny. Świętu towarzyszy zatem określona paleta barw, przede wszystkim: biel, żółć oraz zieleń. Kolor zielony symbolizuje nowy początek życia, jednoznacznie wiąże się z wiosną. Biały to oznaka czystości i niewinności. Tęgo koloru są wielkanocne baranki i zajązki. Z kolei w symbolice kościelnej biel jest kolorem ofiary (zmartwychwstały Jezus ukazywany jest zazwyczaj w białej szacie), zieleń zaś to kolor odrodzenia. Barwa żółta symbolizuje radość, optymizm, dobrą energię, a także nowe życie. Na wielkanocnym stole zwykle pojawiają się wiosenne bukiety żółtych żonkili lub tulipanów, niekiedy doniczki z krokusami czy gałązki forsycji. Może nieco dziwić, że dzieci przywołały również kolor czerwony; był on też wymieniany (również przez pięcioro dzieci) podczas rozmów o Bożym Narodzeniu. Wydaje się, że w czasie Wielkanocy jedynym czerwonym akcentem jest stuła, zdobiąca krzyż procesyjny niesiony podczas porannej rezurekcji.

Wykres 5

Kolory kojarzone z Wielkanocą



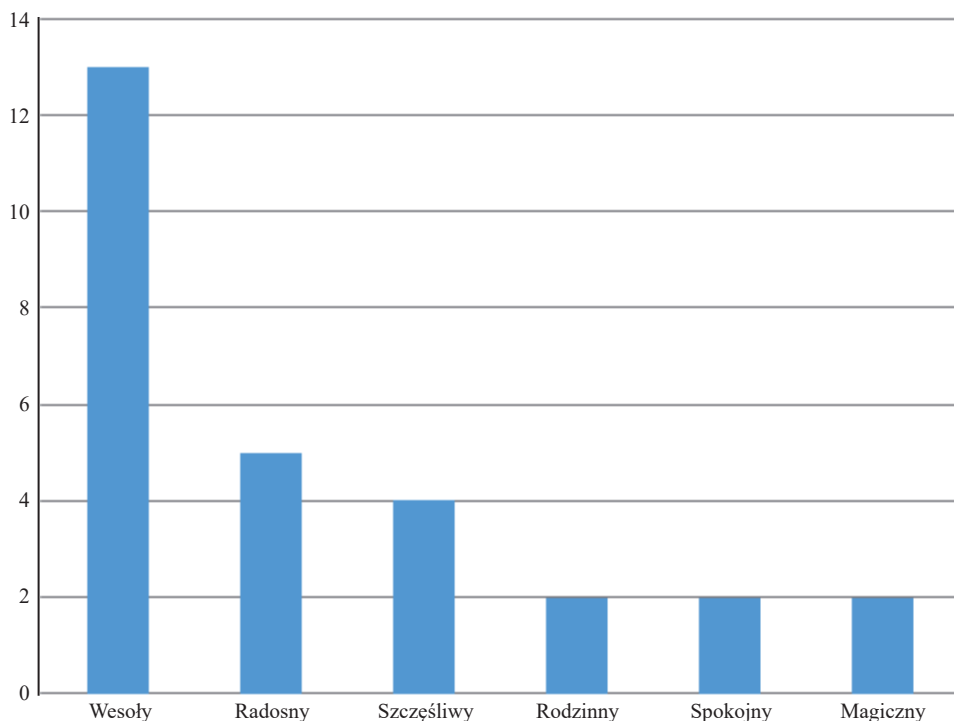
Źródło: Opracowanie własne.

5. Nastrój

Następną wyodrębnioną podkategorią jest nastrój panujący w czasie świąt **Bożego Narodzenia**. Wypowiedzi badanych przynoszą informacje o ich odczuciach związanych ze świętami. Według dzieci jest to czas bardzo przyjemny i pozytywny. Najwięcej osób wskazało, że jest wtedy *wesoło* (13), jedna osoba dodała, że to dlatego, że *Chrystus się wtedy narodził*. Pozostałe wskazania są następujące: nastrój jest wtedy *radosny* (5), *szczęśliwy* (4), *rodzinny* (2) i *spokojny* (2). Dwoje dzieci wskazało na *rodzinny* charakter świąt. Pojawiły się i takie odpowiedzi: *podczas świąt Bożego Narodzenia czuć taką magię w powietrzu* (2). Na szczególną uwagę zasługuje metaforyczne wyrażenie — *magia w powietrzu*⁴⁷. Być może dzieci słyszały, jak dorośli życzą sobie magicznych świąt czy też magicznego czasu.

Wykres 6

Nastrój towarzyszący Bożemu Narodzeniu



Źródło: Opracowanie własne.

⁴⁷ Należy zwrócić uwagę, że tego typu wyrażenie — metafora „magia świąt” — pojawia się często w programach telewizyjnych emitowanych w okresie świątecznym, zatem można by sądzić, że w konceptualizacji dziecka jest ona wtórna.

Poddając analizie pozyskany materiał, można wysnuć wniosek, że Boże Narodzenie kojarzy się dzieciom bardzo pozytywnie. Według ankietowanych jest wtedy wesoło, spokojnie i magicznie. Badani wskazują na rodzinny charakter świąt, co budzi w nich miłe skojarzenia.

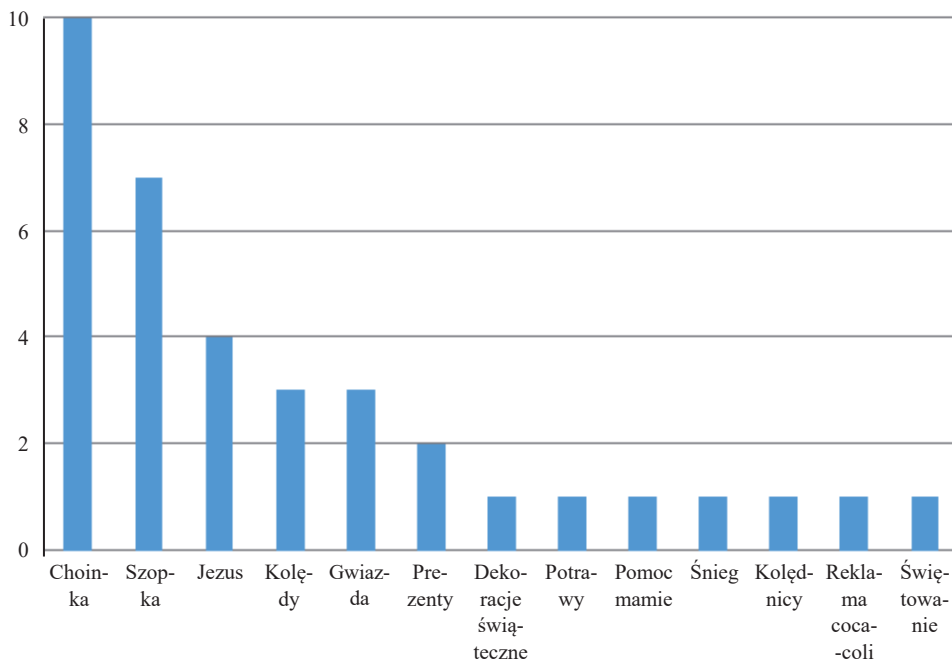
Nastrój, jaki towarzyszy **Wielkanocy**, jest również pozytywny, związany z emocjami, które są udziałem dzieci. Najwięcej ankietowanych wskazało, że jest on *wesoły* (6) i *radosny* (4), dodając jako powód, że *Jezus Chrystus wtedy zmartwychwstał* (2). W innych wypowiedziach badani określali nastrój jako: *miły* (2), *rodzinny* (2), *uroczysty* (2) oraz *szczęśliwy, bo wszyscy się cieszą, że Jezus zmartwychwstał* (1). Dużą wiedzą na temat święta oraz „dorosłą” postawą wykazała się dwójka dzieci. Zauważyły one, że *nastrój zależy od dnia, w ciągu Triduum Paschalnego jest on smutny, a w Niedzielę Wielkanocną radosny*.

6. Symbole

Kolejną ważną podkategorią są symbole, które kojarzą się dziecięciom z **Bożym Narodzeniem**. Pytanie odnoszące się do symboli uruchomiło bardzo bogatą ścieżkę kognitywną. Dzieci odpowiadały chętnie i wyczerpująco. Najwięcej z nich wskazało na *choinkę* (10) oraz *szopkę bożonarodzeniową* (7).

Wykres 7

Symbole Bożego Narodzenia



Źródło: Opracowanie własne.

Badani wymienili też: *gwiazdę* (3), *kolędy* (3) oraz *kolędników* (1), *prezenty* (2), *dekoracje świąteczne* (1), *potrawy* (1). Nie zabrakło skojarzeń odnoszących się do: czynności związanych z przygotowaniem do świąt — *będę pomagać mamie w szykowaniu potraw* (1); opadów atmosferycznych charakterystycznych dla zimy — *śnieg* (1); samej istoty święta — *narodziny Jezusa* (4). Jedno dziecko wskazało na komercyjny aspekt świąt Bożego Narodzenia, odpowiadając, że wiążą się one z *reklamą coca-coli, która zawsze leci wtedy w telewizji*. Odnotowano także bardzo nietypową odpowiedź: *mi Boże Narodzenie kojarzy się ze świętowaniem, że zbawienie przyszło na świat*. Dziecko posłużyło się piękną metaforą: *zbawienie przyszło na świat*, być może zasłyszana w kościele lub zapamiętana z pieśni religijnych.

Zebrane wypowiedzi świadczą o tym, że święta Bożego Narodzenia są dzieciom doskonale znane i nie mają one trudności z przywołaniem symboli, które są dla nich charakterystyczne. Ich słownictwo w tym zakresie jest bardzo bogate, adekwatne i wielowymiarowe. Dziecięca perspektywa patrzenia na rzeczywistość odsłania także świąteczną kolekcję w postaci: choinki, szopki, kolęd, pierwszej gwiazdki, prezentów, dekoracji świątecznych.

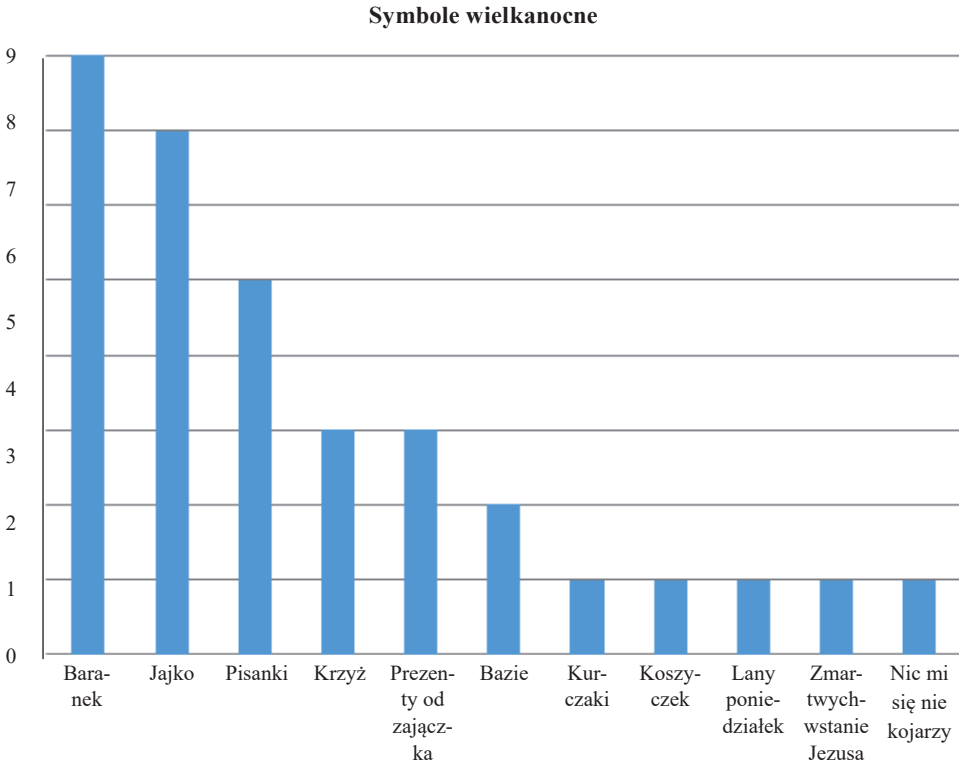
Podkategoria opisująca **Wielkanoc** jest także rozbudowana. Zebrany materiał ukazał bardzo duży zbiór przedmiotów i zjawisk. Uzyskane eksplikacje upoważniają do sformułowania wniosku, że najczęściej ankietowanych jako symbole świąt wielkanocnych wskazało *jajka* (7) oraz *baranka* (8), dodając, że *jest on symbolem Jezusa* (2). W pozostałych replikach wymieniano: *pisanki* (5), *prezenty od zajączka* (3), *krzyż* (3), *bazie* (2), *kurczaki* (1), *koszyczek* (1) oraz *lany poniedziałek* (1). Jedno dziecko odpowiedziało, że *ten czas kojarzy mi się po prostu ze zmartwychwstaniem Jezusa*. Zaskakujące było stwierdzenie jednego chłopca, który powiedział, że *nic mu się z Wielkanocą nie kojarzy*.

W obrazie Wielkanocy ważne miejsce zajmuje święconka — wielkanocny koszyczek. Z otrzymanych eksplikacji wynika, że wszyscy ankietowani jako element niezbędny wskazali *sól* (15). Na drugim miejscu znalazł się *baranek* (12) jako symbol tych świąt, a w pozostałych odpowiedziach wymieniono: *chleb* (11), *jajka* (8), *pisanki* (7), które jedno z dzieci uznało za *obowiązkowe*, *kielbasa* (6), *pieprz* (6), *wędlina* (5) oraz *chrzan* (4). Badani wymieniali także typowe wielkanocne ciasto — *babkę* (4) i element dekoracyjny koszyczka — *bazie* (2).

W pojęciu Wielkanocy dziesięć latki wskazują na świąteczną kolekcję: baranek, jajko, bazie, kurczaki, koszyczek. Tylko jedno dziecko wymieniło bardzo ważną podkategorię związaną ze świętem wielkanocnym — Triduum Paschalne: *Wielkanoc jest wtedy, gdy świętuje się Triduum Paschalne*. Analiza pozostałych wypowiedzi prowadzi do wniosku, że dzieci (13) zdają sobie sprawę z istnienia i wagi trzech dni poprzedzających Wielkanoc, potrafią też podzielić Triduum Paschalne na: *Wielki Czwartek*, *Wielki Piątek* i *Wielką Sobotę*. Tylko dwie osoby początkowo stwierdziły, że nie wiedzą, o jakie dni chodzi, jednak

po podpowiedzi, jedna z nich potrafiła już poprawnie wymienić kolejne dni, natomiast druga odrzekła: *nadal nic nie przychodzi mi do głowy*.

Wykres 8



Źródło: Opracowanie własne.

Z otrzymanych eksplikacji wynika, że nie wszystkie dzieci potrafią scharakteryzować istotę oraz działania odnoszące się do kolejnych Wielkich Dni. Część badanych stwierdziła, że *wtedy po prostu trzeba iść do kościoła* (6), dodając, że *idziemy tam, żeby się pomodlić* (3), oraz że *podczas tych dni czekamy już na święta* (2). Pozostałe osoby, które wymieniły dni Triduum Paschalnego, potrafiły je także krótko scharakteryzować:

— Wielki Czwartek — jedynie czworo ankietowanych potrafiło określić istotę tego dnia, mówiąc, że *wtedy obchodzimy pamiątkę ostatniej wieczerzy* (2) oraz: *wtedy Pan Jezus ustanowił Sakrament Eucharystii i Kapłaństwa* (2). Pozostałe osoby wskazały, że *wtedy idziemy do kościoła* (2), *przygotowujemy już różne sprawy w domu* (1) i *nie jemy już mięsa* (1). Ciekawą, choć też zabawną z uwagi na przejęzyczenie, okazała się wypowiedź jednej z dziewczynek: *wtedy ksiądz chowa opłatek do ciemnoty i zamiast dzwonek są kolatki*.

- Wielki Piątek — tylko część dzieci ma jakąkolwiek wiedzę na temat czynności związanych z Wielkim Piątkiem. Jedynie dwie osoby potrafiły określić istotę tego dnia, mówiąc, że *wtedy Pan Jezus umarł na krzyżu*. Jedno dziecko zwróciło uwagę, że *powinniśmy się wtedy powstrzymać od pokarmów mięsnych*. Pozostałe osoby dodały, że podczas nabożeństwa *adorujemy krzyż Chrystusa* (4).
- Wielka Sobota — większość dzieci Wielką Sobotę łączy z *niesieniem do kościoła koszyczków, aby poświęcić jedzenie* (11). Jednak tylko jeden uczeń zwrócił uwagę na religijny charakter Wielkiej Soboty, mówiąc, że *wtedy Pan Jezus leży w grobie*, inny dodał, że *powinniśmy czuwać przy grobie pańskim*. Pojawiła się jeszcze replika wskazująca, że *tego dnia malujemy jajka* (1). Żadne dziecko nie wspomniało natomiast o wieczornym nabożeństwie, podczas którego następuje poświęcenie ognia i odnowienie przyrzeczeń chrzcielnych.

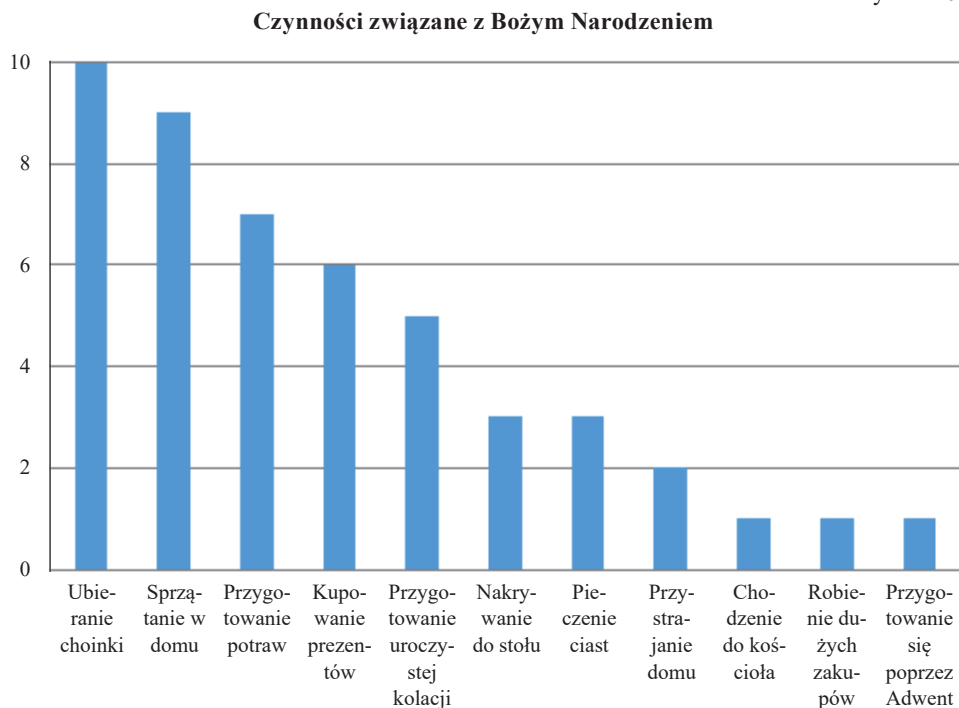
Z analizy uzyskanego materiału dotyczącego charakterystyki Triduum Paschalnego wynika, że prawie wszystkie dzieci potrafią wymienić jego kolejne dni, mają jednak trudności z opisaniem każdego z nich — wskazaniem, czego jest pamiątką oraz jakie zachowania religijne są z nim związane. Często odpowiadały ogólnikowo: *powinno się iść wtedy do kościoła*. Tego typu wypowiedzi mogą świadczyć o tym, że wiedza na temat Triduum Paschalnego nie jest jeszcze na trwale zapisana w umysłach dziesięciolatków bądź obyczaj związany z chodzeniem do kościoła w te dni nie jest praktykowany już tak powszechnie jak niegdyś.

7. Przygotowania

Kolejną wyróżnioną podkategorią są czynności, które wykonują ankietowani wraz ze swoimi rodzinami, aby przygotować się do świąt **Bożego Narodzenia**. Z otrzymanych eksplikacji wynika, że najczęściej dzieci wskazało, że jest to *ubieranie choinki* (10), w tym troje dodało, że w ich domu odbywa się to: *dwa tygodnie przed świętami* (1), *dwa dni przed Wigilią* (1) oraz *w Wigilię* (1). Na drugim miejscu podano *sprzątanie w domu* (9), a jeden z chłopców dopowiedział, że *kilka dni przed świętami przyjeżdża ciocia, która pomaga mamie w świątecznych porządkach*. Dzieci wymieniły też: *przygotowywanie potraw* (7) i *ciast* (3), *przystrajanie domu ozdobami świątecznymi* (2) oraz *kupowanie prezentów dla bliskich* (6). Jedna osoba odpowiedziała: *tydzień wcześniej robimy duże zakupy, bo przecież musimy mieć z czego przygotowywać potrawy*. W dniu Wigilii dzieci wskazały na *przygotowywanie uroczystej kolacji* (5) poprzez *nakrycie do stołu* (3), a jedno dziecko przywołało zwyczaj *pozostawiania jednego pustego nakrycia dla zbłąkanego wędrowca*. Tylko dwie osoby zwróciły uwagę na duchowy charakter przygotowań do świąt Bożego Narodzenia, wskazując na *chodzenie do kościoła* (1) oraz *przygotowanie się poprzez Adwent, czyli taki post*,

który trwa 4 tygodnie i jest oczekiwaniem na przyjście Pana Jezusa na świat. Wtedy co niedzielę w kościele są zapalane świece (1).

Wykres 9



Źródło: Opracowanie własne.

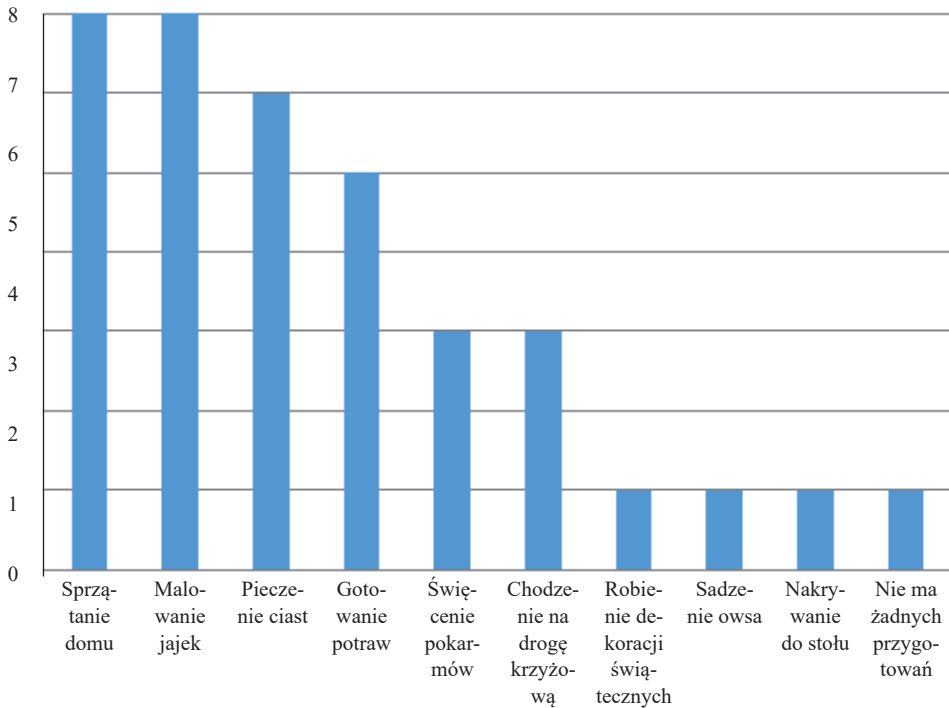
Z uzyskanych eksplikacji można wywnioskować, że uczniowie znają z własnych doświadczeń i obserwacji charakter przedświątecznych dni, podporządkowanych głównie zajęciom domowym, budowaniu świątecznego nastroju poprzez sprzątanie i przyozdabianie domu oraz aranżację stołu. Tylko jedna osoba zwróciła uwagę na potrzebę duchowego przygotowania się do uczczenia narodzin Jezusa. Taka postawa może być konsekwencją dużej komercjalizacji świąt Bożego Narodzenia w środkach masowego przekazu i stopniowej rezygnacji części społeczeństwa z ich religijnego przeżywania.

Kolejną wyróżnioną fasetą są czynności, które wykonują ankietowani wraz ze swoimi rodzinami, aby przygotować się do świąt **Wielkanocy**. Z otrzymanych eksplikacji wynika, że najczęściej osób wskazało na *malowanie jajek* (7) i *sprzątanie domu* (7), m.in. dlatego, że *na pewno przyjadą do nas goście* (1). Kolejni ankietowani stwierdzili, że przygotowują się do Wielkanocy, *piekąc ciasta* (6), *gotując potrawy* (5) i *święcąc koszyczki* (3). Trzy osoby wykazały się bardzo dojrzałym sposobem myślenia oraz podejścia do rozmowy, oddając duchową istotę świąt Wielkanocnych: *podczas Wielkiego Postu w piątki chodzę*

na drogę krzyżową (3), a jedna z nich dodała, że *wtedy możemy się tak kościelnie przygotować do Wielkanocy*. Jedna dziewczynka przedstawiła zwyczaj, który przed tymi świętami jest celebrowany w jej domu: *sadzi się owies, żeby urósł i babcia stawia to w doniczkach na stole*. Pozostałe odnotowane repliki to: *robienie dekoracji świątecznych* (1) oraz *nakrywanie wcześniej do stołu* (1). Jedno dziecko stwierdziło: *u mnie w domu nie ma żadnych przygotowań*.

Wykres 10

Czynności wykonywane podczas przygotowań do świąt wielkanocnych



Źródło: Opracowanie własne.

Uzyskany materiał pozwala na sformułowanie wniosku, że dzieci dobrze orientują się w przygotowaniach, jakie należy poczynić przed świętami wielkanocnymi. Ścieżka kognitywna, która została przez nie stworzona, jest bogata i różnorodna — wymieniają one czynności zarówno „świeckie”, takie jak: *sprzątanie*, *gotowanie*, jak i „duchowe”, oddające prawdziwą istotę przygotowań: *chodzenie do kościoła na drogę krzyżową*. W wypowiedziach tego typu odzwierciedlona została nie tylko wiedza badanych na temat wycinka rzeczywistości związanego z tradycją, obyczajami świątecznymi, a więc ich zakotwiczenie w kulturze⁴⁸, lecz także dojrzałość języka.

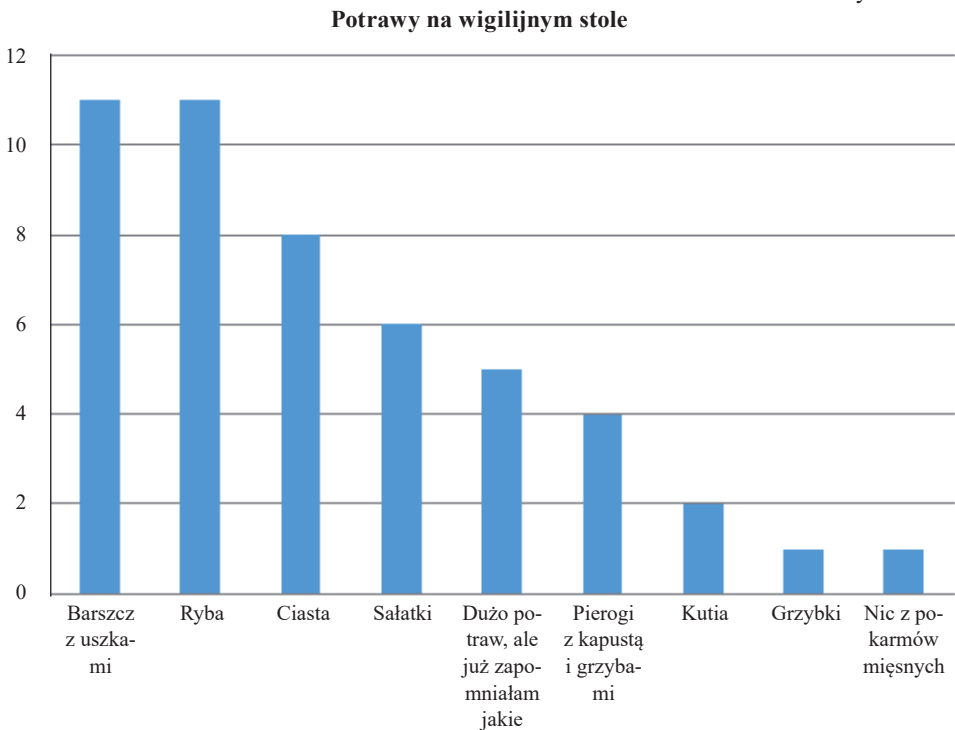
⁴⁸ Jeśli kulturę potraktujemy nie jako „zjawisko materialne” zgodnie z tym, co pisał na ten temat Ward H. Goodenough w pracy z 1964 roku, ale jako „formę tego, co ludzie przechowują

8. Potrawy

Ostatnia podkategoria dotyczyła potraw, które pojawiają się na wigilijnym stole. Aspekt ten obejmował dwa wymiary: liczbę potraw, które według tradycji powinny znaleźć się na stole, oraz przykłady dań.

Pytanie odnoszące się do **liczby potraw** okazało się trudne dla badanych. Z otrzymanych eksplikacji wynika, że pięć osób odpowiedziało, że *według tradycji powinno być 12 potraw*, w tym jedno dziecko dodało: *ale u mnie nie ma nigdy aż tylu*. Trzy osoby stwierdziły, że *nie ma na to żadnej reguły i to zależy ile, kto chce*. Jeden rozmówca odrzekł wymijająco, że *na pewno musi być dużo potraw*, a kolejny wskazał na *8 dań*. Pięć osób nie potrafiło udzielić odpowiedzi, przyznając: *nie wiem* (3) oraz *nie pamiętam* (2).

Wykres 11



Źródło: Opracowanie własne.

w swoim umyśle, ich modeli postrzegania, kojarzenia i interpretowania świata” (za: M. Buchowski, W.J. Burszta: *Antropologia kognitywna: charakterystyka orientacji*. W: *Amerykańska antropologia kognitywna. Poznanie, język, klasyfikacja, kultura*. Wybór i red. M. Buchowski. Warszawa 1993, s. 13), wówczas, w znaczeniu badanych wyrazów odnajdziemy „kulturowo zinterpretowany obraz świata” (R. Tokarski: *Ramy interpretacyjne a problemy kategoryzacji (przyczynki do tak zwanej definicji kognitywnej)*. W: *Językowa kategoryzacja świata...*, s. 18), który jest wyraźnie akcentowany w pracach badaczy językowego obrazu świata.

Okazuje się, że większość badanych dzieci nie wie, ile potraw, zgodnie z tradycją, powinno się znaleźć na stole wigilijnym. Część osób nie zdaje sobie sprawy, że taka tradycja istnieje. Może to świadczyć o stopniowym zanikaniu utrwalonych zwyczajów w celebrowaniu świąt Bożego Narodzenia.

Podkategoria dotycząca **nazw potraw**, które powinny znaleźć się na wigilijnym stole, uruchomiła kolejną ścieżkę kognitywną. Najwięcej dzieci wskazało na: *barszcz z uszkami* (11) oraz *rybę* (11), w tym *pangę* (3) i *karpia* (2). Ośmioro badanych wymieniło *ciasta*, dodając, że mają na myśli *sernik* (3), *sękacza* (1) i *piernik* (1). W innych wypowiedziach wskazano: *sałatki* (6), *pierogi z kapustą i grzybami* (4), *kutię* (2), *krokiety* (1) oraz *grzybki* (1). Jeden z chłopców dodał, że *nie powinno to być nic z pokarmów mięsnych*. Pięć osób, po wyszczególnieniu różnych potraw, dodało: *jeszcze dużo innych potraw powinno się znaleźć na stole wigilijnym, ale już zapomniałem/zapomniałam jakie*.

Uczestniczące w badaniach dzieci potrafią wymienić podstawowe potrawy (dwie, trzy), jakie powinny znaleźć się na stole wigilijnym. Może to wynikać stąd, że w ich umysłach wiedza odnosząca się do tego fragmentu rzeczywistości nie jest jeszcze utrwalona, a jedynie „odświeżana” podczas kolejnych świąt Bożego Narodzenia.

Wnioski

Przedstawione wypowiedzi są próbą ukazania dziecięcych wyobrażeń na temat dwu wybranych świąt katolickich obchodzonych w naszym kraju. Odtworzenie definicji kognitywnych zostało oparte na wiedzy i doświadczeniu uczniów czwartej klasy szkoły podstawowej. Wydaje się, że była to próba udana, choć grupa badawcza nie jest w żadnej mierze reprezentatywna. Materiał leksykalny pozyskany od piętnaściorga dzieci jest zbyt skromny, aby na jego podstawie wyciągać pełne wnioski i formułować uogólnienia. Niemniej jednak przedstawiona analiza pokazała całościowy obraz świąt utrwalony w umysłach dziesięcioletnich dzieci, zgodny z informacjami, które możemy odnaleźć chociażby w źródłach internetowych⁴⁹. Niekiedy dziecięce konkretyzacje były nawet bogatsze.

⁴⁹ Chociaż tradycja związana z obchodzeniem świąt Bożego Narodzenia oraz Wielkanocy jest powszechnie znana, poniżej przywołujemy krótki opis zwyczajów im towarzyszących, w celu zobrazowania, że wiedza, jaką posiadają w swoich umysłach dziesięcioletnie dzieci, zasadniczo nie różni się od informacji, które możemy znaleźć chociażby w dostępnych źródłach internetowych.

Zgodnie z założeniem kognitywizmu język stanowi integralną część ludzkiego poznania, wnikliwa analiza zjawisk językowych winna zaś być osadzona w kontekście zdolności poznawczych człowieka (tu: dziesięcioletnich dzieci). Wydaje się, że uczniowie czwartej klasy dysponują odpowiednim zasobem wiedzy na temat zjawisk otaczającej rzeczywistości. Posiadają tym samym kompetencję kulturową, która budowana jest przy udziale języka. „To w języku zawarte są narosłe przez wieki interpretacje zjawisk rzeczywistości”⁵⁰ — pisze Stanisław Grabias. Choć zdaniem wielu badaczy dzieci nie myślą dokładnie tego, co dorośli użytkownicy języka im przekazują, to badania dowiodły, że mają one niezwykle bogatą wiedzę na temat tradycji związanej z obchodami

„W Polsce święta Bożego Narodzenia poprzedzone są, zwaną regionalnie Gwiazdką, czyli Wigilią, która przypada 24 grudnia. Wskazana jest wtedy wstrzeźliwość od pokarmów mięsnych. Zwieńczeniem tego dnia jest uroczysta kolacja wigilijna, do której zasiada się wraz z całą rodziną, a rozpoczyna się ją po ujrzeniu na niebie pierwszej gwiazdy (na cześć gwiazdy, która prowadziła Trzech Króli do Dzieciątka). Według tradycji stół wigilijny powinien być przykryty białym obrusem, pod którym znajduje się wiązka sianka. Ponadto umieszcza się na nim jedno dodatkowe nakrycie przeznaczone dla niespodziewanego gościa. Zgodnie z obyczajem winno się przygotować 12 tradycyjnych potraw, między innymi: barszcz z uszkami, kapusta z grochem, kompot z suszu, ryby, śledzie, kluski z makiem, kutia. Wieczerec należy rozpocząć modlitwą i czytaniem Ewangelii św. Mateusza lub św. Łukasza o narodzinach Jezusa. Następnie wieczorzający dzielą się opłatkiem i składają sobie świąteczne życzenia na przyszły rok. Istotnym zwyczajem obecnym podczas wigilii Bożego Narodzenia jest wspólne śpiewanie kolęd. Pod choinką natomiast umieszczane są prezenty. O północy w kościołach rzymskokatolickich odbywa się msza święta — pasterka”. https://pl.wikipedia.org/wiki/Wigilia_Bo%C5%BCego_Narodzenia; https://pl.wikipedia.org/wiki/Bo%C5%BCe_Narodzenie [data dostępu: 19.01.2018].

„Wielkanoc (inaczej Niedziela Wielkanocna, Wielka Niedziela, Zmartwychwstanie Pańskie) — jest to najstarsze i najważniejsze święto obchodzone w Kościele chrześcijańskim wyznających *Nicejskie Credo*, ku czci zmartwychwstania Jezusa Chrystusa. W obrządku rzymskim zaczyna się ona już w sobotę po zapadnięciu zmroku. Wielkanoc jest poprzedzona czterdziestodniowym postem, rozpoczynającym się w Środę Popielcową”. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Wielkanoc> [data dostępu: 19.01.2018].

„W Kościele rzymskokatolickim ostatni tydzień przed Wielkanocą, zwany *Wielkim Tygodniem*, jest czasem rozpamiętywania i rozmyślań nad najważniejszymi dla chrześcijan wydarzeniami. Trzy ostatnie doby tego okresu: Wielki Czwartek (wieczór), Wielki Piątek, Wielka Sobota i Wielka Niedziela noszą nazwę *Triduum Paschalne*. Według tradycji, stół świąteczny powinien być przykryty białym obrusem i udekorowany liśćmi bukszpanu. Na środku stołu stawiamy baranka, np. na łączce z rzeżuchy. Rzeżucha to symbol sił witalnych i rodzącego się życia. W Niedzielę Wielkanocną świętujemy! Wstajemy bardzo wcześnie, by pójść na mszę zwaną rezurekcyjną. Niedziela to najważniejsze święto chrześcijańskie, nazywane dawniej Paschą. Następnie zasiadamy do świątecznego rodzinnego śniadania. Wielkanocna Niedziela to czas przeznaczony na rodzinne biesiadowanie. Dzieci bawią się w poszukiwanie prezentów podrzuconych przez zajączka”. <https://dziecisawazne.pl/tradycje-wielkanocne-jak-to-bylo-kiedys/>; <https://pl.wikipedia.org/wiki/%C5%9Awi%C4%99conka> [data dostępu: 19.01.2018].

⁵⁰ S. Grabias: *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*. W: *Logopedia...*, s. 52.

Bożego Narodzenia i Wielkanocy. Często ich wypowiedzi są bardzo zindywidualizowane, lecz zawsze mieszczą się

w polu kulturowej wspólnoty znaczeń i adekwatności praktycznej; mogą też być po prostu błędne, np. wskutek nietrafnej eksploracji z jednych obszarów rzeczywistości na inne. Zawsze jednak są wynikiem mentalnej negocjacji znaczeń wynikających z doświadczania świata poprzez jego obserwację, działanie w nim i uczestniczenie w procesach komunikacji⁵¹.

Bibliografia

- Bartmiński J.: *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin 1993.
- Bartmiński J., Tokarski R.: *Definicja semantyczna: czego i dla kogo?*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. R. Tokarski. Lublin 1993.
- Bartmiński J.: *O profilowaniu i profilach raz jeszcze*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin 1993.
- Bartmiński J., Niebrzegowska S.: *Profile a podmiotowa interpretacja świata*. W: *Profilowanie w języku i w tekście*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin 1998.
- Bartmiński J.: *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999.
- Bartmiński J., Panasiuk J.: *Stereotypy językowe*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. Lublin 2001.
- Boniecka B.: *Dziecięce wyobrażenie świata. Zbiór studiów*. Lublin 2010.
- Borowiec H.: *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*. Lublin 2014.
- Buchowski M., Burszta W.J.: *Antropologia kognitywna: charakterystyka orientacji*. W: *Amerykańska antropologia kognitywna. Poznanie, język, klasyfikacja, kultura*. Wybór i red. M. Buchowski. Warszawa 1993.
- Grabias S.: *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*. W: *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Red. S. Grabias, M. Kurkowski. Lublin 2014.
- Heinz A.: *Język a inne dziedziny działalności człowieka*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1981, z. 38.
- Kardela H.: *Ogdena i Richardsa trójkąt uzupełniony, czyli co bada gramatyka kognitywna*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999.
- Krakowiak K.: *Wspólne doświadczanie języka. (Rozważania o wychowaniu językowym dzieci z uszkodzeniami słuchu)*. W: *Język, człowiek, społeczeństwo. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Stanisławowi Grabiasowi*. Red. J. Panasiuk, T. Woźniak. Lublin 2013.
- Lakoff G., Jonhson M.: *Metafory w naszym życiu*. Tłum. T. Krzeszowski. Warszawa 1988.
- Marody M.: *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*. Warszawa 1987.

⁵¹ Światy dziecięcych znaczeń..., s. 18.

- Niesporek-Szamburska B.: *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*. Katowice 2004.
- Piaget J.: *The Theory of Stages in Cognitive Development*. W: *Measurement and Piaget*. Ed. D. Green, M. Ford, G. Flamer. New York 1971.
- Piaget J.: *The Affective Unconscious and the Cognitive Unconscious*. W: *Piaget and His School*. Ed. B. Inhelder, M. Chapman. New York 1976.
- Rosch E.: *Principles of Categorization*. W: *Cognition and Categorization*. Ed. E. Rosch, B. Lloyd. Hillsdale 1978.
- Światy dziecięcych znaczeń*. Red. D. Klus-Stańska. Warszawa 2004.
- Tabakowska E.: *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*. Kraków 1995.
- Tschirch F.: *Denkform und Sprachgestalt. Grundauffassungen und Fragestellungen in der heutigen Sprachwissenschaft*. Berlin 1954.
- Tokarski R.: *Ramy interpretacyjne a problemy kategoryzacji (przyczynek do tak zwanej definicji kognitywnej)*. W: *Językowa kategoryzacja świata*. Red. R. Grzegorzczkowska, A. Pajdzińska. Lublin 1996.
- Wierzbińska A.: *Lexicography and Conceptual Analysis*. Ann Arbor 1985.
- Wittgenstein L.: *Dociekania filozoficzne*. Tłum. B. Wolniewicz. Warszawa 1972.
- Wiśniewska-Kin M.: „Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć” — rozumienie pojęć przez dzieci. Kraków 2007.
- Wiśniewska-Kin M.: „Miłość jest jak wiatrak” — czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych. Łódź 2009.
- Wiśniewska-Kin M.: *Dziecięce rozumienie świata — w poszukiwaniu uzasadnień postępowania badawczego*. „Problemy Współczesnej Edukacji” 2016, nr 1.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A.: *Psychologia dziecka*. Warszawa 1995.
- Załązińska A.: *Niewerbalna struktura dialogu. W poszukiwaniu polskich wzorców narracyjnych i interakcyjnych zachowań komunikacyjnych*. Kraków 2006.


Źródła internetowe

- <https://dziecisawazne.pl/tradycje-wielkanocne-jak-to-bylo-kiedys/>.
- <https://pl.wikipedia.org/wiki/%C5%9Awi%C4%99conka>.
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Bo%C5%BCe_Narodzenie.
- <https://pl.wikipedia.org/wiki/Wielkanoc>.
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Wigilia_Bo%C5%BCego_Narodzenia.
- <https://sjp.pwn.pl/>.



Maria WACŁAWEK

Uniwersytet w Lublinie

 0000-0002-3307-5338

„Pełne wzlotów i upadków” — o charakterze i zachowaniu DZIEWCZYNY w listach z prasy młodzieżowej

“Full of Ups and Downs” —
About the Character and Behaviour of a GIRL
in the Correspondence Excerpted from the Youth Press

Summary: The article presents a selected, broadly understood semantic category of the linguistic-cultural (auto)stereotype of A GIRL — ‘her character and behaviour’. The research materials has been excerpted from both older and more contemporary letters published by the youth press. The text aims to illustrate the stereotype (and its potential alterations) over the span of thirty years. Auto-stereotypical descriptions recreated from the girls’ letters have been enriched with the boys’ comments (hetero-stereotypical approach). The excerpts, which constitute the reconstructed category, have been divided into three subgroups: 1) characteristics and behaviour socially perceived as positive, 2) characteristics and behaviour typical for adolescence, 3) characteristics and behaviour socially perceived as negative. The highest percentage of linguistic data regards adolescence related issues.

Key words: girl, stereotype, characteristics, behaviour, youth press

Na temat funkcjonującego w polszczyźnie obrazu płci pięknej wciąż pisze się wiele. Literatura przedmiotu zwykle traktuje o językowo-kulturowym „portrecie” osoby dorosłej¹. W kręgu zainteresowań badaczy mieści się rów-

¹ Dla rozważań istotnych w tym tekście ważne są studia, które dotyczą funkcjonowania wyobrażenia płci pięknej w języku (w tym w słownictwie, frazeologizmach i przysłowiach). Zob. E. Jędrzejko: *Kobieta w przysłowiach, aforyzmach i anegdotach polskich. Konotacje i stereotypy*. „Język a Kultura”. T. 9: *Płeć w języku i kulturze*. Red. J. Anusiewicz, K. Handke. Wrocław

nież rekonstrukcja obrazu młodej osobniczki², w tym jej wizerunku medialnego³.

Ogólnie rzecz biorąc, *dziewczyna* to ‘młoda, raczej niezamężna, kobieta’⁴. To znaczenie podstawowe, zawierające cechy esencjonalne. Na pełniejsze rozumienie tego wyrazu, współtworzące stereotypowe⁵ wyobrażenie jego desygnatu wpływa cały szereg konotacji, które uwarunkowane są m.in. szeroko rozumianym dziedzictwem kulturowym języka oraz indywidualnymi doświadczeniami jego użytkowników. Przedmiotem analizy w artykule jest to, w jaki sposób dziewczyna postrzega i językowo charakteryzuje samą siebie — autostereotyp — i jak to czynią chłopcy — w tym znaczeniu będą używać określenia „heterostereotyp”. Rekonstruując językowo-kulturowy stereotyp DZIEWCZYNY⁶, należy — jak sądzę — uwzględnić następujące kategorie semantyczne (fasety):

— nazwa / sposoby określania⁷;

— wygląd⁸;

— charakter i zachowanie;

1994, s. 159—172; R. Łobodzińska: *Jaka jest kobieta w języku polskim?*. „Język a Kultura”. T. 9: *Płeć w języku i kulturze...*, s. 181—186; M. Peisert: „On” i „ona” we współczesnej polszczyźnie potocznej. „Język a Kultura”. T. 9: *Płeć w języku i kulturze...*, s. 97—108; A. Pajdzińska: *Kobieta najlepszym przyjacielem człowieka (przyczynek do językowego obrazu świata)*. W: *Studia z historii języka polskiego i stylistyki historycznej*. Red. C. Kosyl. Lublin 2001, s. 151—159; M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska: *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*. Lublin 2005; Eadem: *Obraz kobiety w słownictwie, frazeologii i przysłowia*. W: *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*. Red. M. Rudaś-Grodzka et al. Warszawa 2014, s. 426—427.

² Zob. M. Bancercz: *Dziewczęta widzą siebie inaczej*. „Polonistyka” 2001, nr 8, s. 488—493; M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska: *Lingwistyka płci...*, s. 139—167.

³ Zob. W. Kajtoch: *Ciało medialne*. „Zeszyty Prasoznawcze” 2004, nr 3/4, s. 59—86; M. Karwatowska: „Gazetowa” dziewczyna. *Wybrane elementy wizerunku nastolatki w czasopiśmie młodzieżowych*. W: *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*. Red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska. Lublin 2006, s. 141—150; B. Pytłos: *Portret nastolatki kreowany na łamach miesięcznika „Dziewczyna” w latach 2005—2009 (rekonstrucja badawczy)*. W: *Młody odbiorca w kręgu lektur pożytecznych i szkodliwych*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz przy współpr. S. Gajownik. Katowice 2012, s. 167—173.

⁴ *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 1. Red. S. Dubisz. Warszawa 2003, s. 769.

⁵ Termin „stereotyp” rozumiem zgodnie z etnolingwistyką kognitywną jako koncept, uznając go za utrwalone w języku i kulturze opisujące, a zarazem wartościujące (pozytywnie, neutralnie lub negatywnie), antropocentryczne, symplifikujące, subiektywne (postrzegane z określonych perspektyw i punktów widzenia) wyobrażenie kogoś lub czegoś. Zob. J. Bartmiński: *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*. Lublin 2007; Idem: *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2009.

⁶ Kapitalikami zapisuję koncepty, a kursywą elementy je współtworzące (np. profile).

⁷ Zob. M. Waclawek: *Dziewczyna we współczesnych wypowiedziach polskiej młodzieży. Przyczynek do badań językowego obrazu świata*. W: *Veda pre vzdelenie — vzdelenie pre vedu. Minoritné kultúry, kultúra minorít*. Red. A. Janiec-Nitrai, P. Šenkár. Nitra 2010, s. 89—98.

⁸ Zob. M. Waclawek: *Kategoria wyglądu w językowo-kulturowym (auto)stereotypie dziewczyny*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 25. Red. D. Krzyżyk. Katowice 2016, s. 139—154.

- zainteresowania⁹;
- profile (warianty), np. *uczennicy*¹⁰ i *partnerki*¹¹.

Niniejszy tekst dotyczy wybranej kategorii — charakteru i zachowania. Faseta ta rozumiana jest bardzo szeroko: obejmuje konstrukcje językowe, które mają na celu opisanie własności psychicznych, orzekających coś o osobie, informujących o jej zachowaniu, w tym jego powtarzalności, i zawierających odpowiednie wartościowanie¹².

Podstawę materiałową artykułu tworzą dane językowe wyekscerpowane z listów publikowanych w prasie młodzieżowej z lat 1979—1980, na przykładzie „Filipinki” (F) oraz bardziej współczesnej, z lat 2009—2011, mającej polskich wydawców („Viktor Gimnazjalista” — VG; „Cogito” — C) — umownie nazwanej POL, a także zagranicznych („Bravo” — B; „Twist” — T; „Popcorn” — P) — określonej jako POP¹³. Artykuł służy wskazaniu na przestrzeni trzydziestu lat ciągłości i ewentualnych modyfikacji w analizowanej kategorii stereotypowego obrazu DZIEWCZYNY. Jestem świadoma pożytków oraz słabszych stron związanych z badaniem listowego obrazu „medialnego”¹⁴.

Eksploracja tekstów wyłoniła łącznie 378 konkretyzacji (ekscerptów) wpiśniętych się w fasetę ‘charakter i zachowanie’ DZIEWCZYNY, w zdecydowanej większości — 334¹⁵ — pochodzących z listów autorstwa młodych kobiet. Teksty

⁹ Zob. M. Waclawek: *Co ceni „dziewczyna”? Rozważania nad językowym obrazem świata wartości młodzieży licealnej*. „Slavica XXXIX—XL. Annales Instituti Slavici Universitatis Debreceniensis”. Red. K. Agyagási, Z. Hajnády, L.K. Nagy. Debreczyn 2010—2011, s. 83—95; Eadem: *Świat wartości dziewczyny w opinii uczniów klas gimnazjalnych*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Red. H. Synowiec. T. 22. Katowice 2013, s. 131—148; Eadem: *Zainteresowania dziewczyny dawniej i dziś — na podstawie wypowiedzi młodzieży*. W: *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność)*. Red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2014, s. 401—415.

¹⁰ Zob. M. Waclawek: *O profilu uczennicy w stereotypie dziewczyny*. W: *Wkrajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane... Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*. Red. A. Guzy, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2018, s. 393—406.

¹¹ M. Waclawek: *Przemiany profilu partnerki w stereotypie dziewczyny*. „Postscriptum Polonistyczne” 2017, nr 2, s. 209—222.

¹² Zob. K. Kleszczowa: *Konstrukcje opisujące cechy osobowości*. „Polonica” 1986, t. XII, s. 9—20. Przyjęcie za autorką takiego rozumienia omawianej kategorii łączy z nią wyróżniane w tradycji szkoły lubelskiej aspekty: intelektualne, psychospołeczne (łącznie: psychiczne, psychospołeczne, społeczne), bytowe czy etyczne. Podział na aspekty uznają za kryterium pomocnicze.

¹³ Dokładny opis pism oraz działów, w których publikowane były listy, omawiam w innym tekście. Zob. M. Waclawek: *Czas na... stereotyp chłopaka i jego modyfikacje (na przykładzie wypowiedzi młodzieży)*. W: A. Guzy, D. Jagodzińska, M. Waclawek, A. Zok-Smoła: *Czas na... Język i dydaktyka w badaniach młodych naukowców*. Katowice 2015, s. 225—239.

¹⁴ Ibidem, s. 210—213.

¹⁵ Wynik 334 jest sumą ekscerptów z następujących źródeł: F — 113; POP — 42; POL — 179. Analiza rynku prasowego oraz treści listów objętych badaniem utwierdziła mnie w przekonaniu, że niewielka liczba danych wyciągniętych z pism zagranicznych wydawców (POP) wpływa na większą wiarygodność rekonstruowanego (polskiego) obrazu. Zob. ibidem, s. 213.

publikowane były w dawniejszej i nowszej prasie o polskiej proweniencji. Wskazana liczba stanowi punkt wyjścia obliczeń procentowych (w ujęciu autostereotypowym). Niewielka jest suma chłopięcych konkretyzacji (44¹⁶), co wiąże się z tym, że objęte analizą pisma w większości są czytane przez dziewczęta. W badanym materiale ujęcie heterostereotypowe można potraktować jedynie jako symboliczne (bez obliczeń procentowych). Ze względu na odmienną, bo „męską” perspektywę i takiż punkt widzenia, dane językowe wyciągnięte z tej części listów wciąż wydają się ważne.

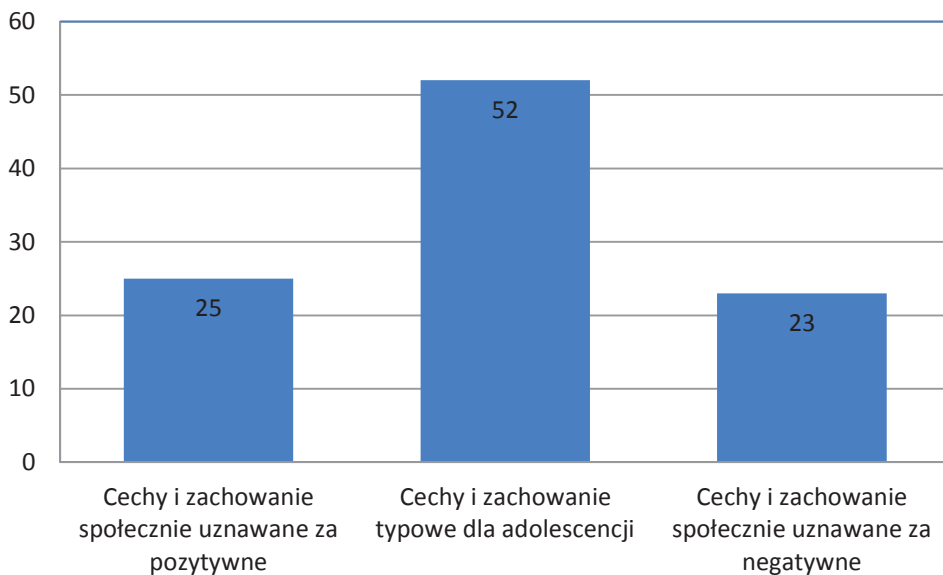
Ekscerpty zostały połączone w cechy deskryptorowe, które powiązano w syndromy (wiązki), a te w następujące grupy:

1. cechy i zachowanie społecznie uznawane za pozytywne;
2. cechy i zachowanie typowe dla adolescencji;
3. cechy i zachowanie społecznie uznawane za negatywne.

W badaniu i opisie zostały uwzględnione dane językowe występujące sporadycznie, co potwierdza ich wartość (uznanie możliwej zmienności stereotypowych obrazów oraz powściągliwość wobec jedynie ilościowej analizy materiału oraz zastosowanej techniki badania). Wykres 1 obrazuje udział procentowy poszczególnych grup syndromów w autostereotypie.

Wykres 1

**Grupy syndromów kategorii ‘cechy charakteru i zachowanie’
w autostereotypie DZIEWCZYNY**



Źródło: Opracowanie własne.

¹⁶ Udział liczbowy chłopięcych ekscerptów z objętych badaniem źródeł prasowych to: F — 8; POP — 21; POL — 15.

Cechy i zachowanie społecznie uznawane za pozytywne

W okresie dorastania kształtuje się świadomy wybór określonych wartości oraz postaw względem siebie i innych ludzi. W zebranych materiale listowym 25% wszystkich dziewczęcych konkretyzacji dotyczyło społecznie aprobowanych cech, postaw i zachowań. Na ten zestaw składają się następujące podgrupy:

1. różne zalety;
2. grzeczne, kulturalne zachowanie;
3. nieaprobowanie używek.

Zgodnie z rekonstruowanym wyobrażeniem „listowa” młoda kobieta postrzega siebie jako osobę posiadającą **różne** własności, wpływające na jej pozytywny odbiór (razem 10% ekscerptów fasety ‘cechy i zachowanie’). **DZIEWCZYNA** jest bowiem:

— sympatyczna, koleżeńska, miła, lubiana:

Jestem osobą sympatyczną i koleżeńską (P); [jestem — M.W.] życzliwą każdemu (F); bardzo miła (VG); fajna (C); Mnie wszyscy lubią (C).

— uśmiechnięta i zwariowana:

Uśmiechnięta (VG); jestem optymistką (F); uważana byłam za równą dziewczynę, wesołą (F); Jestem osobką zabawną, zwariowaną i trochę zakręconą (P).

— wartościowa:

Jestem osobą dość pewną siebie (F); jeżeli już coś umiem i wiem z całą pewnością, potrafię do upadłego bronić swoich racji (F); Poczucie odpowiedzialności każe nam tak postępować, aby pozostawać w zgodzie nie tylko z normami etycznymi, obowiązującymi w społeczeństwie, ale także z wewnętrzną, własną hierarchią wartości (F); szczerą (VG); szanują moje oczytanie i elokwencję (C); inteligentna (C).

Duże znaczenie, potwierdzone wysokim udziałem procentowym ekscerptów, dla „listowej” dziewczyny ma **grzeczne, kulturalne zachowanie** (10%), które albo już ją cechuje (*po prostu dziewczyny są na poziomie* — F), albo które chce lepiej opanować. W obrazie nakreślonym na podstawie listów z dawniejszej dziewczęcej prasy (F) często werbalizowana była chęć poznania zasad bon tonu:

W jakiej kolejności przedstawiać dwoje ludzi? Głównie chodzi mi o sytuację koleżanka — kolega; Przy zawieraniu znajomości kto pierwszy — chłopak czy dziewczyna — powinien powiedzieć swoje imię i „bardzo mi miło”, czy coś w tym rodzaju?; Kto pierwszy powinien wyciągnąć rękę na powitanie — chłopiec czy dziewczyna?; Czy wchodząc do windy w swoim bloku należy powiedzieć „dzień dobry” osobom, które się w niej znajdują?; Ojciec mojej przyjaciółki ze studiów jest profesorem na uczelni. [...] W domu przyjaciółki bywam bardzo często i naturalnie widuję ojca. Czy nawet na terenie domu powinnam zwracać się do niego: panie profesorze?

Wyrażane w listach zatroskanie sprawami związanymi z regułami etykiety ujawnia brak wiedzy na ten temat i odczuwaną potrzebę zmiany. Jak wynika z eksploracji, dla nowszej „listowej” dziewczyny kulturalne zachowanie łączy się nie tyle z poznawaniem i pozdrawianiem się, ile z dbałością i troską o sposób wysławiania (unikanie mody na anglicyzmy, potoczny, wulgaryzmy):

Gdy idę korytarzem szkolnym, zdaje mi się, że w polskim słowniku są same wulgaryzmy. A ja? Chyba jeszcze nikt nie usłyszał z moich ust przekleństwa. Bo nie chcę być taka jak wszyscy, chcę mieć własne (kulturalne!) zdanie (VG); Co jest fajnego w przeklinaniu? [...] Często słyszę wypowiedziane przez nastolatki przekleństwa. [...] Nie będziecie przez to lepsi, a jeśli śmieciarska gadanina was dowartościowuje, to tylko pogratulować (VG); Nie kaleczmy naszego języka! Niech będzie taki, jaki być powinien! Z każdym użyciem takiego wyrazu [anglicyzmu — M.W.] niszczyliśmy nasz język. Jak słyszę tych wariatów nastolatków na ulicy, robi mi się niedobrze. [...] pamiętajmy, że jak już ktoś stworzył nam piękny język polski, to może zachowajmy go jeszcze przynajmniej kilka pokoleń (P).

Przedstawiona w listach dziewczęca perspektywa sugeruje, że opisywane zjawiska są często doświadczane, co rodzi niezgodę i wiąże się z negatywną ewaluacją.

Przywołane w dawniejszych i nowszych konkretyzacjach postawy modelują obraz DZIEWCZYNY kulturalnej (umiejącej lub chcącej dobrze się zachować, dbającej o język i ceniącej dobre wartości). Taka postawa ujawnia z jednej strony cechy stereotypowo przypisywane kobiecie, przywiązującej wagę do dobrych relacji interpersonalnych oraz troszczącej się o warstwę językową, gdyż obdarzonej większą łatwością w operowaniu materiałem słownym¹⁷. Z drugiej zaś — przywołane ekscerpty zdradzają typowe dla okresu dojrzewania „idea-

¹⁷ Zob. A. Firkowska-Mankiewicz: *Czy tak samo wychowujemy dziewczęta i chłopców?*. W: *Co to znaczy być kobietą w Polsce*. Red. A. Titkow, H. Domański. Warszawa 1995, s. 45.

listyczne standardy”¹⁸, postrzeganie świata w jednoznacznych (biało-czarnych) kategoriach.

Z perspektywą bezkompromisowej idealistki koreluje grupa wypowiedzi współtworząca obraz dziewczyny **nieaprobującej używek**, głównie tytoniu i alkoholu (5%):

Nie palę, nie piję [...]. Mówią, że jestem niedzisiejsza (F); nigdy nie próbowałam papierosów. Nie ciągnie mnie do tego, ani nie imponuje (F); A według mnie można się świetnie bawić bez alkoholu! No i papierosy. Nikt, kto mnie zna, nie zaproponuje mi „szluga”, bo będzie wiedział, że odpowiem mu: „Nie dzięki, truj się sam!” (VG); ja nie palę i moi kumple też, i tak też przecież może być dobrze (VG); Teraz śmiało odmawiam, kiedy ktoś proponuje mi, żeby się „napić” czy zapalić i wcale nie czuję się z tego powodu gorsza. Wręcz przeciwnie, czuję satysfakcję, że już nie zatruwam siebie, a inni nie traktują mnie przez to inaczej (VG); W mojej klasie są osoby, które biorą narkotyki albo piją na pokaz. [...] Ja się nie dałam i też mam przyjaciół (VG).

Również w rzadkich listach chłopców (ujęcie **heterostereotypowe**) odnotowano dane świadczące o tym, że młody mężczyzna pozytywnie percypuje i werbalizuje charakter i zachowanie DZIEWCZYNY (16 ekscerptów). Oto przykłady takiej konkretyzacji:

Miła (B); [...] fajna (VG); całkiem fajna (T); Ona jest najfajniejszą dziewczyną, jaką dotychczas spotkałem i jaką można sobie wymarzyć (F); Moja dziewczyna jest bardzo fajna, niegłupia (F); Ta dziewczyna imponuje mi nie tylko swoją wiedzą, ale i inteligencją i charakterem (F); Ma dobry charakter i jest dla mnie pokrewną duszą (VG); To mądra, ocytana, przemiła dziewczyna. Jest bardzo ambitna i nie ma przewrócone w głowie, jak moje koleżanki (C); ona jest szczerą (VG).

Opisy dotyczyły zarówno realnej, jak i wymarzonej partnerki. Z punktu widzenia chłopca dostrzegane są: dobre wychowanie, inteligencja i wiedza dziewczyny. Przede wszystkim lakonicznie stwierdza się, że jest *fajna*. Użycie tego wieloznacznego potoczizmu wydaje się bardzo praktyczne (ekonomiczne). Przymiotnik *fajny* — ‘taki, który się podoba’ — w przypadku opisu dziewczyny (w zależności od intencji mówiącego) określa zarówno jej wygląd, jak i charakter.

¹⁸ Zob. A. Matczak: *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa 2003, s. 227.

Cechy i zachowanie typowe dla adolescencji

Zdecydowanie najwięcej danych językowych pochodzących z objętych badaniem listów publikowanych w prasie młodzieżowej rysuje obraz cech i zachowań DZIEWCZYNY w kontekście czasu dojrzewania (52% ekscerptów). Niestabilność emocjonalna i konfliktowy charakter adolescencji mogły prowadzić do różnych, mocno odczuwanych i tak też werbalizowanych problemów¹⁹. W ten sposób profilowaną kreację szeroko rozumianych aspektów psychospołecznych współtworzą następujące „odłamki”:

- dziewczyna jest nieśmiała;
- dziewczyna jest dziecinna;
- dziewczyna ma obniżony nastrój;
- dziewczyna chce być poważnie traktowana przez dorosłych.

Jak podkreśla Leon Niebrzydowski: „Okres dorastania charakteryzuje się silną potrzebą nawiązania kontaktów społecznych i własnej autoafirmacji”²⁰. Brak pełniejszej realizacji tych pragnień rodzi sytuacje problematyczne. Nie najmniejszy odsetek ekscerptów dotyczy wstydlivosti. Dziewczyna najczęściej *expressis verbis* określa siebie jako osobę **nieśmiałą** (9%):

Jestem nieśmiała (VG); Też jestem bardzo nieśmiałą osobą i przeszkadza mi to (VG); jestem cicha jak mysz. [...] To wszystko zaś jest skutkiem mojej chorobliwej nieśmiałości, a wręcz fobii społecznej (VG); jestem bardzo nieśmiała. Pojawia się to wtedy, kiedy jestem w obecności osoby starszej ode mnie (VG); Niestety, jestem nieśmiała i mam problem z zawieraniem nowych znajomości (B); jestem nieśmiała w stosunku do dziewczyn, nie mówiąc już o płci przeciwnej (VG); jestem [...] nieśmiała... Przez co wszyscy faceci myślą, że gram niedostępna! (T); Jestem nieśmiała, a na dodatek boję się, że mnie odrzuci, bo jestem młodsza [o dwa lata — M.W.] (VG); Teoretycznie mogłabym do niego podejść, spytać o jakąś mało istotną rzecz. Problem w tym, że jestem nieśmiała (C); Moje problemy na pewno wydadzą się Redakcji banalne, „typowe dla wieku dorastania”, ale ja jestem przekonana, że wynika to nie z wieku, lecz z mojego charakteru i usposobienia. Jestem, a właściwie byłam, bo to już stopniowo mija, nieśmiała (F).

¹⁹ Szczegółowo o tej fazie rozwoju osobniczego piszę w innym tekście. Zob. M. Waćławek: *Czas na... stereotyp chłopaka i jego modyfikacje (na przykładzie wypowiedzi młodzieży)*. W: A. Guzy, D. Jagodzińska, M. Waćławek, A. Zok-Smoła: *Czas na... Język i dydaktyka...*, s. 200—207.

²⁰ L. Niebrzydowski: *O poznawaniu i ocenie samego siebie: na przykładzie młodzieży*. Warszawa 1976, s. 63—64.

Różne mogły być wskazywane przez czytelniczki sytuacje obnażające niejednokrotnie wyolbrzymianą wstydlivość; najczęściej dotyczyły kontaktów interpersonalnych, zwłaszcza z rówieśnikami płci przeciwnej²¹. Opisywany sposób konceptualizacji ukazuje DZIEWCZYNYĘ jako osobę niedowartościowaną, oceniającą się jako gorszą od innych (koleżanek i kolegów). Nieśmiałość uznana została za cechę ujemną.

Na tym tle jako wyjątkowa, świadoma i dojrzała jawi się następująca wypowiedź:

Chcę zabrać głos w sprawie nieśmiałości. Sama jestem nieśmiałą osobą, ale nie przeszkadza mi to zbyt. [...] Zaakceptowałam się taką, jaką jestem. Już nie przeszkadzają mi rumieńce pojawiające się w chwili poznania nowej osoby czy np. proszenia kogoś o coś. Zauważyłam nawet, że ludzie odnoszą się do mnie życzliwiej, chyba właśnie dlatego, że jestem taka nieśmiała. Inaczej podeszłam do mojej „wady” i uczyniłam z niej zaletę, a konkretniej częśćkę tego, co ludzie zwą urokiem (VG).

W zależności od żeńskiego (dziewczęcego) i męskiego (chłopięcego) punktu widzenia opisywany atrybut jest inaczej wartościowany. Jak pokazują werbalizacje zarejestrowane w listach POP (4 ekscerpty), dla „listowego” chłopaka nieśmiałość dziewczyny jest jej wielką zaletą, czymś atrakcyjnym. To dodaje mu odwagi, zachęca do działania: *jest bardzo nieśmiała, dlatego się w niej zakochałem* (T).

W rekonstruowanym wizerunku DZIEWCZYNY bardzo mocno uwypukla się syndrom **obniżonego nastroju** (współtworzy go aż 38% wszystkich ekscerptów). Duża liczba listów ujawniających tendencję do złej kondycji psychicznej nie powinna dziwić — jedną z pobudek do napisania do redakcji pisma mogły być problemy, z którymi czytelniczka sama nie chciała lub nie umiała sobie poradzić. Piszące podawały różne przyczyny swojego złego stanu psychicznego, najczęściej były nimi: brak przyjaciół, poczucie braku akceptacji ze strony rówieśników, problemy w domu (w tym: rozwód rodziców, alkoholizm), niešťczęśliwa miłość, kłopoty w szkole, rozterki związane z przyszłością czy niezadowolenie ze swojego wyglądu.

Zgodnie z konceptualizacją tego syndromu dziewczyna czuje się samotna, (osamotniona):

Jestem bardzo samotna (VG); czuję się ogromnie (nie przesadzam) samotna (F); jestem taka samotna... Nie mam z nikim bliskiego kontaktu (C);

²¹ W profilu *partnerki* został przedstawiony inny, związany z relacją damsko-męską, aspekt zachowania „listowej” dziewczyny — „przedsiębiorczej”, „biorącej sprawy w swoje ręce”, a więc śmiałej. Zob. M. Waclawek: *Przemiany profilu partnerki...*, s. 213—215.

Szkoda, że nie ma sklepów z przyjaciółkami, bo ja bym nawet wzięła taką z sezonowej wyprzedaży. A tak na serio, to czuję się samotna, nie mam z kim pogadać o zwykłych babskich sprawach, nie mam z kim spędzić sobotniego popołudnia albo poprzymierzać ciuchów (VG); Czuję się osamotniona. Próbowałam zwierzyć się przyjaciółce, jednak ona dała mi do zrozumienia, że nie ma ochoty ze mną o tym rozmawiać (C); jestem przez wszystkich opuszczona (F).

Osamotnienie niejednokrotnie wiązało się z brakiem bliskich przyjaciół, ważnych szczególnie dla dziewcząt (potrzeba zwierzenia się, bycia wysłuchanym, empatii). W obliczu problemów tak profilowana DZIEWCZYNA:

— boi się:

Boję się przyszłości. Ciągłe napada mnie myśl, że nie poradzę sobie w życiu (VG); Zaczęłam się bać wszystkich ludzi. [...] Boję się początku roku szkolnego, boję się powrotu do klasy (F); bałam się jej przyznać do tego, co narobiłam w szkole i do tego, co się ze mną dzieje (F); Boję się, że klasa będzie na mnie odreagowywać frustracje po lekcjach z ciotką²² (C); Ale tak się boję, czy nasze uczucie przetrwa tę próbę (F); Panicznie boję się jego odrzucenia (C).

— jest załamana:

Jestem załamana (F); Jestem załamana! Nie potrafię pogodzić się z tym, że moja rodzina się rozpada (B); Zupełnie się załamalam. [...] Przez tydzień siedziałam w domu jak otępiała, płakałam... (T); na półrocze wyłączałam z dwoma dwójkami. I kompletnie się załamalam (VG); Przed całą szkołą zostałam ośmieszona. I nie mogłam sobie z tym poradzić, byłam kompletnie załamana (VG); Jestem załamana! Od kilku miesięcy kocham Cody'ego Simpsona. Wiem, że moje uczucie do niego nie ma sensu, ale nie potrafię przestać o nim myśleć (B); Jestem załamana! Przez moje bardzo małe piersi nie mogę nosić bluzek z dekoltem (B).

Bez względu na to, jak opisywane problemy odbierają „inni”, z punktu widzenia piszącej młodej kobiety przyczyna złej kondycji psychicznej jest znacząca i może powodować poważne następstwa. „Listowa” DZIEWCZYNA przyznaje się, że zubożniała na otoczenie, stała się apatyczna, ma stany depresyjne, a nawet myśli samobójcze:

²² Przy okazji pisząca odwołuje się do profilu *starej panny* (nauczycielki): *moja ciotka to specyficzna osoba. Jest bardzo surowa. Prawdę mówiąc, jest singielką po czterdziestce (czyli starą panną) i nienawidzi dziewczyn.*

Ciągle jestem przygnębiona, przestałam spotykać się ze znajomymi, a wolny czas spędzam w swoim pokoju, słuchając smutnych piosenek i płacząc. Czuję, że moje życie straciło sens... (B); w ogóle nie mam chęci czegośkolwiek robić. Nie mam chęci do życia. Rano zmuszam się, by wstać i iść do szkoły (VG); Od paru dni nie chodzę do szkoły, nie mogę się uczyć ani jeść. Kompletnie oderwałam się od znajomych. Nie mam ochoty nawet pisać z nikim (C); Miewam doły i nie potrafię w tym czasie powstrzymać się od nieuzasadnionego płaczu. Czasami prześladowuje mnie myśl, że nikt w moim otoczeniu mnie nie lubi (C).

Wydaje mi się, że ciągle mam depresję... (B); Zrozumiałam, że moja depresja była częściowo moim zaniedbaniem — patrzyłam tylko na to, co mi nie wychodziło (VG).

[...] od około miesiąca mam myśli samobójcze (VG); Ja miewam myśli samobójcze, które od czasu do czasu powracają nawet teraz (C); Nikt po mnie nie będzie płakał. Mam ładną siostrę, więc ona pocieszy rodziców. Naprawdę nie wiem, czy jest sens żyć. Coraz częściej myślę o tym, że gdybym wreszcie umarła, moje cierpienia by się wreszcie skończyły (VG).

Ekscerpty rysujące obraz dziewczęcych depresji i myśli samobójczych informują o chwiejnym stanie psychicznym i emocjonalnym nastolatek, ujawniają ich subiektywny punkt widzenia, rzeczywistość ukazaną bardzo fragmentarycznie, są zarazem wyrażanym w listach jaskrawym sygnałem prośby o pomoc²³.

Mimo zarejestrowania w badanym materiale jedynie trzech **chłopięcych wypowiedzi** na temat słabej kondycji psychicznej DZIEWCZYNY, ekscerpty te są istotne. Z perspektywy chłopca w ten sposób modelowana DZIEWCZYNA ma tendencję do nadmiernego analizowania siebie i swoich relacji (w tym hiperbolizowania, jego zdaniem, pseudoproblemów):

Narzeka, że czuje się nielubiana, że nie ma chłopaka, że nie może znaleźć prawdziwej przyjaciółki. [...] Myślicie, że ktoś naprawdę zmagający się z życiem zastanawia się, czy Kasia lub Basia go lubi, czy tylko udaje? (VG).

Również młodzi mężczyźni wyrażają dziewczęce tendencje samobójcze, co w ich opinii mogło być sposobem perswazji (szantażu) lub reakcją na zachowanie chłopaka:

²³ Pocieszające są listy dziewcząt informujące o tym, że po etapie skrajnego braku akceptacji siebie (czasem nawet próbach samobójczych), apatii, traumatycznym przeżyciu, może nastąpić autoterapia (tego typu wypowiedzi odnotowałam w listach VG: 8 razy i C: 1 raz). Ponadto w tekstach publikowanych w VG (5 razy) czytelniczki przyznały, że w sytuacji, gdy nastolatka nie radzi sobie z problemami, należy udać się do specjalisty.

[...] powiedziały, że jeśli im nie pomogę, to się chyba zabiją (C); Ona chciała przeze mnie nawet popełnić samobójstwo (VG).

Warto przywołać fragment listu czytelniczki, opublikowanego w dziale „Kamykowa poczta” (VG). Wypowiedź ta jest odpowiedzią na przywołaną wcześniej chłopięcą krytykę (pozornie) błahych problemów nastolatków, a raczej nastolatek:

Według mnie, lepiej jest otwarcie mówić o swoich drobnych zmartwie- niach niż gromadzić je w sobie i czekać, aż urosną one do rangi wielkiego kłopotu. Oczywiście, to, że ludzie nie mają pracy, chorują, to są poważ- ne problemy, ale nie można ich zestawiać i porównywać z problemami dzisiejszej młodzieży; czemu brak chłopaka, przyjaciół czy uczucie by- cia nielubianym miałyby mieć mniejszy wpływ na nasze samopoczucie. Nawet tak błaha sprawa, jak pogoda, może uczynić nas nieszczęśliwymi, a w szczególności w tym wieku. Dorastamy i jest to naprawdę trudny okres, w którym poszukujemy naszego własnego ja. [...] nie zapominajmy przy tym, że nasze problemy są również ważne — dla nas samych.

Kłopoty DZIEWCZYNY — czy ogólnie młodych — są istotne. Świadczą o tym choćby podjęte próby ich upubliczniania w prasie młodzieżowej.

Do odtwarzanego obrazu życia wewnętrznego DZIEWCZYNY i jego zewnętr- znych przejawów należy jeszcze zaliczyć dwa słabiej ujawnione (rzadko werbali- zowane) syndromy. Jeden z nich — zarejestrowany tylko w nowszym materiale pochodzącym z pism o polskiej proweniencji (POL) — dotyczy postrzegania DZIEWCZYNY jako osoby **dziecinnej** (3%). Ocenianie swojej dziecinności mogło być neutralne lub negatywne:

A ja uważam, że mam prawo taka być. Kiedy mam się nacieszyć dzieciń- stwem, jak nie teraz (VG); Problem w tym, że wstydzę się swojego powro- tu do Krainy Dzieciństwa (C).

Treść listów wyrażała również to, że DZIEWCZYNIÉ rówieśnicy przypisywali ujemnie wartościowaną infantylność:

Oni uważają, że jestem strasznie dziecinna, ale to nieprawda... (VG); Moje koleżanki uważają, że jestem dziecinna. Bo lubię kreskówki, róż- zowy kolor, chodzę z rodzicami do ich znajomych i... nie mam chłopaka (VG).

Również z **chłopięcej perspektywy** DZIEWCZYNA bywa postrzegana jako osoba infantylna (1 ekscerpt), co było negatywnie oceniane:

Gdy jest ze swoją przyjaciółką, dziecinnieje w oczach. Ostatnio nie mogła się ze mną spotkać, bo oglądała Króla Lwa II (ona ma 17 lat!) (C).

W młodości kształtuje się krytycyzm myślenia i tego dotyczy drugi z ubogo zarysowanych syndromów. Z ekscerptów zebranych tylko z dawniejszych listów (F) wyłania się dziewczęca (przewyciężająca dziecinność) potrzeba **ważnego** (partnerskiego) **traktowania jej przez dorosłych** (2%):

Czy starsi mają prawo bezkarnie obrażać młodych, tylko dlatego, że są młodzi?; I jak tu wierzyć dorosłym, że każdy powinien mieć i wygłaszać własne zdanie? Z moich doświadczeń wynika, że mieć to może i można, ale wygłaszać to już raczej nie należy (F).

Młoda kobieta buntuje się przeciw krzywdzącej postawie dorosłych, którzy jej — czy też generalnie młodych — nie rozumieją i są autorytarni.

Cechy i zachowanie społecznie uznawane za negatywne

W odtwarzanym na podstawie danych listowych językowo-kulturowym wyobrażeniu **DZIEWCZYNY** duży odsetek ekscerptów (23%) współtworzy listę niechlubnych cech i zachowań. Pokazuje to krytyczny stosunek piszących do samych siebie oraz do swoich rówieśnic. W zebranych materiale nazwy cech wyrażone przymiotnikami były odnotowywane niezwykle rzadko (1%). Zgodnie z tymi danymi „listowa” **DZIEWCZYNA**: *Często jest niemila* (VG) oraz pozbawiona zalet intelektu: *głupia* (C).

Prawie wszystkie konkretyzacje opisujące nieakceptowane dziewczynskie zachowanie językowo koncentrowały się wokół nazywających określone działania konstrukcji czasownikowych. „Listową” **DZIEWCZYNE** wiele **denerwuje** (7%):

Wszystko mnie też denerwuje. [...] nie mogę nad sobą zapanować. Ciągle jestem jakaś zdenerwowana (VG); Ciągle mi mówi, że moje rodzeństwo takie nie było, co mnie bardzo denerwuje (VG); Od dłuższego czasu zaczyna denerwować mnie przyjaciółka (VG); Strasznie denerwują mnie grubi ludzie. Wprost nie mogę na nich patrzeć (VG); się [...] denerwuje, gdy coś idzie nie tak (VG)²⁴.

²⁴ Inne jednostkowe ekscerpty należące do tej grupy, językowo wyrażające stan mocnego zdenerwowania za pomocą różnych środków, to: *Wkurza mnie moja klasa...* (VG); *Wkurzyłam się*

Irytacja wiąże się z konfliktogennością, dlatego w ten sposób modelowana DZIEWCZYNA **kłóci się** (z rodzicami, rodzeństwem, grupą rówieśniczą, chłopakiem itd.; 4%):

Prawie stale się kłócimy (F); Nie wiem dlaczego, ale ciągle kłócę się z rodzicami (VG); Miesiąc temu pokłóciłyśmy się, tak naprawdę to poszło o głupstwo (F); wiadomo, jak to wśród dziewczyn — kłótnie, płacze, histerie itp. (F).

Dziewczyna przyznaje, że powody konfliktu (zwłaszcza z rodzicami) mogą być błahe i ona sama może je prowokować.

Analizowane teksty ujawniają intensywność stanów emocjonalnych związanych z uczuciem gniewu i agresji. Emfaza wyrażona była m.in. za pomocą odpowiednich (zwykle kolokwialnych) przysłówków: *strasznie się z nim pokłóciłam*; *Strasznie mnie to denerwuje*; *Strasznie mnie to wkurzyło*; *maksymalnie mnie irytuje*; *Bardzo się złościę*. Okazuje się, że opisywany stan może być permanentny: *Ciągle jestem zła*; *Ciągle jestem jakaś zdenerwowana*; *ciągle kłócę się z moim chłopakiem i rodzicami*; *nie ma dnia, którego nie zaczniemy od porządnej kłótni o byle co*; *Od dłuższego czasu zaczyna denerwować mnie przyjaciółka*. Nagromadzone słownictwo i związane z nim emocje towarzyszące piszącym wyraźnie pokazują typowe dla okresu adolescencji: bunt, oznaki dezintegracji osobowości i łączące się z tym zaburzenia w relacji z otoczeniem. To zarazem kolejny sygnał subiektywnego, typowego dla wieku młodzieńczego, oglądu rzeczywistości, pokazywania wyłącznie własnej perspektywy i uznawania jej za jedyną bądź najważniejszą; wyrażany w języku brak umiejętności kontrolowania emocji, podejścia bardziej racjonalnego, niezgody na zastaną rzeczywistość — to cechy typowe dla młodych.

Opisywane przykre zachowania DZIEWCZYNY dotyczą nie tylko okazywania irytacji czy gniewu, ale również **obgadywania** (4%) — stereotypowo przypisywanego osobom płci żeńskiej. Konkretyzacje dotyczące tej cechy udało się zebrać tylko z materiału POP i częściowo VG. Zgodnie z treścią listów informacje o dziewczynskim niechlubnym rozpowszechnianiu różnego rodzaju pogłosek dotyczyły raczej nie samej piszącej, lecz jej koleżanek:

Agata obgaduje mnie za moimi plecami (B); Obgadują mnie i mojego chłopaka, naśmiewają się z nas (VG); po ich wyjeździe zaczęło się obgadywanie, że beznadziejni, że jak można się tak ubierać itd. [...] Mam wrażenie, że o mnie też nic dobrego nie mówią... (VG).

na mamę, ale ona twierdzi, że niepotrzebnie robię aferę (B); *Jestem na niego wściekła...* (T); *Nie mogę jej tego darować. Gdy o tym myślę, szlag mnie trafia* (C); *Byłam i jestem oburzona cenami za takie nic* (F); *irytuje mnie, gdy rozmawia ze mną o głupstwach* (F).

Pojechałam po wszystkich, którzy mi podpadli. Opisałam historię przyjaciółki, nazwałam jej faceta nadętym burakiem, a ją samą naiwną idiotką. Potem obgadałam laski z mojej paczki. Zośkę określiłam mianem snobki i obśmiałam inne panny, że słuchają jej jak pieski swojej pani (T)²⁵.

W grupie syndromów współtworzących autoportret niecnych działań „listowej” **DZIEWCZYNY** jest również **kłamanie/okłamywanie** (4%). Krytyka takiego działania dotyczy zarówno samej siebie, jak i koleżanek:

Czuję wstręt do siebie i do ludzi, których okłamuję (F); Okłamuję wszystkich, wymyślam różne bzdury, kłamię, że jadę do babci, do koleżanki, do kina, żeby z nim spędzić trochę czasu (VG).

Ania kłamie na każdym kroku. Bez przerwy opowiada o nowych chłopakach, przeżyciach miłosnych, znajomościach przez Internet (VG); Moja przyjaciółka to klasyczna mitomanka. Gdy tylko, nawet przypadkowo, spotka jakiegoś chłopaka, uważa, że on się na nią gapił, że wzroku od niej nie mógł oderwać (C).

Z punktu widzenia piszących kłamstwo może być oznaką ucieczki od problemu — jest swoistą porażką moralną, wiążącą się z brakiem zaufania czy bezpieczeństwa; może być także próbą kreowania nowego (lepszego w mniemaniu piszącej) wizerunku²⁶.

Do listy autostereotypowych, nieprzynoszących chwały zachowań zaliczyć należy również **przywiązanie do używek** (3%). Głównie wspomniano o spożyciu alkoholu i tytoniu, co najczęściej językowo wyrażano za pomocą czasowników „palić” i „pić”. Krytykowane zachowanie, podobnie jak okłamywanie, mogło dotyczyć rówieśnic lub samej piszącej:

Jedna chodziła wciąż pijana (F); jedna strasznie dużo pali (F); Kolega częstuje mnie papierosem, ja odmawiam, a ktoś trzeci wtrąca się i mówi: „Każda współczesna dziewczyna pali” (F).

Wciągnęłam się w tzw. „złe towarzystwo”. Myślałam, że dzięki temu zmienię swój wizerunek, że z nudnej „kujonki” (!) stanę się fajną dziewczyną. Zaczął się alkohol i papierosy (VG).

²⁵ Działanie opisane w ostatnim cytacie musiało wiązać się z konsekwencjami: *No i nie sądziłam, że Iwona komuś to powtórzy. Tymczasem ona zamieściła naszą rozmowę na swoim blogu! „Nie należy ufać nikomu” — tak zatytułowała wpis. A potem rozesała linki do niego wszystkim znajomym, których adresy znała [...]. Codziennie zadają sobie pytanie, dlaczego Iwona zachowała się tak podle. [...] Czemu zrobiła mi takie świństwo?*

²⁶ Kategorie *prawdy* i *kłamstwa* są zjawiskami interesującymi badawczo, w przypadku analizy języka młodzieży szerzej na ten temat pisała Małgorzata Karwatowska. Zob. M. Karwatowska: *Prawda i kłamstwo w języku młodzieży licealnej lat dziewięćdziesiątych*. Lublin 2001; Eadem: *Autorytety w opiniach młodzieży*. Lublin 2012, s. 81—95.

Stosowanie używek zwykle wynikało ze źle pojętej potrzeby akceptacji ze strony grupy rówieśniczej (jest to myślenie typu: *jeśli będę pić, palić, będę „fajniejsza”, bardziej lubiana, a także atrakcyjniejsza dla chłopaka*).

Prawie połowa ekscerptów z (rzadko odnotowywanych) **listów chłopięcych** (dokładnie 20) współtworzy wycinkowy negatywnie wartościowany obraz charakteru i zachowania DZIEWCZYNY. Rekonstruowane w autostereotypie grupy syndromów współtworzące postawy społecznie uznawane za niedobre w ujęciu heterostereotypowym zostały powtórzone, uzupełnione i wzbogacone o „chłopięcą” perspektywę. Z punktu widzenia „listowego chłopaka” w ten sposób konkretyzowana dziewczyna może go:

— ignorować:

Na następne trzy listy nie odpisała (F); Ostatnio nie mogła się ze mną spotkać, bo oglądała Króla Lwa II (ona ma 17 lat!) (C); Usłyszałem tylko: dziękuję, nie mam czasu, jestem zajęta. Tak jakby kpiła sobie ze mnie (F).

— nie doceniać:

Chciałem jej kiedyś pokazać stare książki z kapitalnymi rysunkami. To ją nudzi. Woli kiepską kawę, niż rozpamiętywanie, jak kiedyś patrzono na świat (F).

— deprecjonować:

O wszystko się czepia — że mało czytam, nie jestem wrażliwy, nic mnie nie interesuje, nie umiem zrobić lasagni [!]. Ogólnie jestem do niczego (C).

W takim ujęciu DZIEWCZYNA jest osobą mającą „babską” tendencję do „czepiania się”, kłótlivosti i hiperbolizacji tego, co ją denerwuje:

Codziennie [...] robi awantury o byle co! Nawet nie da rady spokojnie z nią porozmawiać (VG); [...] jak każda baba nie możesz być zadowolona ze wszystkiego. Zawsze szukacie dziury w całym i zawsze jakąś znajdziecie. [...] jesteś czepliwa (VG); Boję się, że ona zrobi z tego wielką aferę (B).

W eksplorowanym chłopięcym materiale językowym (tylko na przykładzie danych z T) werbalizowana była nie tyle skłonność do plotkowania DZIEWCZYNY, ile stereotypowo jej przypisywana potrzeba zwierzania się innym (koleżance, koleżankom). Oto przykłady takiej konkretyzacji:

Jeśli moja dziewczyna papła o naszych sekretach swojej najlepszej przyjaciółce, ona może potem powtórzyć to innym dziewczynom i koniec koń-

ców wszyscy będą wiedzieć, co dzieje się w naszym związku; Mam wrażenie, że zwierzanie się z miłosnych doświadczeń jest domeną dziewczyn. Tak jak chodzenie razem do toalety²⁷.

Zdarza się również, że w chłopięcym postrzeganiu dziewczyna jest konformistką:

Ale ona uważa, że w sobotę trzeba gdzieś wyjść — na prywatkę, do kina, do kawiarni. Byle nie w domu, byle tak jak wszyscy (F)²⁸.

Podsumowanie

Kulturowo, a zatem i stereotypowo, kobietę, nie tylko tę młodą, postrzega się przez pryzmat jej aparycji²⁹, jednak, jak stwierdza jedna z czytelniczek: *wygląd nie jest najważniejszy, bo ważniejsze jest nasze wnętrze* (VG). Analizowana faseta w rekonstrukcji językowo-kulturowego konceptu jest istotna:

Czynności, jakie wykonuje opisywany podmiot, stany, jakim podlega, jego działanie sprawcze określają go dokładniej, wskazując jednocześnie relacje z otoczeniem³⁰.

Zebrany na potrzeby artykułu materiał listowy opisujący odtwarzany komponent wyobrażenia DZIEWCZYNY daje ciekawy, choć z natury rzeczy niepełny obraz, co zachęca do dalszych badań zarówno listowych, jak i uwzględniających inne typy danych językowych.

Stereotyp odtwarzany na podstawie listów pochodzących z prasy młodzieżowej z różnych okresów — z końca czasu PRL oraz przełomu pierwszej dekady XXI wieku, które dzieliła nie tylko różnica czasowa, ale też odmienność kultu-

²⁷ Wypowiedzi młodych mężczyzn ujawniają jeszcze jedną ważną cechę, tym razem chłopaka — on chce być „publicznie” chwalony: *Dopóki panna mnie chwali albo opowiada kumpelom neutralne rzeczy, nie mam z tym żadnego problemu. Gorzej, kiedy zaczyna nawijać o moich słabszych stronach.*

²⁸ Więcej (nie tylko) negatywnie ocenianych postaw dziewczyny *stricte* w kontekście jej relacji z chłopakiem (sympatią) zostało przedstawionych w innym tekście. Zob. M. Waclawek: *Przemiany profilu partnerki...*, s. 209—222.

²⁹ Zob. Eadem: *Kategoria wyglądu w językowo-kulturowym (auto)stereotypie dziewczyny*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 25, s. 141—142.

³⁰ B. Niesporek-Szamburska: *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dzieci i wypowiedzi dziecięcych*. Katowice 2013, s. 99.

rowa — ujawnił wiele elementów zbieżnych. Wyróżnione trzy grupy syndromów: cechy i zachowanie społecznie uznawane za pozytywne, cechy i zachowanie typowe dla adolescencji oraz cechy i zachowanie społecznie uznawane za negatywne, współtworzą trzy modele w rekonstruowanej fascie obrazu DZIEWCZYNY. Pierwszy z nich profiluje ciężący ku idealności model osoby *uśmiechniętej i kulturalnej* (miłej, koleżeńskiej, optymistycznej, umiejącej się zachować, szanującej tradycyjne wartości, nieprzychylniej używkom, dbającej o język). Taki wizerunek współtworzy 25% ekscerptów. Ponad połowa danych językowych uzyskanych z dziewczęcych listów buduje portret młodej kobiety *borykającej się z różnymi problemami okresu dojrzewania*. Tak profilowana dziewczyna jest nieśmiała, czuje się osamotniona, boi się, bywa załamana, miewa stany depresyjne, a nawet myśli samobójcze. Wszystkie te zachowania werbalizują z perspektywy dziewczyny trudne przeżycia, które są typowe dla okresu przejściowego od dzieciństwa do dorosłości. Wysoki odsetek ekscerptów mocno zarysowujący ten obraz jest zrozumiały, również ze względu na podstawę materiałową eksploracji — młodzi wysyłali listy do czasopisma, często prosząc o radę. Liczebnie niewiele mniejsze od kreacji idealizującej jest ujęcie kontrastywne — negatywnie wartościowany model *dziewczyny niekulturalnej* (kłótlivej, agresywnej — gdyż wiele rzeczy ją denerwuje — kłamliwej i stosującej używki). Wysoka częstotliwość tak konceptualizowanego obrazu również nie powinna dziwić — gdyby dziewczęce zachowania i postawy były „normalne”, standardowe, niewarte byłyby przedstawienia w korespondencji.

Pomimo symboliczności (bo rzadkości) ekscerptów współtworzących ujęcie heterostereotypowe, okazało się ono znaczące. Chłopięcy punkt widzenia, i związana z nim perspektywa oglądu, wpływał na jakość postrzegania. W objętym badaniem materiale listowym różnice między auto- a heterostereotypowym werbalizowanym postrzeganiem dotyczyły w pewnym stopniu ilości oraz jakości dziewczęcych cech, a także ich ustrukturywania i waloryzowania. Profilowana w męskich listach DZIEWCZYNA może się podobać, być uważana za fajną (nie tylko w kontekście fizycznym) i ceniona. Wyraźnie widać różnicę w sposobie konceptualizacji nieśmiałości, którą chłopak — inaczej niż dziewczyna — uznaje za zaletę, cechę stymulującą jego aktywność. Neutralnie lub negatywnie postrzegana dziecięcość partnerki przez młodego mężczyznę odbierana jest jedynie krytycznie. Bywało, że chłopięce spojrzenie cechowała większa zdroworozsądkowość — zwracano uwagę na dziewczęcą tendencję do wyolbrzymiania swoich problemów. W ujęciu krytycznym, rysującym model *dziewczyny niekulturalnej*, zarejestrowane chłopięce ekscerpty implikowały jednak poczucie urażonej „męskiej” dumy, młoda kobieta mogła bowiem ignorować chłopca, nie doceniać go, a nawet deprecjonować. Podkreślono typowo „babskie” zwieranie się koleżankom ze wszystkiego, co dzieje się z związku, czepianie się, ograniczanie wolności, a nawet szantażowanie.

Przedstawiony obraz wydaje się dobrze skryształizowany. Różnice w sposobie konceptualizacji i przekazywanych treściach na przestrzeni trzydziestu lat nie były duże. Z pewnością język nowszych listów odznaczał się bardziej kolokwialnym stylem (slangiem młodzieżowym). Z nowszego materiału wyłoniono zdecydowanie więcej ekscerptów współtworzących model *dziewczyny borykającej się z różnymi problemami okresu dojrzewania*³¹, co może wynikać z wielu czynników, m.in. z (obiegowej) opinii o tendencji do zmniejszającej się odporności psychicznej młodzieży oraz zwiększającego się relatywizmu uznawanych wartości. Różnica jakościowa pojawiła się jedynie w słabo zarysowanych syndromach dziewczęcej dziecinności *versus* dorosłości (tu rozumianej jako chęć poważniejszego traktowania). Jedynie w nowszym materiale listowym zarejestrowano konceptualizowaną dziecinność dziewczyny, co można wiązać choćby ze współczesnym wydłużaniem się okresu niedorobłości³². Potwierdzeniem takiej tendencji jest sygnalizowany tylko w ekscerptach z dawniejszej prasy syndrom *dziewczyny myślącej krytycznie*, chcącej poważniejszego traktowania jej (czy szerzej młodzieży) przez autorytarnych dorosłych³³.

Niech swoistego rodzaju podsumowaniem niniejszej analizy będzie wypowiedź jednej z czytelniczek:

Nasze życie wewnętrzne? Proszę mi uwierzyć, jest i to głębokie, pełne wzlotów i upadków, czyli ochów i dołków (F).

³¹ Tę grupę syndromów współtworzy 38% wszystkich ekscerptów w fascie 'charakter i zachowanie' dziewczyny; udział procentowy danych z poszczególnych źródeł to: F — 8%; POP — 6%; POL — 24%.

³² E. Krzaklewska: *Wzory wchodzenia w dorosłość z perspektywy genderowej*. W: *Kalejdoskop genderowy. W drodze do poznania płci społeczno-kulturowej w Polsce*. Red. K. Slany, B. Kowalska, M. Ślusarczyk. Kraków 2011, s. 251.

³³ Chęć partnerskiego traktowania przez dorosłych w listach z końca okresu PRL wynikała również z ówczesnej sytuacji. Postulat nieprotekcjonalnego podejścia do młodych był pośrednim sygnałem nadchodzących zmian i problemów, którymi wówczas żyło polskie społeczeństwo: *Strajku wam się może zachce — krzyczała kierowniczka [internatu — M.W.]. Jak złodziei szukacie, to jedźcie do Warszawy [...]. Napisałam to wszystko, aby wykazać, że my dziewczyny myślimy, ale niektórzy dorośli nadal [...] nie chcą tego przyjąć do wiadomości. Dlatego zakładamy maski, żeby na naszych twarzach nie było widać ani obojętności, ani sceptycyzmu, ani nadziei. Najbezpieczniejsza jest uniwersalna maska grzecznej, potulnej aprobaty*. Ekscerpty zebrane z nowszej prasy młodzieżowej, ze względu na odmienne realia, siłą rzeczy nie profilują takiego obrazu. Niemniej jednak analizowane przeze mnie dane z nowszych pism mają już wartość historyczną. Eksplorację warto powtórzyć za kilka lub kilkanaście lat. Być może postawy opisywane w listach do „Filipinki”, w związku z dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością, nie będą — niestety — aż takie odległe.

Bibliografia

- Bancerz M.: *Dziewczeta widzą siebie inaczej*. „Polonistyka” 2001, nr 8.
- Bartmiński J.: *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2009.
- Bartmiński J.: *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*. Lublin 2007.
- Firkowska-Mankiewicz A.: *Czy tak samo wychowujemy dziewczęta i chłopców?*. W: *Co to znaczy być kobietą w Polsce*. Red. A. Titkow, H. Domański. Warszawa 1995.
- Jędrzejko E.: *Kobieta w przysłowiach, aforyzmach i anegdotach polskich. Konotacje i stereotypy*. „Język a Kultura”. T. 9: *Pleć w języku i kulturze*. Red. J. Anusiewicz, K. Handke. Wrocław 1994.
- Kajtoch W.: *Ciało medialne*. „Zeszyty Prasoznawcze” 2004, nr 3/4.
- Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J.: *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*. Lublin 2005.
- Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J.: *Obraz kobiety w słownictwie, frazeologii i przysłowiach*. W: *Encyklopedia gender. Pleć w kulturze*. Red. M. Rudaś-Grodzka et al. Warszawa 2014.
- Karwatowska M.: „Gazetowa” dziewczyna. *Wybrane elementy wizerunku nastolatki w czasopiśmie młodzieżowych*. W: *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*. Red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska. Lublin 2006.
- Karwatowska M.: *Autorytety w opiniach młodzieży*. Lublin 2012.
- Karwatowska M.: *Prawda i kłamstwo w języku młodzieży licealnej lat dziewięćdziesiątych*. Lublin 2001.
- Kleszczowa K.: *Konstrukcje opisujące cechy osobowości*. „Polonica” 1986, t. XII.
- Krzaklewska E.: *Wzory wchodzenia w dorosłość z perspektywy genderowej*. W: *Kalejdoskop genderowy. W drodze do poznania płci społeczno-kulturowej w Polsce*. Red. K. Słany, B. Kowalska, M. Ślusarczyk. Kraków 2011.
- Łobodzińska R.: *Jaka jest kobieta w języku polskim?*. „Język a Kultura”. T. 9: *Pleć w języku i kulturze*. Red. J. Anusiewicz, K. Handke. Wrocław 1994.
- Matczak A.: *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa 2003.
- Niebrzydowski L.: *O poznawaniu i ocenie samego siebie: na przykładzie młodzieży*. Warszawa 1976.
- Niesporek-Szamburska B.: *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dzieci i wypowiedzi dziecięcych*. Katowice 2013.
- Pajdzińska A.: *Kobieta najlepszym przyjacielem człowieka (przyczynek do językowego obrazu świata)*. W: *Studia z historii języka polskiego i stylistyki historycznej*. Red. C. Kosyl. Lublin 2001.
- Peisert M.: „On” i „ona” we współczesnej polszczyźnie potocznej. „Język a Kultura”. T. 9: *Pleć w języku i kulturze*. Red. J. Anusiewicz, K. Handke. Wrocław 1994.
- Pytlos B.: *Portret nastolatki kreowany na łamach miesięcznika „Dziewczyna” w latach 2005—2009 (rekonstrukcja badawcza)*. W: *Młody odbiorca w kręgu lektur pożytecznych i szkodliwych*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz przy współpr. S. Gajownik. Katowice 2012.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 1. Red. S. Dubisz. Warszawa 2003.
- Wacławek M.: *Co ceni „dziewczyna”? Rozważania nad językowym obrazem świata wartości młodzieży licealnej*. „Slavica XXXIX—XL. Annales Instituti Slavici Universitatis Debreceniensis”. Red. K. Agyagási, Z. Hajnady, L.K. Nagy. Debreczyn 2010—2011.
- Wacławek M.: *Czas na... stereotyp chłopaka i jego modyfikacje (na przykładzie wypowiedzi młodzieży)*. W: A. Guzy, D. Jagodzińska, M. Wacławek, A. Zok-Smoła: *Czas na... Język i dydaktyka w badaniach młodych naukowców*. Katowice 2015.

- Waclawek M.: *Dziewczyna we współczesnych wypowiedziach polskiej młodzieży. Przyczynek do badań językowego obrazu świata*. W: *Veda pre vzdelanie — vzdelanie pre vedu. Minoritné kultúry, kultúra minorít*. Red. A. Janiec-Nitrai, P. Šenkár. Nitra 2010.
- Waclawek M.: *Kategoria wyglądu w językowo-kulturowym (auto)stereotypie dziewczyny*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 25. Red. D. Krzyżyk. Katowice 2016.
- Waclawek M.: *O profilu uczennicy w stereotypie dziewczyny*. W: *W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane... Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*. Red. A. Guzy, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2018.
- Waclawek M.: *Przemiany profilu partnerki w stereotypie dziewczyny*. „Postscriptum Polonistyczne” 2017, nr 2.
- Waclawek M.: *Świat wartości dziewczyny w opinii uczniów klas gimnazjalnych*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Red. H. Synowiec. T. 22. Katowice 2013.
- Waclawek M.: *Zainteresowania dziewczyny dawniej i dziś — na podstawie wypowiedzi młodzieży*. W: *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność)*. Red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2014.

VARIA



Małgorzata PACHOWICZ

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie

 0000-0002-4862-6868

Dialog studenta i nauczyciela polonisty w przestrzeni praktyki zawodowej realizowanej na studiach polonistycznych o profilu praktycznym

Dialogue between the Student and the Polish Language Teacher as a Part of Practicum Period Done within the Scope of Practically-Profiled Polish Studies

Summary: Polish studies of practical profile constitute a part of the academic education of young Polish philologists. They are to acquire knowledge, skills and competences which are, first, to help them find their place in the labour market and, second, which are to be utilised in their future job. Teaching practice in schools at different stages of education is the key element of Polish studies with practical profile. It allows the students to develop proficiency and expertise as teachers of Polish, and helps them realise that the subject they will teach ought to be considered as a complex whole which includes both literary-cultural education and language competence. Thus, teaching practice should be viewed as a meeting point of two persons: a student of Polish studies (who, in course of his/her studies is being prepared for the role of a teacher) and an experienced professional, a teacher of Polish who is already employed in school. Teaching practice offers an opportunity for dialogue and cooperation between them, often in spite of differences of age, knowledge and experience.

Key words: teaching Polish, practical studies profile, teacher's professional practice

Studia polonistyczne o profilu praktycznym wpisują się w proces kształcenia młodego człowieka, który — wybierając właśnie ten kierunek — zakłada, że uzyskane w czasie trwania studiów wiedza, umiejętności i kompetencje pozwolą mu zarówno na odnalezienie swojego miejsca na rynku pracy, jak i będą wykorzystywane przez niego w trakcie wykonywanej w przyszłości pracy zawodo-

wej. Profil praktyczny studiów, zgodnie z zapisem *Ustawy z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy — Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*¹ — obejmuje moduły zajęć służące zdobywaniu przez studenta umiejętności praktycznych i kompetencji społecznych oraz powiązane z praktycznym przygotowaniem zawodowym.

Kształcenie przyszłego nauczyciela języka polskiego i przygotowanie studenta do wykonywania zawodu nauczyciela polonisty jest realizowane m.in. w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Tarnowie, w której zarówno studia I, jak i II stopnia na kierunku filologia polska mają profil praktyczny. Tarnowska polonistyka oferuje studentom wybór m.in. tradycyjnej specjalności polonistycznej — nauczycielskiej na obydwu stopniach studiów². Do planów i programów³ studiów ze specjalnością nauczycielską, obowiązujących w roku akademickim 2014/2015, będę odwoływać się w moich rozważaniach, zwracając szczególną uwagę na praktyki zawodowe stanowiące integralną część kształcenia tarnowskich studentów. Realizują one praktyki zawodowe zarówno śródroczne (120 godzin na studiach I stopnia w semestrach III, IV i V oraz 90 godzin na studiach II stopnia w semestrach I, II i III), jak i ciągłe (80 godzin w semestrze IV na studiach I stopnia oraz 80 godzin w semestrze II na studiach II stopnia). Praktyki te studenci odbywają w szkołach na różnych etapach nauczania (w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych). Takie zróżnicowanie miejsc praktyk umożliwia studentom zapoznanie się ze specyfiką pracy nauczyciela polonisty w szkołach i z jego obowiązkami, a przede wszystkim uświadamia im wielość ról nauczyciela, który organizuje proces dydaktyczno-wychowawczy i uczestniczy w nim.

Profil praktyczny studiów polonistycznych tworzą moduły zajęć związanych z praktycznym przygotowaniem studenta do wykonywania zawodu nauczyciela, prowadzone przez osoby mające doświadczenie zawodowe zdobyte poza uczelnią, odpowiadające zakresowi prowadzonych zajęć. Niezwykle ważnym

¹ *Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy — Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*. Dz.U. 2014, poz. 1198.

² Określenie „tradycyjna specjalność polonistyczna” w odniesieniu do specjalności nauczycielskiej zwraca uwagę na jej obecność „od zawsze” w planach i programach kierunku filologia polska. Współcześnie filologia polska jest poszerzana o nowe (nowoczesne) specjalności, dostosowane do wyzwań cywilizacyjnych, potrzeb rynku pracy i zwiększania konkurencyjności studentów na rynku pracy. Są to m.in. specjalności: informacja i bazy danych dla biznesu (Uniwersytet Gdański); kultura mediów cyfrowych (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu); **turytyka dziedzictwa kulturowego** (Uniwersytet Rzeszowski); promocja miasta i regionu (Uniwersytet w Białymstoku); projektowanie komunikacji (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej). W Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Tarnowie studenci kierunku filologia polska (studiów I i II stopnia) mogą także oprócz specjalności nauczycielskiej wybrać np. specjalność animacja kultury lub edukacja medialna i dziennikarska.

³ <http://pwsztar.edu.pl/instytut-humanistyczny/filologia-polska/plany-studiow/> [data dostępu: 10.07.2015].

elementem planu polonistycznych studiów o profilu praktycznym są praktyki nauczycielskie w szkołach różnych etapów nauczania. Pozwalają one studentowi kształtować jego przyszły warsztat pracy jako nauczyciela języka polskiego i uświadamiają mu, że przedmiot, którego będzie nauczać — język polski — stanowi swoistą całość, czyli kształcenie literacko-kulturowe i językowe uzupełniają się wzajemnie. To właśnie podczas realizacji praktyk studenci mają możliwość „skonfrontowania z rzeczywistością nabytej wiedzy, własnych przemyśleń, uzyskanie doświadczeń, poznanie ograniczeń”⁴. Praktyki dają możliwość

poznania aktualnych wyzwań w pracy nauczyciela. Realizując je, student ma okazję połączyć wiedzę o edukacji szkolnej z bezpośrednim doświadczeniem, ma także możliwość zastosowania w tym samym środowisku wiedzy pozyskanej w ramach różnych dyscyplin lub specjalizacji, a ponadto, realizując zadania edukacyjne, podejmuje różne rodzaje aktywności⁵.

Nauczyciel w szkole znajduje się „w sytuacji człowieka równolegle pracującego — organizującego proces dydaktyczno-wychowawczy oraz kształcącego się — zdobywającego nową wiedzę i umiejętności, rozwijającego swoją osobowość”⁶. Student podczas praktyki przygotowującej go do przyszłej, samodzielnej pracy w szkołach różnych typów może więc sprawdzić się w tej podwójnej roli, korzystając z rad i wskazówek opiekuna — nauczyciela języka polskiego.

Praktyka stanowi swoistą płaszczyznę spotkania studenta-polonisty i doświadczonego nauczyciela polonisty. Bez praktycznego doświadczenia wiedza teoretyczna studenta polonisty

pozostanie jedynie wiedzą o nauczaniu. Bez umiejętności zastosowania jej w praktyce nauczyciel będzie tylko bezradnym absolwentem wyższej uczelni, pozbawionym podstawowych narzędzi pracy⁷.

Spojrzenie na profil praktyczny studiów polonistycznych właśnie w kontekście relacji student — nauczyciel polonista jako opiekun pozwala na podkreślenie

⁴ M. Furgała: *Indywidualna praca z uczniem jako element praktyk nauczycielskich*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra*. T. III. Red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska. Kraków 2014, s. 259.

⁵ M. Kierzkowska: *Dobry program praktyk pedagogicznych jako kluczowy element praktycznego przygotowania do zawodu nauczyciela*. W: *Dobre praktyki pedagogiczne*. Red. D. Podgórska-Jachnik. Łódź 2012, s. 155.

⁶ E. Sałata: *Praktyki pedagogiczne w kształceniu nauczycieli*. W: *Doskonalenie praktyk zawodowych — dyskusja*. Red. J. Piekarski, E. Cyrańska, B. Adameczyk. Łódź 2014, s. 153.

⁷ B. Będzińska-Wosik: *Kształcenie praktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej — przedmiot wspólnej troski uczelni i szkoły podstawowej*. W: *Dobre praktyki pedagogiczne...*, s. 201.

rangi tego spotkania dwóch osób, czyli studenta, który w ciągu swoich studiów przygotowuje się do pełnienia roli nauczyciela polonisty oraz doświadczonego praktyka nauczyciela polonisty w szkole.

Bohdan Cyrański podkreśla, że:

aksjologiczne aspekty relacji opiekun praktyk — praktykant pozwalają podkreślić jej podmiotowy charakter. Wynika on z obecności takich wartości, jak: szacunek, wzajemność, zaangażowanie, odpowiedzialność, zaufanie, życzliwość i sprawiedliwość oraz kongruencja. Podmiotowość nie zakłada jednak partnerskiego charakteru spotkania opiekuna i praktykanta. Utrzymuje obcą partnerstwu hierarchię. Wskazuje osobę ponoszącą odpowiedzialność w stosunku do adepta, przewyższającą go doświadczeniem i kompetencjami, której śladem należy podążać. Spotkanie podmiotów skłania do podejmowania dialogu [...] ⁸.

Praktyka to czas refleksji, a przede wszystkim czas obserwacji i czas działań studenta, który — poznając złożoność pracy nauczyciela polonisty — ocenia także swoje predyspozycje do wykonywania zawodu nauczyciela, dostrzega swoje wady i zalety, identyfikuje swoje słabe i mocne strony. Praktyka pozwala więc studentowi z jednej strony skonfrontować jego wyobrażenia o zawodzie nauczyciela z rzeczywistością pracy w szkole, z drugiej — może stanowić impuls do podjęcia konkretnych, systematycznych i przemyślanych działań w zakresie rozwoju osobistego i zawodowego ⁹.

⁸ B. Cyrański: *Aksjologiczny kontekst praktyk pedagogicznych*. W: *Praktyki pedagogiczne w szkole. Projekt i porady metodyczne*. Red. J. Piekarski, E. Cyrańska, B. Cyrański. Łódź 2014, s. 24.

⁹ O randze praktyk zawodowych świadczą m.in. realizowane w polskich uczelniach projekty, np.:

— „Praktyka na miarę szyta. Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela”. Projekt realizowany przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Łodzi w partnerstwie z Wydziałem Edukacji Urzędu Miasta Łodzi w latach 2010—2012 (publikacja: *Dobre praktyki pedagogiczne szansą innowacyjnej edukacji*. Red. D. Podgórska-Jachnik. Łódź 2012, s. 241);

— „www.praktyki.wh.umcs — Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS” (publikacja: *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*. Cz. 1: *Język polski, historia, wiedza o społeczeństwie*. Red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, B. Jarosz, M. Ausz. Lublin 2014, s. 257; Cz. 2: *Języki obce*. Red. M. Cichoń, M. Krzemińska-Adamek, A. Pado, H. Rycyk-Sztajdel, B. Sadownik, J. Sękowska. Lublin 2014, s. 202; Cz. 3: *Pedagogiczne przygotowanie przyszłych nauczycieli*. Red. J. Bogucki, A. Bochniarz, A. Grabowiec. Lublin 2014, s. 180);

— „Przyjazna i bezpieczna szkoła. Praktyczne przygotowanie szkół do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych”. Projekt realizowany przez Katedrę Badań Edukacyjnych Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki Priorytetu III, Działanie 3.3., Poddziałanie 3.3.2. Efektywny system kształcenia i dosko-

Czy te cele praktyk są osiągnane przez studentów? Czy praktyka stanowi forum dialogu studenta z nauczycielem praktykiem? Jak oceniają realizowaną praktykę tarnowscy studenci, a jak doświadczeni nauczyciele poloniści, którzy sprawują opiekę nad studentami w szkołach? Odpowiedzi na te pytania odnaleźć można w dziennikach praktyk studentów, w ich pisemnych refleksjach po realizacji praktyki¹⁰, a także w opiniach nauczycieli polonistów — bezpośrednich opiekunów studentów w szkołach.

Analiza wypowiedzi tarnowskich studentów po realizacji praktyk zawodowych prowadzi do wniosku, że studenci postrzegają zawód nauczyciela przez pryzmat nieustającej pracy nad własnym rozwojem osobowym i zawodowym. Potwierdzają to m.in. następujące opinie¹¹:

Zawód nauczyciela wymaga od osoby wykonującej go ciągłego doskonalenia się i zdobywania nowych umiejętności. Nauczyciel ma za zadanie nie tylko przekazać uczniom informacje, które poszerzą ich wiedzę z dziedziny literatury i poprawności językowej, ale także kierować wychowanymi w taki sposób, by wykształcić w nich odpowiednie postawy. Ma za zadanie wprowadzić uczniów w świat wartości, nauczyć krytycznego myślenia, wzbudzić wiarę w siebie, a także zachęcić do wyrażania własnego zdania.

Zauważyłam, że nauczyciel to taki zawód, który przez cały czas powinien interesować się nowinkami technicznymi, które dla współczesnej młodzieży są tak ważne.

Zawód nauczyciela jest takim rodzajem pracy, w którym osoba go wykonująca musi się nieustannie doskonalić.

Praktyka jako „indywidualne doświadczenie roli nauczyciela”¹² w obecności zespołu uczniów i nauczyciela polonisty jest dla studenta źródłem samowiedzy

nalenia nauczycieli (publikacje: *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*. Red. E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski. Łódź 2012; *Praktyki pedagogiczne w szkole. Projekt...; Doskonalenie praktyk zawodowych...*).

¹⁰ Refleksja studenta powinna być „nieodłącznym elementem materiałów przedstawianych na zaliczenie praktyki”. J. Kaniewski: *Praktyka a formacja zawodowa polonisty*. W: *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*. Cz. 1: *Język polski, historia, wiedza o społeczeństwie...*, s. 50.

¹¹ W artykule przytaczam w dosłownym brzmieniu wypowiedzi studentów kierunku filologia polska PWSZ w Tarnowie, którzy realizowali praktyki zawodowe w roku akademickim 2014/2015 oraz wypowiedzi nauczycieli języka polskiego — opiekunów praktyk.

¹² J. Kaniewski: *Praktyka a formacja zawodowa polonisty*. W: *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*. Cz. 1: *Język polski, historia, wiedza o społeczeństwie...*, s. 42.

i próbą oceny własnych kompetencji nauczycielskich¹³. Wielokrotnie w opiniach studentów powtarzają się więc stwierdzenia, że praktyka w szkole uświadomiła im, czego nauczyli się w trakcie studiów, a czego jeszcze nie umieją, jaki zakres wiedzy powinni uzupełnić, np.:

Praktyka pozwoliła mi zweryfikować swoje umiejętności oraz zastanowić się nad błędami, które niekiedy zdarza mi się popełniać.

Wiedza i zdolności, które powinnam rozwinąć, aby lepiej przygotować się do wykonywania zawodu nauczyciela to: wiedza z zakresu pedagogiki osób z wszelkiego rodzaju dysfunkcjami, w tym przygotowanie do pracy z uczniami bardzo inteligentnymi lub słabymi; znajomość historii i literatury (także literatury obcej); wybór ćwiczeń, które mają za zadanie zaktywizować uczniów; poszerzenie wiedzy z zakresu wykorzystania na lekcjach nowoczesnych programów multimedialnych; pogłębienie wiedzy dotyczącej rozwoju psychofizycznego uczniów na wszystkich etapach nauczania.

Odbycie praktyki zawodowej utwierdziło mnie w przekonaniu, że posiadam [...] wiedzę [...], która pozwoli mi na samodzielne przygotowanie się i prowadzenie lekcji języka polskiego. Sądzę jednak, że powinnam uzupełnić swoją wiedzę na temat metod aktywizujących, które według mnie są najskuteczniejsze w procesie nauczania.

Podczas praktyki przekonałam się o konieczności przygotowania się do pracy z uczniami bardzo słabymi i wyjątkowo inteligentnymi. W związku z tym powinnam poszerzyć swoją wiedzę na temat różnych dysfunkcji i metod pracy z uczniami mającymi te problemy. Praca z uczniami bardzo inteligentnymi wymaga wiedzy ponadprogramowej, gdyż tacy uczniowie chętnie poszerzają swoje horyzonty. Dlatego też powinnam uzupełnić swoją wiedzę na temat działalności różnych instytucji kultury, edukacji i mediów oraz być nieustannie, na bieżąco na współczesnym rynku wydawniczym.

Praktyka uświadomiła mi, że [...] praca z młodzieżą gimnazjalną wymaga bogatej wiedzy psychologicznej na temat rozwoju człowieka w poszczególnych etapach życia. Należałoby tę wiedzę uzupełnić.

¹³ Termin „kompetencja” ma wielorakie znaczenie i jest różnorodnie definiowany. Por. m.in. S. Dylak: *Nauczyciel — kompetencje i kształcenie zawodowe*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Red. nauk. T. Pilch. Warszawa 2004, s. 553—567; W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. 4. Warszawa 2004, s. 185; W. Strykowski: *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. „Neodidagmata” 2004/2005, nr 27/28, s. 15—28; *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Red. B. Muchacka, M. Szymański. Kraków 2008, s. 41—47; K. Lorek: *Nauczyciel (zdolny) w przestrzeni współczesnej edukacji*. Kalisz 2011, s. 25—37.

W cytowanych wypowiedziach studentów zwraca uwagę umiejętność krytycznej oceny posiadanej wiedzy, umiejętności i kompetencji, które są niezbędne do tego, aby właściwie wykonywać zawód nauczyciela. Studenci nie mają wątpliwości, że nauczyciel języka polskiego musi posiadać wiedzę psychologiczno-pedagogiczną oraz wiedzę z zakresu dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego, a także umiejętności samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów, doskonalenia swojego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów¹⁴. Studenci podkreślają, że przed nimi *jeszcze wiele pracy* i wymieniają obszary wiedzy, które ich zdaniem, powinni uzupełnić i pogłębić (np. *znajomość historii i literatury (także literatury obcej); wiedzę z zakresu pedagogiki, rozwoju psychofizycznego uczniów na wszystkich etapach kształcenia; wiedzę z zakresu wykorzystania podczas lekcji nowoczesnych programów multimedialnych*). Praktyka uświadomiła studentom, że nauczyciel języka polskiego powinien ciągle poszerzać swoją wiedzę (i to z różnych zakresów, m.in. technologii informacyjnych), doskonalić swój warsztat pracy oraz nabywać nowe umiejętności i kompetencje.

Takie krytyczne autorefleksje, a właściwie samooceny, świadczą o umiejętności analizowania i diagnozowania przez studentów realizujących praktykę słabych stron przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela języka polskiego. Rzadziej natomiast odnaleźć można opinie studentów, w których z przekonaniem wypowiadają się na temat swoich umiejętności, wiedzy i kompetencji i oceniają je bardzo wysoko, np.:

Swoją pracę i przygotowanie do praktyki oceniam bardzo dobrze.

Praktyka [...] udowodniła mi, że posiadam odpowiednie przygotowanie do wykonywania zawodu, jakim jest nauczyciel. Potrafię samodzielnie przeprowadzić lekcje i wskazać ich mocne i słabe strony.

Twierdzę, że posiadam już wiele umiejętności, które są mi potrzebne do prowadzenia lekcji i które wykorzystywałam podczas praktyki.

W mojej opinii nie miałam najmniejszego problemu z porozumiewaniem się z uczniami [...]; lekcje, które przygotowywałam starałam się prowadzić w sposób interesujący, korzystałam przy tym z nowych zdobyczy technologicznych, np. wykorzystanie Internetu.

W opiniach zawierających wyrażoną wprost pozytywną i wysoką ocenę przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela studenci potwierdzają

¹⁴ Rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz.U. 2012, poz. 131.

konieczność łączności treści przekazywanych w czasie zajęć na uczelni z treściami realizowanymi podczas praktyki zawodowej. Student, który ma świadomość swoich umiejętności i kompetencji, podkreślający w swej wypowiedzi, że *odbyta praktyka pokazała mi poziom mojej wiedzy, a także fakt jak ważne jest ciągle doszkalcenie i zdobywanie nowych doświadczeń i kompetencji*, to w przyszłości nauczyciel odpowiedzialny za własny rozwój i stale wzbogacający swój warsztat.

Praktyka zawodowa dla studenta jest przede wszystkim czasem jego dialogu¹⁵ z nauczycielem polonistą w szkole, czasem słuchania, obserwacji i zapamiętywania. Dialog będący rozmową i wymianą myśli pomiędzy doświadczonym nauczycielem polonistą i studentem (adeptem zawodu nauczycielskiego) stanowi rodzaj wspólnej refleksji tych osób. Student uświadamia sobie, że wiedza, którą nabywa w trakcie wykładów i ćwiczeń w uczelni, okazuje się niezbędną, ale nie jest jeszcze wystarczająca do całościowego rozumienia sytuacji szkolnych. Z kolei nauczyciel polonista jest ekspertem, który omawia ze studentem przygotowane przez niego scenariusze lekcji, a następnie prowadzone lekcje, zwraca uwagę na ich zalety i niedostatki, doradza i dzieli się swoim doświadczeniem. Również ten refleksyjny aspekt dialogu odzwierciedla się w opiniach tarnowskich studentów, np.:

Podczas praktyki na bieżąco z moją opiekunką omawialiśmy przeprowadzone przeze mnie lekcje. Zwracaliśmy uwagę na pozytywne i negatywne aspekty zajęć, co przygotowało mnie do zredagowania samooceny podejmowanych przeze mnie zajęć dydaktycznych.

Analizowanie [...] działań pedagogicznych i wskazywanie obszarów wymagających modyfikacji miało miejsce przy omawianiu lekcji z opiekunem praktyk. Wskazywanie pewnych „niedociągnięć” następowało również przy ocenianiu lekcji i konspektu zajęć (tzw. plusy i minusy lekcji). Krytyczna ocena zajęć przeprowadzonych przeze mnie pozwoliła mi dostrzec te elementy, które wymagają poprawy.

Podczas analizowania każdej przeprowadzonej lekcji z łatwością byłam w stanie wyodrębnić te działania, które chciałabym w przyszłości zmodyfikować lub powtórzyć, aby informacje, które uczniowie zdobędą, były przekazywane w sposób bardziej dla nich atrakcyjny.

Jestem przekonana, że wskazówki, które otrzymałam od nauczyciela, wykorzystam w swojej przyszłej pracy.

¹⁵ Dialog w przestrzeni praktyki w szkole realizuje się w interakcji nauczyciel ekspert — student. Stanowi swoistą relację międzyosobową motywowaną wspólnym celem, którym jest doskonalenie wiedzy, umiejętności i postaw studenta polonisty. Por. np. *Profesjonalne praktyki — profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*. Red. nauk. J. Grzesiak. Konin 2010.

Jestem przekonana, że wiedza, którą zdobyłam podczas tej praktyki, pozwoli mi w przyszłości coraz lepiej prowadzić lekcje, mieć jeszcze lepszy kontakt z uczniami, a także że wszystkie rady, jakie otrzymałam od nauczycieli, wykorzystam na przyszłych praktykach czy też w pracy.

Podczas hospitowania lekcji obserwowałam z zainteresowaniem różne sytuacje konfliktowe, które zaistniały w klasie, oraz to, jak prowadząca rozwiązywała te zajęcia. Po lekcjach wspólnie rozmawialiśmy na ten temat z opiekunką praktyk.

Omawiałam wraz z opiekunem praktyki tok, metody i formy pracy podczas każdej z lekcji. Po przeprowadzeniu zajęć systematycznie omawiałam jednostkę dydaktyczną. Wnioski, spostrzeżenia i uwagi wykorzystywałam w dalszej pracy.

Omawiając z moim opiekunem praktyk prowadzone przeze mnie lekcje [dowiedziałam się — M.P.], jakie błędy popełniałam, co robiłam źle i o czym zapomniałam. Dowiedziałam się również jakie mam mocne strony i w czym jestem dobra.

Mogłam dowiedzieć się, jak prawidłowo przygotować dobrą, interesującą lekcję [...]. Poznawałam swoje dobre strony i dowiadywałam się, na co powinnam zwrócić szczególną uwagę i nad czym muszę popracować.

Nauczyciel — opiekun praktyki zapoznał mnie z podstawą programową, podawał wskazówki przy dobieraniu środków dydaktycznych oraz metod pracy, które były mi niezmiernie potrzebne podczas samodzielnie prowadzonych lekcji. Odpowiadał również na wszystkie moje pytania i dawał możliwość sprawdzenia różnych rozwiązań, o każdej lekcji długo rozmawialiśmy. Po każdym prowadzonym zajęciu nauczyciel informował mnie jakie były mocne i słabe strony lekcji, co powinnam zmienić w moim zachowaniu w stosunku do uczniów i jak aktywizować ich do pracy [...].

Nauczyciele poloniści w swoich opiniach także podkreślali zaangażowanie i aktywność studentów, ich uczestniczenie w dialogu, który daje możliwość poznania szkoły z perspektywy doświadczonego pedagoga, pozwala na wymianę myśli, wspólne poszukiwanie rozwiązań, np.:

Studentka zaangażowana w przebieg praktyki [...] chętnie uczestniczyła w dodatkowych spotkaniach po lekcjach, uważnie słuchała wskazówek.

Studentka omawiała z opiekunem praktyki cele, przebieg, a potem efekty poszczególnych lekcji.

Studentka chętnie przyjmuje rady i wskazówki, pyta o to, co sprawia wątpliwości.

Student chętnie słuchał rad doświadczonych nauczycieli i stosował się do nich.

Ten element praktyki jest niezwykle ważny, ponieważ student, który wybrał specjalność nauczycielską, uczy się m.in. tego, w jaki sposób prowadzić lekcje języka polskiego w szkołach. W tej nauce uczenia praktyka i towarzyszący jej nieustanny dialog z doświadczonym nauczycielem polonistą pełnią pierwszorzędą rolę. To właśnie nauczyciel przekazuje studentowi rozpoczynającemu praktykę informacje o zespole uczniów, ich umiejętnościach, o realizowanym programie nauczania itd.; z nauczycielem student ustala harmonogram praktyki, konsultuje scenariusze lekcji; z nauczycielem omawia i analizuje przeprowadzone przez siebie lekcje. Dialog studenta z nauczycielem jest niezwykle ważny i sprawia, że młody człowiek poznaje w rzeczywistości różnych szkół wielowymiarowość działalności edukacyjnej, a przede wszystkim sprawdza siebie w praktycznym działaniu. To weryfikowanie umiejętności, dokonywane wspólnie przez studenta i nauczyciela polonistę w toku praktyki, przyczynia się do kształtowania kompetencji zawodowych przyszłego nauczyciela języka polskiego. Studenci bardzo często podkreślają w swoich wypowiedziach, że:

Z pewnością praktyka dała mi możliwość sprawdzenia siebie i swojej wiedzy.

Praktyka [...] okazała się być wielkim pożytkiem w przygotowaniu się do zawodu nauczyciela.

Przed praktyką obawiałam się, że będę miała problemy z kierowaniem procesami kształcenia i wychowania z powodu nieśmiałości. Praktyka pokazała, że moje obawy były bezpodstawne. Podczas prowadzenia zajęć wykazałam się pewnością siebie i nie miałam problemów z kierowaniem procesami nauczania i wychowania.

Podczas obserwacji i prowadzenia lekcji [...] w dużym stopniu rozwinęłam swoje umiejętności pedagogiczne. Poprzez obserwacje zachowań młodych ludzi nauczyłam się, że każdy uczeń wymaga indywidualnego podejścia i uwagi. Bardzo istotne jest zarówno nagradzanie wychowanka, jak i wskazanie jego mocnych stron. Praktyka nauczyła mnie jak pomocny jest dobrze sporządzony konspekt lekcji oraz merytoryczne przygotowanie do jej przeprowadzenia.

Z praktyki jestem zadowolona. Początki były dla mnie bardzo trudne i stresujące, lecz z dnia na dzień było coraz lepiej. Zdobyłam nowe doświadczenia, spędzając czas z nowymi uczniami, dzięki tym praktykom dowiedziałam się, że nie należy gonić z materiałem, lecz realizować go w ten sposób, aby każdy uczeń zrozumiał lekcję.

Jestem bardzo zadowolona z odbytej przeze mnie praktyki. [...] było to bardzo dobre doświadczenie, które poszerzyło moją wiedzę, a także umiejętności.

Studenci mieli więc możliwość poznania siebie w działaniu¹⁶, w konkretnych sytuacjach, czyli podczas prowadzonych przez siebie lekcji języka polskiego. Mimo że to działanie było związane z popełnianiem błędów i z pewnymi niedostatkami, to właśnie forma dialogu pomiędzy studentem i nauczycielem pozwoliła na to, aby doświadczony polonista zwrócił uwagę na zalety i wady lekcji, a student wykorzystał te uwagi do kształtowania swoich kompetencji zawodowych i doskonalenia swojego warsztatu.

Niezwykle ważne jest to, że studenci pozytywnie odnoszą się do praktyk zawodowych, które stanowią integralną część realizowanego przez nich programu nauczania. W swoich wypowiedziach zwracają uwagę na fakt, że podczas prowadzenia lekcji języka polskiego *niezwykle cenna okazała się wiedza merytoryczna i dydaktyczna* przekazywana im podczas zajęć prowadzonych w uczelni, a wielu z nich *przed rozpoczęciem praktyki starało się w pełni opanować umiejętności, które pomogą poprawnie przeprowadzić lekcje*. Studenci doceniają znaczenie praktyki zawodowej w przygotowaniu do wykonywania zawodu nauczyciela, a świadczą o tym m.in. następujące wypowiedzi:

Praktyki pozwoliły mi zdobyć doświadczenie, którego nie byłbym w stanie zdobyć nigdzie indziej. Upewniłem się także w przekonaniu, że bycie nauczycielem to trudne, odpowiedzialne zadanie, które bardzo chcę spełniać [...].

Praktyki są najbardziej sensowne [...]. Student ma okazję pracować w szkole i korzystać z doświadczenia nauczycieli.

Z każdym dniem było coraz lepiej, „złapałam” dobry kontakt z uczniami, pracowało mi się w pozytywnej atmosferze. Zdobyłam nowe doświadczenie, które wykorzystam w przyszłości.

Praktyka pokazała mi [...] jak ważna jest umiejętność pracy z grupą oraz zdolność pełnienia różnych ról i podejmowania niekiedy trudnych wyzwań, ale bardzo istotnych dla całego procesu edukacyjnego i wychowawczego uczniów.

Dzięki życzliwości nauczycieli [...] mogłam uczestniczyć w pełni w pracy szkoły oraz zgłębić tajniki, jak wygląda praca nauczyciela polonisty.

Z praktyk jestem zadowolona, przybliżyłam się o jeden krok do bycia dobrym nauczycielem.

¹⁶ Zob. Z. Zbróg: *Badania w działaniu podczas zawodowych praktyk pedagogicznych — walory aktywizowania przyszłych nauczycieli*. W: *Studenckie praktyki...*, s. 79—89.

Wszystkie te opinie po zakończeniu realizacji praktyk są bardzo cennym źródłem informacji, potwierdzającym celowość realizacji praktyk zawodowych. Student poprzez praktyczne działanie poznał swoje słabe i mocne strony, dowiedział się, co sprawia mu trudność, ale także upewnił się, że zawód, do wykonywania którego przygotowuje się, jest tym właściwym. Nauczyciel polonista z kolei może mieć poczucie, że student-praktykant dobrze wykorzystał czas praktyki, skoro potrafi ocenić siebie w kontekście podejmowanych działań edukacyjnych i wskazać swoje zalety i wady, mocne i słabe strony. Istotny jest również fakt, że zarówno student, jak i doświadczony nauczyciel mają świadomość tego, że „kompetencji nauczycielskich nie nabywa się raz na zawsze”¹⁷, dlatego muszą one być nieustannie doskonalone i wzbogacane. Oznacza to więc, że student i opiekun praktyki, mimo różnic wieku, wiedzy i doświadczenia, współpracowali z sobą i prowadzili dialog w przestrzeni praktyki zawodowej. Praktyka, podczas której ten dialog studenta i nauczyciela polonisty ma miejsce, najlepiej spełnia swoje zadanie „refleksyjnego doświadczania nauczania”¹⁸ w czasie trwania studiów polonistycznych o profilu praktycznym.

Bibliografia

- Będzińska-Wosik B.: *Kształcenie praktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej — przedmiot wspólnej troski uczelni i szkoły podstawowej*. W: *Dobre praktyki pedagogiczne*. Red. D. Podgórska-Jachnik. Łódź 2012.
- Cyrański B.: *Aksjologiczny kontekst praktyk pedagogicznych*. W: *Praktyki pedagogiczne w szkole. Projekt i porady metodyczne*. Red. J. Piekarski, E. Cyrańska, B. Cyrański. Łódź 2014.
- Dobre praktyki pedagogiczne szansą innowacyjnej edukacji*. Red. D. Podgórska-Jachnik. Łódź 2012.
- Doskonalenie praktyk zawodowych — dyskusja*. Red. J. Piekarski, E. Cyrańska, B. Adamczyk. Łódź 2014.
- Dylak S.: *Nauczyciel — kompetencje i kształcenie zawodowe*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Red. nauk. T. Pilch. Warszawa 2004.
- Furgała M.: *Indywidualna praca z uczniem jako element praktyk nauczycielskich*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra*. T. III. Red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska. Kraków 2014.
- Kaniewski J.: *Praktyka a formacja zawodowa polonisty*. W: *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*. Cz. 1: *Język polski, historia, wiedza o społeczeństwie*. Red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, B. Jarosz, M. Ausz. Lublin 2014.

¹⁷ M. Kierzkowska: *Dobry program praktyk pedagogicznych jako kluczowy element praktycznego przygotowania do zawodu nauczyciela*. W: *Dobre praktyki pedagogiczne...*, s. 154.

¹⁸ M. Kwiatkowska-Ratajczak: *Między rzemiosłem a zawodową kreatywnością, czyli o roli polonistyki „praktycznej”*. W: *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*. Cz. 1: *Język polski, historia, wiedza o społeczeństwie...*, s. 63.

- Kierzkowska M.: *Dobry program praktyk pedagogicznych jako kluczowy element praktycznego przygotowania do zawodu nauczyciela*. W: *Dobre praktyki pedagogiczne*. Red. D. Podgórska-Jachnik. Łódź 2012.
- Kwiatkowska-Ratajczak M.: *Między rzemiosłem a zawodową kreatywnością, czyli o roli polonistyki „praktycznej”*. W: *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*. Cz. 1: *Język polski, historia, wiedza o społeczeństwie*. Red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, B. Jarosz, M. Ausz. Lublin 2014.
- Lorek K.: *Nauczyciel (zdolny) w przestrzeni współczesnej edukacji*. Kalisz 2011.
- Nauczyciel w świecie współczesnym*. Red. B. Muchacka, M. Szymański. Kraków 2008.
- Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. 4. Warszawa 2004.
- Praktyki pedagogiczne w szkole. Projekt i porady metodyczne*. Red. J. Piekarski, E. Cyrańska, B. Cyrański. Łódź 2014.
- Profesjonalne praktyki — profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*. Red. nauk. J. Grzesiak. Konin 2010.
- Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*. Cz. 1: *Język polski, historia, wiedza o społeczeństwie*. Red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, B. Jarosz, M. Ausz. Lublin 2014. Cz. 2: *Języki obce*. Red. M. Cichoń, M. Krzemińska-Adamek, A. Pado, H. Rycyk-Sztajdel, B. Sadownik, J. Sękowska. Lublin 2014. Cz. 3: *Pedagogiczne przygotowanie przyszłych nauczycieli*. Red. J. Bogucki, A. Bochniarz, A. Grabowiec. Lublin 2014.
- Rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*. Dz.U. 2012, poz. 131.
- Sałata E.: *Praktyki pedagogiczne w kształceniu nauczycieli*. W: *Doskonalenie praktyk zawodowych — dyskusja*. Red. J. Piekarski, E. Cyrańska, B. Adamczyk. Łódź 2014.
- Strykowski W.: *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. „Neodidagmata” 2004/2005, nr 27/28.
- Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*. Red. E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski. Łódź 2012.
- Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy — Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*. Dz.U. 2014, poz. 1198.
- Zbróg Z.: *Badania w działaniu podczas zawodowych praktyk pedagogicznych — walory aktywizowania przyszłych nauczycieli*. W: *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*. Red. E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski. Łódź 2012.

Źródła internetowe

<http://pwszstar.edu.pl/instytut-humanistyczny/filologia-polska/plany-studiow/>.



Bartosz KOPEĆ

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

 0000-0001-9579-5907

Odpowiedzialność prawna nauczyciela

Legal Responsibility of the Teacher

Summary: The article presents definitions of basic concepts related to legal responsibility. The type of teacher's material liability, responsibility for maintaining order and discipline have been described in detail, and the scope of civil and criminal liability has been mentioned. Basic principles and conditions of liability as well as legal sanctions for committed violations have been indicated. The analysis was carried out on the basis of currently binding legal regulations.

Key words: teachers, educational law, legal responsibility, responsibility for maintaining discipline, material liability, responsibility for maintaining order

Zgodnie z definicją ze słownika języka polskiego pojęcie „odpowiedzialność” oznacza „obowiązek moralny lub prawny odpowiadania za swoje lub czyjeś czyny”¹. O ile odpowiedzialność moralna zależy od wewnętrznych przekonań danej osoby, jej poglądów etycznych, religijnych czy filozoficznych, to odpowiedzialność prawna oznacza zastosowanie sankcji prawnej w sytuacji ujemnej oceny zachowania określonego podmiotu². Zagadnienie odpowiedzialności prawnej ma zasadnicze znaczenie dla pracowników wszystkich zawodów, albowiem w związku z wykonywaniem obowiązków pracowniczych mogą w określonych przypadkach jej podlegać.

Niemniej jednak szczególnie istotna jest kwestia odpowiedzialności prawnej osób wykonujących jeden z najważniejszych zawodów zaufania publicznego, jakim jest zawód nauczyciela, który może być wykonywany przez osoby posia-

¹ *Słownik języka polskiego PWN*. <https://sjp.pwn.pl/sjp/;2493511> [data dostępu: 3.01.2018].

² S. Sykuna: *Odpowiedzialność prawna*. W: *Leksykon współczesnej teorii i filozofii prawa*. Red. J. Zajadło. Warszawa 2007, s. 215.

dające odpowiednie wykształcenie, spełniające warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu, a także przestrzegające podstawowych zasad moralnych³. Zawód ten cieszy się dużym zaufaniem publicznym, a ponadto jest szczególnie chroniony na podstawie przepisów *Ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny*⁴. Zgodnie z przepisami tego kodeksu nauczyciel, podczas pełnienia obowiązków służbowych lub w związku z nimi, korzysta z ochrony przewidzianej dla funkcjonariuszy publicznych⁵. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że do podstawowych obowiązków nauczyciela należą: rzetelne realizowanie zadań związanych z powierzonym stanowiskiem, a także z funkcjami szkoły w zakresie dydaktyki, wychowania i opieki oraz zapewnienie uczniom bezpieczeństwa w czasie zajęć szkolnych. Zadaniem nauczyciela jest również wspieranie uczniów w ich rozwoju oraz kształcenie i wychowywanie w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka, a także dbałość o kształtowanie postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów. W ustawie akcentuje się także konieczność dążenia nauczyciela do pełnego własnego rozwoju osobowego⁶.

Nauczyciele ponoszą tożsamą odpowiedzialność prawną jak pracownicy innych zawodów, a więc co do zasady jest to odpowiedzialność wynikająca z ogólnych przepisów prawa. Wśród rodzajów odpowiedzialności wyróżnić można m.in.: materialną, porządkową, cywilną oraz karną. Wiele grup zawodowych objętych jest również szczególnym rodzajem odpowiedzialności o charakterze porządkowym, zwanej odpowiedzialnością dyscyplinarną, której dotyczą przepisy szczególne o randze ustawy, czyli tzw. pragmatyki służbowe⁷. W przypadku nauczycieli rodzaj odpowiedzialności dyscyplinarnej ujęty jest w rozdziale dziesiątym *Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela* oraz w rozdziale czwartym *Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym*⁸, w zakresie dotyczącym nauczycieli akademickich.

Odpowiedzialność materialna nauczycieli wynika wprost ze stosunku pracy łączącego ich z pracodawcą i jest szczegółowo uregulowana w dziale piątym „Odpowiedzialność materialna pracowników” *Ustawy z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy*⁹. Wyróżnia się w niej odpowiedzialność pracownika za szkodę wyrządzoną pracodawcy z winy umyślnej i nieumyślnej, uregulowaną w art. 114 —

³ Art. 9 ust. 1 *Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. — Karta nauczyciela*. Dz.U. 1982, nr 3, poz. 19 z późn. zm. — dalej jako: *Karta nauczyciela*.

⁴ Dz.U. 1997, nr 88, poz. 553 z późn. zm. — dalej jako: *Kodeks karny*.

⁵ Art. 63 ust. 1 *Karty nauczyciela*.

⁶ Art. 6 *Karty nauczyciela*.

⁷ E. Staszewska: *Odpowiedzialność pracownicza*. Warszawa 2013, s. 177.

⁸ Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365 z późn. zm. — dalej jako: *Prawo o szkolnictwie wyższym*.

⁹ Dz.U. 1974, nr 24, poz. 141 z późn. zm. — dalej jako: *Kodeks pracy*.

123, oraz odpowiedzialność za mienie powierzone pracownikowi, co ujęte jest w art. 124—127. Nauczyciel ponosi odpowiedzialność materialną na zasadach ogólnych, jeśli wskutek niewykonania lub nienależytego wykonania obowiązków pracowniczych ze swej winy wyrządził pracodawcy szkodę (majątkową lub niemajątkową)¹⁰. Aby nauczyciel mógł zostać pociągnięty do odpowiedzialności materialnej ogólnej, muszą zostać spełnione łącznie następujące przesłanki: wyrządzenie szkody pracodawcy mającej bezpośredni związek przyczynowy związany z bezprawnym działaniem lub zaniechaniem pracownika wskutek niewykonania lub nienależytego wykonania obowiązków pracowniczych, która to szkoda nastąpiła z winy nauczyciela¹¹. Obowiązkiem pracodawcy jest udowodnienie naruszenia powyższych przesłanek przez nauczyciela. Nieudowodnienie jednego z tych elementów skutkuje brakiem możliwości pociągnięcia nauczyciela do odpowiedzialności materialnej. Należy także zaznaczyć, że nauczyciel może ponieść odpowiedzialność za szkodę w granicach rzeczywistej straty poniesionej przez pracodawcę i to właśnie pracodawca zobowiązany jest do wskazania wysokości powstałej szkody. W sytuacji, gdy szkoda została wyrządzona przez nauczyciela nieumyślnie, to wysokość odszkodowania nie może przekroczyć kwoty trzymiesięcznego wynagrodzenia pracownika, jeśli zaś szkoda została wyrządzona umyślnie, to obowiązkiem nauczyciela jest jej naprawienie w całości¹². Jeśli szkoda została wyrządzona osobie trzeciej (np. uczniowi), wtedy zobowiązanym do jej naprawienia jest pracodawca, który następnie może żądać od pracownika zwrotu poniesionych kosztów¹³. Nauczyciel nie ponosi odpowiedzialności za szkodę w części, w jakiej pracodawca lub inne osoby przyczyniły się do jej powstania lub zwiększenia.

Trzeba nadmienić, że nauczyciel nie jest obciążony ryzykiem związanym z działalnością pracodawcy. Jeśli więc, przykładowo, zajęcia lekcyjne z jakichś powodów zostaną odwołane, nauczyciel zachowuje prawo do wynagrodzenia za ten okres. Ponadto nauczyciel nie odpowiada za szkodę wynikłą w związku z działaniem w granicach dopuszczalnego ryzyka¹⁴, czyli chociażby w sytuacji, kiedy działając w interesie zakładu pracy, poświęca dobro mniejszej wartości w celu zapobieżenia powstania szkody znacznie większej wartości¹⁵. Jeżeli szkodę wyrządziło kilku nauczycieli, to każdy z nich ponosi odpowiedzialność za część szkody, która ustalana jest w oparciu o zakres przyczynienia się i stopień winy danej osoby¹⁶.

¹⁰ Art. 114 *Kodeksu pracy*.

¹¹ E. Staszewska: *Odpowiedzialność pracownicza...*, s. 27—28.

¹² Art. 119 w zw. z art. 122 *Kodeksu pracy*.

¹³ Art. 120 *Kodeksu pracy*.

¹⁴ Art. 117 *Kodeksu pracy*.

¹⁵ Zob. *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 8 października 1981 r. w sprawie o sygn. akt IV PR 301/81, OSNC 1982/2-3/43*.

¹⁶ Art. 118 *Kodeksu pracy*.

Jak już powyżej wskazano, pracodawca może powierzyć nauczycielowi z obowiązkiem zwrotu albo do wyliczenia się określone mienie, jak chociażby pieniądze, papiery wartościowe lub kosztowności, a także narzędzia i instrumenty bądź podobne przedmioty, a ponadto środki ochrony indywidualnej oraz odzież i obuwie robocze. Za szkodę powstałą w powierzonym mieniu nauczyciel odpowiada w pełnej wysokości, bez jakichkolwiek ograniczeń¹⁷. Pociągnięcie nauczyciela do odpowiedzialności jest możliwe w przypadku prawidłowego powierzenia mienia — czyli po wyrażeniu przez nauczyciela zgody na powierzenie mienia z obowiązkiem zwrotu lub wyliczenia się, z jednoczesnym umożliwieniem sprawdzenia stanu ilościowego i jakościowego mienia oraz faktycznego objęcia go w posiadanie, celem sprawowania nad nim pieczy. Niezbędne jest także wykazanie przez pracodawcę szkody w powierzonym mieniu i określenie jej wysokości¹⁸. Nauczyciel może uwolnić się od tego rodzaju odpowiedzialności, jeśli wykaże, że szkoda powstała z przyczyn od niego niezależnych bądź wskutek niezapewnienia przez pracodawcę warunków umożliwiających zabezpieczenie powierzonego mienia¹⁹. Na podstawie pisemnej umowy o współodpowiedzialności materialnej możliwe jest również powierzenie przez pracodawcę mienia wspólnie kilku nauczycielom, którzy w przypadku powstania szkody odpowiadają wspólnie w częściach określonych w zawartej umowie, przy czym za całość szkody lub za określoną jej część odpowiadają tylko ci pracownicy, którzy są jej bezpośrednimi sprawcami²⁰.

Z kolei o zasadach odpowiedzialności porządkowej nauczycieli mówi art. 75 ust. 2 *Ustawy Karta Nauczyciela*, odsyłając w zakresie uchybień przeciwko porządkowi pracy (ujętych w art. 108 *Kodeksu pracy*) do wymiaru kar porządkowych zawartych w *Kodeksie pracy*, czyli kary upomnienia, kary nagany lub kary pieniężnej²¹. Pierwsze dwie sankcje pracodawca może zastosować w przypadku nieprzestrzegania przez nauczycieli ustalonej organizacji i porządku w procesie pracy, przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy, przepisów przeciwpożarowych oraz przyjętego sposobu potwierdzania przybycia i obecności w pracy, a także usprawiedliwiania nieobecności w pracy. Jeśli zaś chodzi o ostatnią z wymienionych kar — karę pieniężną — to może ona zostać nałożona w sytuacji nieprzestrzegania przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy lub przepisów przeciwpożarowych, a także w przypadku opuszczenia pracy bez usprawiedliwienia lub stawienia się do pracy w stanie nietrzeźwości bądź spożywania alkoholu w czasie pracy. Kara pieniężna zarówno za jedno przekroczenie, jak i za każdy dzień nieusprawiedliwionej nieobecności nie może przewyższać jed-

¹⁷ Art. 124 § 1 *Kodeksu pracy*.

¹⁸ Zob. *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 25 września 1985 r.* w sprawie o sygn. akt IV PR 200/85, OSNC 1986/5/84.

¹⁹ Art. 124 § 3 *Kodeksu pracy*.

²⁰ Art. 125 *Kodeksu pracy*.

²¹ Art. 75 ust. 2 *Kodeksu pracy*.

nodniowego wynagrodzenia pracownika²². Pracodawca może zastosować karę porządkową w terminie do dwóch tygodni od uzyskania wiadomości o naruszeniu obowiązków przez nauczyciela, jednakże nie później niż po upływie trzech miesięcy od zdarzenia. W przypadku nieobecności pracownika bieg pierwszego z terminów ulega zawieszeniu do momentu stawienia się w pracy. Dodatkowo sama kara może być zastosowana wyłącznie po wysłuchaniu pracownika, co — dla celów dowodowych — powinno zostać potwierdzone notatką służbową²³. Przy wymierzaniu kary pracodawca winien rozważyć posiadane informacje o rodzaju naruszenia obowiązków pracowniczych, stopniu winy oraz dotychczasowym przebiegu pracy pracownika²⁴. Ustawa nakłada na pracodawcę również obowiązek pisemnego poinformowania nauczyciela o nałożonej karze z jednoczesnym wskazaniem daty oraz rodzaju naruszenia obowiązków pracowniczych wraz z pouczeniem o prawie zgłoszenia sprzeciwu i terminie jego wniesienia, który wynosi siedem dni²⁵.

Nauczyciel może wnieść sprzeciw w przypadku, gdy kara została wymierzona z naruszeniem przepisów prawa. W tym zakresie możliwe jest wskazanie zarzutu naruszenia zarówno przepisów prawa materialnego, jak i procedury nakładania kar porządkowych. O uwzględnieniu lub odrzuceniu sprzeciwu decyduje pracodawca po zapoznaniu się ze stanowiskiem zakładowej organizacji związkowej reprezentującej nauczyciela. Brak reakcji pracodawcy na sprzeciw w terminie czternastu dni od dnia jego wniesienia jest równoznaczny z jego uwzględnieniem. Natomiast w przypadku odrzucenia sprzeciwu przez pracodawcę, nauczycielowi w ciągu czternastu dni przysługuje prawo złożenia wniosku do sądu pracy o uchylenie zastosowanej wobec niego kary²⁶. Zatarcie kary porządkowej, czyli uznanie jej za niebyłą, następuje z mocy prawa w razie uwzględnienia sprzeciwu przez pracodawcę uchylenia kary porządkowej przez sąd pracy, po roku nienagannej pracy. Fakultatywnie pracodawca, z własnej inicjatywy lub na wniosek zakładowej organizacji związkowej reprezentującej pracownika, może uznać karę za niebyłą przed upływem roku²⁷. Należy również zwrócić uwagę, że nauczyciel za jedno naruszenie porządku pracy może zostać ukarany tylko jedną karą porządkową, tym samym nie jest możliwe jednoczesne nałożenie kary porządkowej pieniężnej i niepieniężnej²⁸.

Zasady odpowiedzialności porządkowej mają pełnić zarówno funkcję prewencyjno-wychowawczą — a więc mobilizować nauczycieli do przestrzegania ustalonego porządku i dyscypliny pracy oraz przestrzegać przed konsek-

²² Art. 108 *Kodeksu pracy*.

²³ Art. 109 *Kodeksu pracy*.

²⁴ Art. 111 *Kodeksu pracy*.

²⁵ Art. 110 *Kodeksu pracy*.

²⁶ Art. 112 *Kodeksu pracy*.

²⁷ Art. 113 *Kodeksu pracy*.

²⁸ E. Staszewska: *Odpowiedzialność pracownicza...*, s. 175.

wencjami niedopełnienia obowiązków pracowniczych — jak i funkcję represyjną, polegającą na ukaraniu pracownika za naruszenie obowiązków²⁹.

Odpowiedzialność dyscyplinarna nauczycieli jest odpowiedzialnością na zasadzie winy za postępowanie uchybiające godności zawodu nauczyciela³⁰ lub powierzonym obowiązkom³¹. Od 2009 roku ten rodzaj odpowiedzialności obejmuje wszystkich nauczycieli, bez względu na posiadany stopień awansu zawodowego, co ma na celu mobilizować nauczycieli do postępowania zgodnego z normami etycznymi oraz zwiększać zaufanie społeczeństwa do tego zawodu. Pierwszym etapem postępowania dyscyplinarnego jest przeprowadzenie postępowania wyjaśniającego, które wszczynane jest przez rzecznika dyscyplinarnego na polecenie organu, który go powołał (wojewoda, właściwy minister). Jego celem jest wyjaśnienie okoliczności koniecznych do ustalenia znamion przewinienia dyscyplinarnego; przedstawienie obwinionemu nauczycielowi zarzutów, jak również odebranie od niego wyjaśnień; zapoznanie się z zebranymi dowodami oraz rozpatrzenie ewentualnych wniosków³². Po przeprowadzeniu postępowania wyjaśniającego rzecznik może zdecydować o skierowaniu wniosku o wszczęcie postępowania dyscyplinarnego do komisji dyscyplinarnej albo o wydaniu postanowienia o umorzeniu postępowania, na które w terminie siedmiu dni od dnia doręczenia przysługuje zażalenie do komisji dyscyplinarnej³³.

Po skierowaniu przez rzecznika wniosku o wszczęcie postępowania dyscyplinarnego następnym etapem jest przeprowadzenie postępowania rozpoznawczego przez właściwą komisję dyscyplinarną przy wojewodzie. Komisje dyscyplinarne powoływane są na czteroletnią kadencję i są niezawisłe w zakresie orzekania³⁴. Istotą pracy komisji jest przeprowadzenie postępowania dowodowego oraz wszechstronne wyjaśnienie sprawy, a następnie wydanie orzeczenia o ukaraniu lub uniewinnieniu nauczyciela, względnie umorzeniu postępowania dyscyplinarnego.

²⁹ J. Rudnik: *Odpowiedzialność cywilno-prawna i zadania nauczycieli związane z bezpieczeństwem uczniów*. http://www.oskko.edu.pl/wroclaw2013/materialy/odpowiedzialnosc_praw_na_nauczycieli.pdf [data dostępu: 3.01.2018].

³⁰ Pojęcie godności zawodu nauczyciela nie ma legalnej definicji, jednakże zgodnie ze stanowiskiem Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 9 maja 2017 r. (11846/2017, LEX nr 351099) za uchybienia godności zawodu nauczyciela powinny zostać uznane zachowania odbierane negatywnie przez otoczenie danego nauczyciela (dyrektora szkoły, innych nauczycieli, rodziców), będą więc to wszelkie działania, które w sposób ewidentny naruszają ogólne normy etyczne i normy zachowania przyjęte w środowisku szkolnym (oświatowym).

³¹ Art. 75 ust. 1 *Karty nauczyciela*.

³² T. Kuczyński: *Odpowiedzialność porządkowa i dyscyplinarna*. W: *System prawa administracyjnego*. T. 11. Red. R. Hauser, Z. Niewiadomski, A. Wróbel. Warszawa 2011, s. 454—455.

³³ Art. 85 *Karty nauczyciela*.

³⁴ Art. 77 ust. 5 w zw. z art. 85 a *Karty nauczyciela*.

W przypadku ukarania obwiniony nauczyciel zostaje uznany winnym w całości lub w części zarzucanego mu czynu i wymierza się mu karę dyscyplinarną, biorąc pod uwagę okoliczności zarzucanego czynu, stopień winy, szkodliwość społeczną czynu, a także zachowanie się nauczyciela przed popełnieniem czynu i po nim. Kary dyscyplinarne występują w postaci: nagany z ostrzeżeniem; zwolnienia z pracy w danej szkole; zwolnienia z pracy z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie nauczyciela w okresie trzech lat od ukarania, a nawet całkowitego wydalenia z zawodu³⁵. Z kolei uniewinnienie nauczyciela następuje w sytuacji, jeśli postępowanie dyscyplinarne nie potwierdziło popełnienia przez nauczyciela zarzucanego mu czynu bądź też zarzucany mu czyn nie zawiera znamion uchybienia godności zawodu nauczyciela lub jego obowiązkom. Natomiast umorzenie postępowania dyscyplinarnego jest możliwe m.in. jeśli nauczyciel został już za ten czyn ukarany karą porządkową, jeśli zmarł bądź nastąpiło przedawnienie odpowiedzialności dyscyplinarnej³⁶. Wobec tego, że postępowanie dyscyplinarne jest dwuinstancyjne, kolejnym jego etapem — w przypadku wniesienia odwołania w terminie czternastu dni od dnia doręczenia orzeczenia przez rzecznika dyscyplinarnego lub obwinionego nauczyciela — jest postępowanie odwoławcze, które toczy się przed odwoławczą komisją dyscyplinarną przy ministrze właściwym do spraw oświaty i wychowania lub odwoławczą komisją dyscyplinarną przy ministrze właściwym do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego³⁷. Po przeprowadzeniu rozprawy komisja może zaskarżone orzeczenie utrzymać w mocy lub uchylić je w całości bądź w części, tudzież uchylić je z jednoczesnym przekazaniem sprawy do ponownego rozpoznania przez komisję dyscyplinarną pierwszej instancji³⁸. Również od prawomocnego orzeczenia odwoławczej komisji dyscyplinarnej obwinionemu nauczycielowi oraz rzecznikowi dyscyplinarnemu przysługuje odwołanie do właściwego miejscowo sądu apelacyjnego: sądu pracy i ubezpieczeń społecznych, w terminie czternastu dni od dnia doręczenia orzeczenia z uzasadnieniem. Orzeczenie sądu apelacyjnego jest ostateczne i nie przysługuje od niego skarga kasacyjna³⁹. Ustawa przewiduje, że co do zasady postępowanie dyscyplinarne może być wszczęte przed upływem trzech miesięcy od dnia powzięcia wiadomości o popełnieniu czynu uchybiającego godności zawodu nauczyciela bądź jego obowiązkom lub do trzech lat od popełnienia takiego czynu⁴⁰. Kara nagany z ostrzeżeniem oraz kara zwolnienia z pracy ulegają zatarciu po upływie trzech lat od dnia doręczenia prawomocnego orzeczenia, z kolei kara zwolnienia z pracy z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy

³⁵ Art. 76 ust. 1 i 2 *Karty nauczyciela*.

³⁶ Art. 85 j *Karty nauczyciela*.

³⁷ Art. 77 *Karty nauczyciela*.

³⁸ Art. 85 l *Karty nauczyciela*.

³⁹ Art. 85 m *Karty nauczyciela*.

⁴⁰ Art. 85 o *Karty nauczyciela*.

w zawodzie nauczyciela w okresie trzech lat ulega zatarciu dopiero po upływie sześciu lat⁴¹.

Podobnej odpowiedzialności dyscyplinarnej jak nauczyciele podlegają również nauczyciele akademicki. Różnice polegają m.in. na sposobie powoływania rzeczników dyscyplinarnych, których spośród nauczycieli akademickich powołuje częściowo rektor, a częściowo minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego⁴². Co istotne, rzecznicy dyscyplinarni mogą wszcząć postępowanie wyjaśniające zarówno na wniosek organu, przez który zostali powołani, jak i z urzędu. Ustawowym terminem na wszczęcie postępowania wyjaśniającego są trzy miesiące od pozyskania informacji o popełnieniu czynu skutkującego możliwością poniesienia odpowiedzialności, przy czym takie postępowanie wyjaśniające nie może być wszczęte po upływie pięciu lat od popełnienia czynu, chyba że czyn zawiera znamiona przestępstwa — wtedy termin ten jest równy upływowi okresu przedawnienia przewidzianego dla tego przestępstwa⁴³.

Postępowanie dyscyplinarne nauczycieli akademickich również jest dwuinstancyjne, jednakże karę upomnienia za przewinienia dyscyplinarne wagi mniejszej może nałożyć rektor uczelni, po wysłuchaniu nauczyciela. Samo postępowanie w pierwszej instancji toczy się przed uczelnianą komisją dyscyplinarną do spraw nauczycieli akademickich, w drugiej zaś — przed komisją dyscyplinarną do spraw nauczycieli akademickich przy Radzie⁴⁴. Uprawnieniem stron postępowania jest prawo odwołania do Sądu Apelacyjnego w Warszawie — Sądu Pracy i Ubezpieczeń Społecznych od prawomocnego orzeczenia komisji dyscyplinarnej drugiej instancji. Z kolei za orzeczenie wydane przez sąd nie służy skarga kasacyjna⁴⁵. Zupełnie inny jest katalog kar dyscyplinarnych w szkolnictwie wyższym i obejmuje on: upomnienie, nagane, jak również nagane z pozbawieniem prawa do pełnienia funkcji kierowniczych w uczelniach na okres od trzech miesięcy do pięciu lat, a także pozbawienie prawa do wykonywania zawodu nauczyciela akademickiego na okres od pięciu miesięcy do pięciu lat lub na stałe⁴⁶. Zatarcie kary upomnienia i nagany następuje po upływie trzech lat, a pozostałych kar dyscyplinarnych (z wyłączeniem kary orzeczonej na stałe) dopiero po pięciu latach od dnia doręczenia nauczycielowi akademickiemu prawomocnego orzeczenia o ukaraniu⁴⁷.

Oczywiście nauczyciele jako pracownicy mogą w związku z pełnionymi obowiązkami podlegać również odpowiedzialności cywilnej, która ujęta jest

⁴¹ Art. 85 s *Karty nauczyciela*.

⁴² Art. 145 *Prawa o szkolnictwie wyższym*.

⁴³ Art. 144 *Prawa o szkolnictwie wyższym*.

⁴⁴ Art. 142 *Prawa o szkolnictwie wyższym*.

⁴⁵ Art. 146 ust. 4 *Prawa o szkolnictwie wyższym*.

⁴⁶ Art. 140 *Prawa o szkolnictwie wyższym*.

⁴⁷ Art. 144 ust. 6 *Prawa o szkolnictwie wyższym*.

w *Ustawie z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny*⁴⁸. Rozróżnia się odpowiedzialność cywilną kontraktową, dotyczącą wyrządzenia szkody przez niewykonanie lub nienależyte wykonanie zobowiązania⁴⁹, a także odpowiedzialność cywilną deliktową, związaną z wyrządzeniem szkody czynem niedozwolonym⁵⁰. Podstawę odpowiedzialności cywilnej nauczyciela stanowi zasada winy oraz zasada ryzyka. Pierwsza z nich polega na tym, że ponosi on odpowiedzialność, jeśli można mu przypisać winę. Z kolei w przypadku odpowiedzialności na zasadzie ryzyka nauczyciel odpowiada za sam fakt wyrządzenia szkody, niezależnie od swojej winy. Są to sytuacje, w których osoba odpowiada za wywołanie szkody przez pewne zdarzenie, które musi być ściśle wskazane w przepisie, jak chociażby np. odpowiedzialność za osoby pomagające w wykonaniu zobowiązania, odpowiedzialność zwierzchnika za podwładnego, odpowiedzialność posiadacza budowli za jej zawalenie się, odpowiedzialność osób prowadzących przedsiębiorstwo⁵¹. Wskazać należy, że o odpowiedzialności cywilnej można mówić dopiero po powstaniu uszczerbku majątkowego lub niemajątkowego w wyniku ludzkiego działania, niewykonania lub nienależytego wykonania zobowiązania bądź innego zdarzenia, z którym ustawa łączy obowiązek odszkodowawczy. Ponadto między zdarzeniem a zaistniałą w jego wyniku szkodą musi istnieć związek przyczynowy⁵². Sankcje z tytułu odpowiedzialności cywilnej mają charakter majątkowy i polegają m.in. na zapłacie odszkodowania.

Nauczyciele mogą także podlegać odpowiedzialności karnej, co ma miejsce w sytuacji popełnienia czynu, który jest przestępstwem lub wykroczeniem. *Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny* wskazuje, że odpowiedzialności karnej podlega ten, kto popełnia czyn zabroniony pod groźbą kary przez ustawę obowiązującą w czasie jego popełnienia⁵³. Z kolei *Ustawa z dnia 20 maja 1971 r. Kodeks wykroczeń* stwierdza, że odpowiedzialności za wykroczenie podlega ten tylko, kto popełnia czyn społecznie szkodliwy, zabroniony przez ustawę obowiązującą w czasie jego popełnienia pod groźbą kary aresztu,

⁴⁸ Dz.U. 1964, nr 16, poz. 93 — dalej jako: *Kodeks cywilny*.

⁴⁹ Art. 471 *Kodeksu cywilnego* — odpowiedzialność kontraktowa zachodzi w razie niewykonania lub nienależytego wykonania zobowiązania, albowiem w przypadku gdy zobowiązanie jest wykonane zgodnie z jego treścią, to dochodzi do zaspokojenia interesu wierzyciela i wygaśnięcia zobowiązania. Z odpowiedzialnością tego rodzaju wiąże się obowiązek naprawienia powstałej szkody.

⁵⁰ Art. 415 *Kodeksu cywilnego* — odpowiedzialność deliktowa wiąże się z ogólną formułą odpowiedzialności za czyn zawiniony i wyrządzoną w ten sposób drugiemu szkodą. Ten rodzaj odpowiedzialności może być przypisany także za niezawinione zachowania, a nawet wówczas, gdy szkoda została wyrządzona niebezpośrednio w związku z działaniem człowieka.

⁵¹ Art. 433—436, 474 *Kodeksu cywilnego*.

⁵² *Odpowiedzialność cywilna nauczycieli — zasady ogólne*. <http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/odpowiedzialnosc-cywilna-nauczycieli-zasady-ogolne> [data dostępu: 3.01.2018].

⁵³ Art. 1 *Kodeksu karnego*.

ograniczenia wolności, grzywny do 5000 zł lub nagany⁵⁴. W obu przypadkach odpowiedzialności nie podlega sprawca czynu zabronionego, jeżeli nie można mu przypisać winy w czasie czynu. Czyn zabroniony może być popełniony umyślnie (zamiar bezpośredni lub ewentualny) lub nieumyślnie (lekkomyślność lub niedbalstwo)⁵⁵. Odpowiedzialność karną stosuje się za dokonanie przestępstwa i za usiłowanie dokonania go⁵⁶, a także za przygotowanie⁵⁷ — w sytuacji gdy ustawa tak stanowi. Odpowiedzialność karną ponoszą nie tylko sprawcy (współsprawcy) przestępstwa, ale również podżegacz (nakłaniający) i pomocnik (ułatwiający). Dodać również należy, że odpowiedzialność karną wyłącza: obrona konieczna, stan wyższej konieczności, działanie w ramach uprawnień lub obowiązków, zgoda dysponenta dobrem, czynności lecznicze, dozwolone ryzyko nowatorstwa, np. eksperyment medyczny, techniczny, ekonomiczny, uprawianie sportu oraz niepoczytalność, błąd co do faktu, nieświadomość bezprawności czynu i rozkaz przełożonego⁵⁸. Karami za przestępstwa są: grzywna, ograniczenie wolności, pozbawienie wolności, dwadzieścia pięć lat pozbawienia wolności, dożywotnie pozbawienie wolności; natomiast za wykroczenia: areszt, ograniczenie wolności, grzywna i nagana. W przypadku prawomocnego skazania za umyślne przestępstwo stosunek pracy nauczyciela wygasa z mocy prawa⁵⁹.

Reasumując, nauczyciele, w związku z pełnionymi obowiązkami, podlegają odpowiedzialności na tożsamych zasadach jak przedstawiciele innych zawodów. W sposób szczególny została uregulowana jedynie odpowiedzialność dyscyplinarna nauczycieli i nauczycieli akademickich. Oczywiście specyfika zawodu nauczyciela, polegająca na ciągłym kontakcie z dziećmi i młodzieżą, wiąże się z zachowaniem wzmożonej uwagi, uczniowie wymagają bowiem nieustannej kontroli i podlegają ciągłemu nadzorowi. Sam zakres obowiązków

⁵⁴ Art. 1 *Ustawy z dnia 20 maja 1971 r. Kodeks wykroczeń*. Dz.U. 1971, nr 12, poz. 114 z późn. zm. — dalej jako: *Kodeks wykroczeń*.

⁵⁵ Zob. art. 9 *Kodeksu karnego*, który mówi, że czyn zabroniony popełniony jest umyślnie, jeżeli sprawca ma zamiar jego popełnienia, to jest chce go popełnić albo przewidując możliwość jego popełnienia, na to się godzi; natomiast nieumyślnie — w sytuacji gdy sprawca, nie mając zamiaru jego popełnienia, popełnia go jednak na skutek niezachowania ostrożności wymaganej w danych okolicznościach, mimo że możliwość popełnienia tego czynu przewidywał albo mógł przewidzieć.

⁵⁶ Zob. art. 13 *Kodeksu karnego*, który wskazuje, że odpowiada za usiłowanie, kto w zamiarze popełnienia czynu zabronionego swoim zachowaniem bezpośrednio zmierza do jego dokonania, które jednak nie następuje.

⁵⁷ Zob. art. 16 *Kodeksu karnego*, określający, że przygotowanie zachodzi tylko wtedy, gdy sprawca w celu popełnienia czynu zabronionego podejmuje czynności mające stworzyć warunki do przedsięwzięcia czynu zmierzającego bezpośrednio do jego dokonania, w szczególności w tymże celu wchodzi w porozumienie z inną osobą, uzyskuje lub przysposabia środki, zbiera informacje lub sporządza plan działania.

⁵⁸ Art. 25—31 *Kodeksu karnego*.

⁵⁹ Art. 26 ust. 1 pkt 3 *Karty nauczyciela*.

nauczycieli wskazuje, że mogą oni naruszyć zdecydowanie więcej przepisów i norm aniżeli pracownicy innych zawodów. Obowiązki nauczycieli wykonywane w sposób nieodpowiedni mogą być źródłem odpowiedzialności prawnej na wielu płaszczyznach (rodzajach). Nie sposób wskazać przykładów naruszeń przepisów przez tę grupę zawodową, gdyż każdy przypadek jest zawsze odrębnie kwalifikowany i oceniany. Nie ulega jednak wątpliwości, że choćby z uwagi na wysoki stopień społecznego zaufania do tego zawodu, każdy rodzaj naruszenia powinien być szczególnie piętnowany.

Analiza wybranych aspektów odpowiedzialności prawnej dowodzi, że zawód nauczyciela wiąże się z dużą odpowiedzialnością nie tylko społeczną, ale również prawną, a do jego wykonywania niezbędne jest spełnianie odpowiednich wymagań nie tylko formalnych, ale przede wszystkim etycznych.

Bibliografia

- Kuczyński T.: *Odpowiedzialność porządkowa i dyscyplinarna*. W: *System prawa administracyjnego*. T. 11. Red. R. Hauser, Z. Niewiadomski, A. Wróbel. Warszawa 2011.
- Staszewska E.: *Odpowiedzialność pracownicza*. Warszawa 2013.
- Sykuna S.: *Odpowiedzialność prawna*. W: *Leksykon współczesnej teorii i filozofii prawa*. Red. J. Zajadło. Warszawa 2007.
- Ustawa z dnia 20 maja 1971 r. — Kodeks wykroczeń*. Dz.U. 1971, nr 12, poz. 114 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. — Kodeks cywilny*. Dz.U. 1964, nr 16, poz. 93 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. — Kodeks pracy*. Dz.U. 1974, nr 24, poz. 141 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. — Karta nauczyciela*. Dz.U. 1982, nr 3, poz. 19 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. — Prawo o szkolnictwie wyższym*. Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. — Kodeks karny*. Dz.U. 1997, nr 88, poz. 553 z późn. zm.
- Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 25 września 1985 r.* IV PR 200/85, OSNC 1986/5/84.
- Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 8 października 1981 r.* IV PR 301/81, OSNC 1982/2-3/43.

Źródła internetowe


- Odpowiedzialność cywilna nauczycieli — zasady ogólne*. <http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/odpowiedzialnosc-cywilna-nauczycieli-zasady-ogolne>.
- Pismo Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 9 maja 2017 r., 11846/2017, LEX nr 351099.
- Rudnik J.: *Odpowiedzialność cywilno-prawna i zadania nauczycieli związane z bezpieczeństwem uczniów*. http://www.oskko.edu.pl/wroclaw2013/materialy/odpowiedzialnosc_prawna_nauczycieli.pdf.
- Słownik języka polskiego PWN*. <https://sjp.pwn.pl/sjp/;2493511>.

ARTYKUŁY RECENZYJNE



Mirosław GRZEGÓRZEK

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

 0000-0002-4857-2548

Literatura jako *challenge*? Media społecznościowe na tapecie — nauczyciele i uczniowie przy tablicy i... tablecie

Literature as a “Challenge”? Social Media on the Calendar — Teachers and Students at the Blackboard and ... on Tablet

Summary: The review is an overview of the dissertation by Agnieszka Kulig-Kozłowska, *Facebook on a school bench. Social media versus Polish language education*, which deals with social media in modern Polish education. The publication is an interesting proposition from the point of view of didactic practice. The author has grounded her paper on a vast and diverse empirical material and a solid theoretical foundation, which makes it possible that the teacher whose knowledge of the subject of social media is not thorough will treat the book as a social media guide, whereas the proficient Polish language teachers who easily find their way through the media labyrinth will creatively adapt the innovative projects of the author to the needs of their own classes. Thus, the reviewer invites a potential reader to enter into a creative dialogue with the proposals included in the work by the Cracow didactic.

Key words: social media, Facebook, student, identity, hero, new media reading

Wyjście z domu bez smartfona jest
dla 30-latka jak wyjście bez ręki.
Dla 20-latka jest jak wyjście bez głowy,
a dla gimnazjalisty jest jak wyjście bez siebie.

Tomasz Szlendak¹

¹ J. Podgórska: *Tubylcy z tysięcy subświatów — wywiad z Tomaszem Szlendakiem*. „Ja, My, Oni — Poradnik Psychologiczny Polityki” 2014, z. 16, s. 6.

Jako polonista nie mam najmniejszych wątpliwości, że książkę Agnieszki Kulig-Kozłowskiej² powinien przeczytać każdy odpowiedzialnie praktykujący swoje szlachetne rzemiosło (powołanie, misję) nauczyciel języka polskiego. Powodów jest co najmniej kilka.

Po pierwsze, póki co, mimo obserwowanego w antroposferze swoistego kultu Facebooka, a co za tym idzie równoległego bycia i życia „na fejsie”, gdzie dominuje autoprezentacja i mozaikowa tożsamość „globalnych nastolatków” i ich nauczycieli „zamkniętych w cyfrowych komorach” (s. 94), wciąż brak jest na rynku wydawniczym publikacji próbujących całościowo zmierzyć się z zagadnieniem wykorzystania mediów społecznościowych jako efektywnego narzędzia edukacyjnego w dydaktyce polonistycznej. Po wtóre rozwój technologii medialnych oraz związana z nim dynamika terminologii i tworzonych *in statu nascendi* teorii sprawia, że tylko najodważniejsi badacze i praktycy wchodzi na grząski grunt eksploracji pogranicza logo- i mediosfery, próbując ująć w ramy opisu fragmenty „stającej się” rzeczywistości „nowomedialnej”. W ponowoczesnej szkole ze względu na antropologiczny charakter kształcenia polonistycznego jest to zagadnienie kluczowe, jednak w związku z wpisanym weń instytucjonalnym konserwatyżmem zarazem najtrudniejsze.

Nie jest bowiem fraszką łączenie innowacyjnej motywacji do „skamieniałej” lektury z ostentacyjnym nieczytaniem, kreatywności ze ściąganiem z sieci, Wokulskiego z portalem aukcyjnym, języka elipsy (emotki, hasztagu, hejtu, i lajku) z etyką i etykietą słowa. Nie jest igraszką poruszanie przez nauczycieli zakamarków uczniowskiego ducha światami idei czy literackie podróże w czasie i przestrzeni, kiedy na ekranie smartfona tu i teraz „staje się już” z każdym nowo dodanym wpisem na Facebooku czy Instagramie. Wcale również nie jest „lajtowe”, jak mawia młodzież, przekonanie nastawionych najczęściej co najmniej sceptycznie (o ile nie z lękiem) nauczycieli, że media społecznościowe nie gryzą i pod pewnymi warunkami (podstawowa orientacja w zasadach ich funkcjonowania oraz znajomość tzw. lektury nowomedialnej) są w szkole jak najbardziej funkcjonalne, że tkwi w nich potencjał, który można wykorzystać. Kulig-Kozłowskiej to karkołomne przedsięwzięcie (czy mówiąc bardziej nowomedialnie: *challenge*), które/y przed sobą postawiła, udaje się w pełni zrealizować, więc tym bardziej zasługuje ono na uznanie. Kluczem do sukcesu autorki jest

zachowanie równowagi między mediami łaknącymi uwagi i czasu a wymagającym skupienia tekstem (s. 226).

Cała książka hołduje tej wyrażonej *expressis verbis* dopiero w zakończeniu publikacji zasadzie złotego środka i pewnie dlatego trafia do mnie jako nauczy-

² A. Kulig-Kozłowska: *Facebook w szkolnej ławce. Media społecznościowe a edukacja polonistyczna*. Kraków 2017, s. 252.

ciela, który co jakiś czas obserwuje fazy zachłystywania się różnorodnymi nowinkami i spory między ewolucjonistami i rewolucjonistami w dydaktyce. Siła książki tkwi właśnie w umiejętnym łączeniu przez krakowską badaczkę tradycji i przyszłości.

Nie będę omawiał szczegółowo kompozycji rozprawy — robi to sama autorka we wstępie, dokonując przeglądu zawartości, unikalnych inspiracji i ukształtowania materiału teoretycznego oraz empirycznego (Kulig-Kozłowska uczestniczyła m.in. w projektach IBE i MNiSW), będącego podstawą poszczególnych rozdziałów. Istotniejszym jest podkreślenie w tym miejscu wielowymiarowości, złożoności, płynności i dziewiczości zagadnienia mediów społecznościowych w szkole, co skutkuje w tekście interferencją pól zainteresowań różnych dziedzin humanistyki: socjologii, kulturoznawstwa, medioznawstwa, psychologii czy pedagogiki. Co trzeba jednak zaakcentować, zawsze dominuje perspektywa dydaktyczna i na plan pierwszy wybija się głos cenionych dydaktyków polonistów, m.in. Stanisława Bortnowskiego, Witolda Bobińskiego, Anny Janus-Sitarz, Małgorzaty Latoch-Zielińskiej, Iwony Morawskiej, Urszuli Żydek-Bednarczuk. Gdybym miał w duchu nowych (twitterowo-esemesowych) sposobów komunikacji ująć syntetycznie ideę pracy, byłaby to cytowana przez autorkę za Stanisławem Dylakiem formuła: „o mediach, przez media, do mediów”³.

W centrum zainteresowania autorki rozprawy znajdują się tzw. media społecznościowe (ang. *social media*), których symbolem-ikoną jest tytułowy Facebook. To on traktowany jako narzędzie przenosi nas w inne wymiary edukacyjne o dużym potencjale, a rozpatrywany jako ikona wciąga czytelników głębiej w skomplikowaną strukturę, na którą składają się różnorodne aktywności w sieci, za pomocą mediów (nie tylko) społecznościowych. Wokół tak zarysowanego centrum wzdłuż osi wertykalnej i horyzontalnej przecinają się interesujące badaczkę dwa typy relacji: (1) nauczyciel—uczeń; (2) teoria—praktyka. Nad całością unosi się duch „nowomediального” doświadczania literatury, w którym swe źródło mają wszelkie aktywności komunikacyjne uczniów na zajęciach.

W rozdziale pierwszym pracy krakowska badaczka uzasadnia odpowiednimi zapisami najnowszych dokumentów programowych konieczność integracji treści polonistycznych i medialnych, co znamienne, przywołując nie tylko zapisy podstawy programowej przedmiotu język polski, lecz także o wiele bardziej „treściwe” (m.in. o ujęcie komunikacyjne) zapisy dotyczące nauki języka obcego nowożytnego. Przy tej okazji dostrzega, że nowoczesne środki przekazu informacji pokazywane są w podstawie programowej przede wszystkim w kategoriach zagrożenia dla młodego człowieka. Ponadto uważny czytelnik

³ Zob. S. Dylak: *Edukacja medialna w szkole. O mediach, przez media, dla mediów*. W: *Media a edukacja: Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski. Poznań 1997, s. 468.

dokumentów zwróci uwagę na brak wyraźnie sformułowanych uwag na temat dobrych praktyk w zakresie używania nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych i ich twórczych możliwości w pracy z tekstem literackim. Na szczęście Kulig-Kozłowska z dobrym skutkiem stara się tę lukę przynajmniej po części uzupełnić swoją pracą.

Rozdział drugi — teoretyczny — to próba definicji, zarys historii oraz syntetyczny „leksykon” mediów społecznościowych, choć najciekawszą jego część stanowi, moim zdaniem, fragment syntezy badawczych postaw polonistów wobec mediów społecznościowych. Podoba mi się szczególnie charakterystyka innowacyjnego polonisty (s. 38) i skonfrontowana z nią analiza danych jakościowych zebranych podczas badań. Co z nich wynika? Po pierwsze rzuca się w oczy rozdzwitek między świadomością, postulatami i lekcją rzeczywistością, mieszanka ostrożnego optymizmu i postrzegania Internetu jako zagrożenia dla relacji, samodzielności myślenia, czytelności; raczej pomocniczo-wspomagająca funkcja multimediów, służąca przeważnie tworzeniu sytuacji kontekstowych. Widać również swoiste „białe plamy” w „nowomediálních” kompetencjach nauczycielskich, na szczęście niereprezentatywne dla próby badawczej. Kulig-Kozłowska nie poprzestaje tylko na stwierdzeniu faktów, lecz definiuje trafnie przyczyny „unikowo-lękowego” stylu użytkowania nowych mediów przez nauczycieli (m.in. lęk przed utratą autorytetu i zbytym skróceniem dystansu, mieszanie prywatności i publiczności, lęk przed wykorzystaniem możliwości Internetu przeciw nauczycielowi), które nazwać można by formułą: „szkolna proza życia”. W przeprowadzonych badaniach widoczne jest również duże zapotrzebowanie nauczycieli na wiedzę na temat social mediów, co pośrednio potwierdza niska ocena przydatności mediów społecznościowych w obszarze dydaktyki literatury i języka polskiego wystawiona przez badanych pedagogów.

W dalszej części rozdziału drugiego perspektywa nauczycielska zastąpiona zostaje omówieniem różnorodnych wymiarów dydaktycznego potencjału mediów społecznościowych w kształceniu hybrydowym (mieszonym), czyli połączeniu e-nauczania z kształceniem tradycyjnym. Swoją drogą w tym miejscu książki odczuwam pewien dysonans — odnoszę mianowicie wrażenie, że na chwilę zmienia się zaprogramowany w książce potencjalny odbiorca tekstu — miejsce (prawie) kompletnego laika zajmuje nauczyciel posiadający już pewną wiedzę na temat social mediów, by po chwili, poprzez prezentację tabelki omawiającej w przystępny sposób architekturę Facebooka, powrócił ten pierwszy. Wśród różnych funkcji portali społecznościowych na czoło wybija się szeroko pojęta funkcja komunikacyjna (również w klasycznie rozumianym aspekcie kształceniowo-językowym — w końcu każdy post jest w jakimś gatunku lub jest hybrydą gatunkową) i swobodny przepływ informacji, do którego oczywiście podszedłbym, znając realia szkoły i ryzyko wystąpienia informacji niekształconej, z większą ostrożnością (co potwierdzają wyniki badań cytowane

na s. 74—75). Pozytywnego wymiaru nabiera również asynchroniczny tryb nauki, będący szansą dla nieśmiałych, dając czas do rozważki i namysłu, umożliwiając nawiązanie bliższej relacji. W końcowej części omawianego rozdziału krakowska badaczka próbuje wskazać przepis na zaistnienie efektywnej komunikacji w przestrzeni wirtualnej między uczniem i nauczycielem: oprócz innych pomysłów, może to być np. „profil profesjonalny” lub grupa zamknięta.

Z kolei bohaterem rozdziału trzeciego jest „współczesny nastolatek wieloekranowy”, „globalny nastolatek”, którego na zewnątrz charakteryzuje posiadanie obowiązkowych akcesoriów multimedialnych, a wewnątrz kształtowane jest przez popkulturę i konsumpcję. Inne cechy szczególne to: wysoki stopień tolerancji, niechęć do głębszego uczestnictwa, legitymowanie się zmienną tożsamością (mozaikowość, efemeryczność, modyfikowalność tożsamości), która jest czymś na wzór autokreacji ściśle związanej z autoprezentacją również w ramach partycypacji w społecznościach internetowych. W skrajnych wypadkach liczba tożsamości młodych ludzi jest wprost proporcjonalna do liczby portali, na których są zalogowani, a największe nasilenie zjawiska zaobserwować można na dawnym III etapie edukacyjnym, również w formie tożsamości rozproszonej.

Kulig-Kozłowska zauważa, że nastolatki dostrzegają zagrożenia czające się w sieci, co nie zmienia faktu, że często traktują życie w sieci jako równoległe do życia realnego albo autoprezentację ulepszoną siebie w wersji 2.0. Jednocześnie w eksperymentach z tożsamością kryje się szansa na eksperyment lektury z wykorzystaniem social mediów. Jakie są doświadczenia młodych ludzi z mediami, pokazują wyniki analizy ankiety wypełnionej przez niemal stu gimnazjalistów. Co ciekawe, tylko kilkunastu spośród badanych wymieniło uczestnictwo w portalach społecznościowych wśród ulubionych form spędzania wolnego czasu, co nie zmienia faktu, że aplikacje takie jak Facebook i YouTube cieszą się wśród młodzieży największym powodzeniem (w przeciwieństwie do Twittera!), a funkcję „centrum multimedialnego dowodzenia” sprawuje bezapelacyjnie smartfon. Internet, według deklaracji nastolatków, służy głównie do poszukiwania potrzebnych informacji i oglądania filmów, a w dalszej kolejności do kontaktów w ramach portali społecznościowych. Gimnazjalista hipotetycznie odłączony od Internetu dodatkowo zyskany czas przeznaczyłby... bynajmniej nie na czytanie książek — badanie pokazuje, że to „ostateczna ostateczność”. Zarazem widać wyraźnie, że próg szkoły jest postrzegany przez uczniów jako granica, za którą media społecznościowe nie mają już wstępu, co nie zmienia faktu, że portale społecznościowe i gry byłyby w opinii badanych interesującym problemem do omówienia „na idealnej lekcji z wykorzystaniem Internetu” zamiast treści *stricte* polonistycznych (s. 97).

Istotną wartość dodaną pracy stanowią zakorzenione w praktyce dydaktycznej autorki konkretne przykłady wykorzystania potencjału edukacyjnego mediów społecznościowych na języku polskim (w rozdziałach czwartym i piątym). Wspomniana wcześniej cecha współczesnych nastolatków związana z tenden-

cją do eksperymentowania z różnymi tożsamościami i dostępnymi sieciowymi środkami wyrazu, pozwala autorce postawić hipotezę, że portale społecznościowe mogą z powodzeniem zostać wykorzystane na lekcjach literackich m.in. dzięki tzw. dramie online, czyli wcielaniu się przez uczniów w bohaterów literackich czy autorów dzieła w sieci. Przykłady prezentowane przez Kulig-Kozłowską potwierdzają skuteczność tej nowatorskiej na gruncie edukacji polonistycznej metody (zaistniała dopiero w roku 2013!) jako aktywnego sposobu poznawania lektury w cyfrowym świecie przy wykorzystaniu trzech portali: Twittera, Facebooka i Edmodo. Autorka w charakterze wskazówki dla nauczycieli zamieszcza metodyczny klucz do dramy online — schemat/plan pracy metodą online na portalu społecznościowym (s. 124—126).

Inną interesującą propozycją jest wykorzystanie emotikonów do ćwiczenia umiejętności streszczania-interpretacji tekstu. Nie mniej ciekawie wyglądają propozycje przenoszenia rozwiązań cyfrowych mediów społecznościowych w analogową przestrzeń klasy poprzez specjalnie przygotowane karty pracy. Nie wymagały one zakładania kont na żadnym z portali i korzystania na lekcji z multimediów. Efektem działań są nowatorskie przykłady wykorzystania różnorodnych mediów i aplikacji podczas pracy z lekturą. Co warto podkreślić, wszystkie działania, podobnie jak przy okazji dramy online, nazwałbym „postaciocentrycznymi”. Uczeń musi coś wygooglować w sieci w związku z wymaganą prośbą bohatera, sprzedać na portalu aukcyjnym przedmiot należący do postaci (odpowiednio go reklamując i opisując), wysłać SMS w imieniu bohatera, uzupełnić jego listę kontaktów w telefonie w oparciu o realia lektury, przeprowadzić w parach konwersację na „fejsie” w imieniu postaci („drama offline”), czy bazując na metodzie przekładu intersemiotycznego, narysować scenę z lektury (opisać sytuację) i opatrzyć ją odpowiednimi słowami kluczami, czyli hashtagami niczym na Instagramie. Opisane eksperymenty metodyczne unowocześniły bez wątpienia moje spojrzenie na pracę z lekturą szkolną. I to właśnie postrzegana „postaciocentrycznie” lektura „nowomediálna” wychodzi na plan pierwszy w ostatniej części pracy — wspomnianym już rozdziale piątym.

Autorka rozpoczyna go próbą zdefiniowania lektury „nowomediálnej” (intermedialnej). To taka literatura, w której nowe media odgrywają istotną rolę konstytutywną w świecie przedstawionym lub kompozycji utworu, ale nie są jedynie popkulturową egzotyką czy nowoczesną inkrustacją, lecz istotną częścią opowiadanej historii jako temat, atrybut bohatera (rozumiany jako cecha i przedmiot), schemat fabularny czy zasada kształtująca narrację. Co istotne, literatura ta jest obciążona ryzykiem krótkiej przydatności, czyli szybkiej dezaktualizacji związanej z rozwojem technologii. To teksty, w których duże znaczenie odgrywają elementy wizualne i które cechuje hybrydyczność obrazu i tekstu, linearności i symultaniczności; gdzie zatarciu ulegają granice między dziełem a obiektami widzianymi na ekranie. Tym samym

literatura dla młodzieży staje się multimodalną propozycją do samodzielnego „złożenia” z zestawu tekstowo-graficznych sekwencji (s. 157),

którą cechuje w wymiarze genologicznym niepowtarzalna hybrydowość. W tym kontekście (nasyceńcia medium głównego – literatury – mediami pobocznymi, czyli nowymi mediami) konieczna jest redefinicja polonistyki szkolnej w stronę jej bardziej interdyscyplinarnego i komparatystycznego (spod znaku komparatystyki kulturowej) charakteru (Bobiński).

Nowe media mogą stać się szansą na ocalenie lektury i tekstu w szkole w ogóle. Tym samym znajomość rozmaitych tendencji w najnowszych tekstach dla dzieci i młodzieży to nie tylko przywilej, ale i obowiązek szkolnego polonisty, który mając świadomość celu swoich działań, może wykorzystać podwójną optykę — interpretując teksty literackie, odwoływać się do swoistości nowych mediów dla dobra literatury. Niestety prawie połowa respondentów w przytaczanych przez Kulig-Kozłowską badaniach nie zna żadnych lektur nowomediálních, a ci, którzy wykorzystują je na lekcji, czynią to przede wszystkim w sposób utylitarny, czyli jako narzędzie wychowawcze pokazujące ciemną stronę mediów. Tymczasem, jak zauważa autorka, utożsamianie się z bohaterami tekstów nowomediálních skutkuje wzrostem motywacji do czytania i przybliża lekcje do codziennych doświadczeń uczniów. Niestety najnowsza podstawa programowa nie zmienia średniego wieku lektury, który bezustannie oscyluje wokół siedemdziesiątki (s. 167). Badaczka wśród przeszkód we wprowadzaniu nowości literackich wymienia: brak czasu, obligacje wynikające z zapisów podstawy programowej, nieznanostwo rynku wydawniczego, lęk przed utratą autorytetu. Ja dodałbym ze swej strony bardziej prozaiczne, jak kondycja finansowa organu prowadzącego przekładająca się na budżet szkoły i biblioteki szkolnej... Punktem wyjścia z bezpiecznych okopów może być dla uczących zestawienie propozycji lektur nowomediálních przeznaczonych dla wszystkich etapów edukacyjnych opracowane przez autorkę, która następnie dokonuje „postaciocentrycznego” przeglądu tekstów nowomediálních ze względu na nowoczesny atrybut bohatera (smartfon, komputer, sieć społecznościową), by zamknąć pracę różnorodnymi propozycjami dydaktycznymi działań z tekstami nowomediálních.

Walory książki Kulig-Kozłowskiej to oryginalny, pionierski temat rozprawy, przejrzysty, nieutrudniający odbioru język, nastawienie na empirię, praktykę, konkret, brak zbędnego przeteoretyzowania. Wątpliwości i pytania, rodzące się podczas lektury, dotyczą możliwości realizacji niektórych projektów w rutynowym, nielaboratoryjnym trybie pracy w szkole, konieczności rozległości wybranych przypisów i ewentualności zastosowania w pewnych przypadkach prostych wizualizacji w postaci wykresów przy omawianiu procentowych wyników badań.

Jeśli, jak można wyczytać w recenzowanej książce,

członkowie pokoleń cyfrowych mają raczej wrodzoną zwinność medialną niż medialną mądrość (s. 153),

to praca Kulig-Kozłowskiej będzie w zdobywaniu owej mądrości zarówno uczniom, jak i nauczycielom bez wątpienia niezmiernie pomocna.

Bibliografia

- Dylak S.: *Edukacja medialna w szkole. O mediach, przez media, dla mediów*. W: *Media a edukacja: Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski. Poznań 1997.
- Kulig-Kozłowska A.: *Facebook w szkolnej ławce. Media społecznościowe a edukacja polonistyczna*. Kraków 2017.
- Podgórska J.: *Tubylcy z tysięcy subświatów — wywiad z Tomaszem Szlendakiem*. „Ja, My, Oni — Poradnik Psychologiczny Polityki” 2014, z. 16.



Marta NADOLNA-TŁUCZYKONT

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 0000-0002-4721-5127

O szkicach na temat magicznych światów w „ikonicznej”, „zapomnianej” lub „niedostrzeżonej” literaturze adresowanej do młodych odbiorców

About Essays on Magical Worlds in “Iconic”, “Forgotten” or “Unnoticed”
Literature Addressed to Young Audiences

Summary: The aim of the review article is to present the book entitled *In the circle of fairy tales and fiction. Studies on children's and youth literature* by Weronika Kostecka and Maciej Skowera. In their book, in the form of an essay the authors discussed classic, forgotten or completely unknown to the reader writings that typically belong to fairy tales and fantasy, as well as some items belonging to this area, and which are a sign of our times and a product of popular culture. The main intention was to capture the “transformations” that accompany both of the types of creativity against the background of widespread cultural phenomena.

Key words: fairy tale, fantasy, young reader, Weronika Kostecka, Maciej Skowera, popular culture

Zagadnienie wartości baśni i fantastyki w życiu młodych ludzi podnosiło już wielu wybitnych badaczy. Jednym z nich był Bruno Bettelheim, który w dwutomowej pracy pt. *Cudowne i pożyteczne — o znaczeniach i wartościach baśni* sporo pisał o ich wkładzie w rozwój młodych ludzi. Baśń nazwał nawet

elementarzem, z którego dziecko uczy się czytać we własnym umyśle¹.

¹ B. Bettelheim: *Cudowne i pożyteczne — o znaczeniach i wartościach baśni*. T. 1. Tłum. D. Danek. Warszawa 1985, okładka.

Wskazywał mechanizmy wyobrażeniowe uruchamiane za jej pomocą w umyśle dziecka, proces identyfikacji z bohaterem lub ważną rolę tego gatunku w systemie budowania wiedzy o świecie². Wedle prezentowanego stanowiska baśń stanowi najważniejszą lekturę dzieciństwa, która rozwija wyobraźnię oraz może być metaforycznym czy symbolicznym pomostem pomagającym przybliżyć młodym czytelnikom podstawowe prawdy życia. Nic więc dziwnego, że stanowiła i wciąż stanowi przedmiot rozważań wielu znakomitych badaczy, zajmujących się nią w różnych okresach, zakresach i kontekstach: Stanisław J. Białek, Jerzy Cieślowski, Stanisław Frycie, Krystyna Heska-Kwaśniewicz, Grzegorz Leszczyński, Jolanta Ługowska, Bernadeta Niesporek-Szamburska, Joanna Papuzińska, Marta Ziółkowska-Sobecka³. Co więcej: pojęcia baśni, „jednego z podstawowych gatunków epickich”⁴, oraz fantastyki, rozumianej jako „typ twórczości literackiej”⁵, odnajdziemy już dziś w większości słowników literatury dla dzieci i młodzieży lub terminów literackich. Nie da się też nie zauważyć, że obecnie książki tego rodzaju ulegają licznym przekształceniom i modyfikacjom, a baśniowa konwencja adaptowana jest przez pisarzy na potrzeby czytelników dojrzałych. W wielu współczesnych utworach fantastycznych następuje też mieszanie stylów oraz gatunków. Niesporek-Szamburska pisze, że już w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku prężnemu rozwojowi polskiej fantastyki literackiej

towarzyszyło bogactwo tytułów baśni. Po roku 1980 jej rozwój stanowił naturalną kontynuację ogólnych tendencji dostrzeganych już wcześniej w przemianie konwencji i wzorców gatunkowych⁶.

Warto też pamiętać, że baśń jest właściwie jedną z odmian fantastyki. Z kolei ta ostatnia stanowi podstawę fabularną wielu utworów, w tym klasycznych wersji baśni, na kanwie których powstają przecież współczesne realizacje gatunku. Jednocześnie żywy rozwój wielu dziedzin fantastyki literackiej powoduje przenoszenie jej odpowiedników na wielkie ekrany, co generuje spore zainteresowanie środowisk badaczy i ciągłą potrzebę spoglądania na nią z różnych perspektyw. Książki fantastyczne są też niewątpliwie bardzo popularne wśród młodych czytelników, o czym świadczą takie bestsellerowe utwory, jak chociażby saga o Harrym Potterze Joanne K. Rowling lub bardziej już aktualny trójksiąg *Igrzyska śmierci* Suzanne Collins.

² Ibidem.

³ Jest to tylko pewna reprezentacja. Autorka nie zamierzała wymienić wszystkich badaczy baśniowej literatury, ale tylko przykłady.

⁴ M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński: *Słownik terminów literackich*. Red. J. Sławiński. Wrocław—Warszawa—Kraków 2000, s. 149.

⁵ Ibidem, s. 61.

⁶ B. Niesporek-Szamburska: *Baśń*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 2008, s. 53.

Weronika Kostecka i Maciej Skowera w swym współautorskim zbiorze szkiców szukali źródeł fantazji, zapomnianych lektur i inspiracji baśniowością oraz fantastyką. Publikacja *W kręgu baśni i fantastyki. Studia o literaturze dziecięcej i młodzieżowej*⁷ ukazała się w 2017 roku w serii „Literatura dla dzieci i młodzieży. Studia”⁸, która powstała cztery lata wcześniej jako owoc współpracy Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego i Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich. Autorzy już we wstępie zaznaczają, że owe rozważania o twórczości dla młodych czytelników są wyborem artykułów wydanych wcześniej (prócz jednego) w innych opracowaniach. Co istotne, baśniowa tematyka nie była obca Kosteckiej, która w 2014 roku w tym samym cyklu opublikowała *Baśń postmodernistyczna: przeobrażenia gatunku. Intertekstualne gry z tradycją literacką*⁹, a cztery lata wcześniej książkę *Tajemnica księgi. Tropami współczesnej fantastyki dla dzieci i młodzieży*¹⁰. Wydaje się, że nieco mniej doświadczeń w tym zakresie miał drugi badacz, współredaktor tomu zbiorowego na temat zwierząt w literaturze dziecięcej, młodzieżowej i fantastycznej¹¹.

Cała praca podzielona została na cztery części. W pierwszej Kostecka przywołuje klasyczne teksty baśniowe. Przykładowo *Przygody Sindbada Żeglarza* Bolesława Leśmiana stały się punktem odniesienia do rozważań o istocie „przygody”, bardzo cennej w literaturze dla dzieci i młodzieży. Przeżycie czegoś, zdarzenie, a więc „przygoda” jest przecież jednym z najważniejszych elementów w książkach adresowanych do młodych odbiorców, ponieważ właśnie ona czyni lekturę atrakcyjną. Autorka uważa, że Leśmianowska baśń dostarcza przemyśleń na temat tego czym jest „przygoda”, jak w pełni jej doświadczać oraz czy stanowi o sensie życia. W swoich dociekaniach powołuje się na inte-

⁷ W. Kostecka, M. Skowera: *W kręgu baśni i fantastyki. Studia o literaturze dziecięcej i młodzieżowej*. Warszawa 2017.

⁸ Seria powstała z zamiarem publikowania opracowań przede wszystkim młodych naukowców, ale też doświadczonych badaczy. Na stronie Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich można przeczytać uzasadnienie jej stworzenia: „Zasadniczym obszarem refleksji interpretacyjnej będzie literatura współczesna — Wydawnictwo SBP służy przede wszystkim środowiskom bibliotekarzy, a ci ze względów zawodowych skupieni są na tym, co aktualnie dzieje się w kulturze, w szczególności kulturze literackiej młodego pokolenia. Zjawiska dawniejsze będą poddawane omówieniu wówczas, gdy z różnych względów można by je określać mianem klasyki żywej lub które wymagałyby ożywienia”. *Literatura dla dzieci i młodzieży. Studia — nowa seria wydawnicza SBP*. <http://www.sbp.pl/artukul/?cid=10271&prev=1> [data dostępu: 13.03.2018]. Wydawnictwo SBP podkreśla także, że seria jako pierwsza otrzymała swój własny trójkolorowy logotyp.

⁹ Zob. W. Kostecka: *Baśń postmodernistyczna: przeobrażenia gatunku. Intertekstualne gry z tradycją literacką*. Warszawa 2014.

¹⁰ Zob. Eadem: *Tajemnica księgi. Tropami współczesnej fantastyki dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 2010.

¹¹ Zob. *Czytanie menażerii. Zwierzęta w literaturze dziecięcej, młodzieżowej, fantastycznej*. Red. A. Mik, P. Pokora, M. Skowera. Warszawa 2016.

resujące badania m.in. niemieckiego filozofa, Georga Simmela, który w eseju *Filozofia przygody*¹² zgłębiał jej naturę.

Drugi tekst pt. *(Anty)baśń Korczakowska. Dialog z tradycją baśniową w opowieści Kajtuś czarodziej* miał być próbą zmierzenia się m.in. z klasyfikacją gatunkową utworu. Odwołując się do różnych interpretacji książki Janusza Korczaka (Zbigniew Baran, Jolanta Ługowska, Anna Sobolewska, Ryszard Waksmund, Violetta Wróblewska), Kostecka szuka w *Kajtusiu...* śladów baśniowości, zajmując kreśli profil psychologiczny głównego bohatera, samotnika i buntownika doświadczonego przez los, który po wielu trudnych przeżyciach „zyskuje pełnię człowieczeństwa”¹³. Ostatecznie sama badaczka nie przyporządkowuje Korczakowskiej książki do gatunków wymienionych w tytule szkicu, ale sygnalizuje jej terapeutyczny charakter

w takim sensie, w jakim terapia stanowi proces autopoznania, odkrywania prawd o sobie i świecie, nieraz trudnych, ale przecież istotnych¹⁴.

Trzeci artykuł, kończący tę część analiz, traktuje o muzyce w baśniowych obrazach literackich. Kostecka podkreśla jej wagę, zwraca uwagę na odwieczną, uzdrawiającą duszę moc magicznych instrumentów, śpiewu i pieśni. Zaznacza, że muzyka bardzo różnie ukazywana w klasycznych, baśniowych opowieściach (np. w *Słowiku* Hansa Ch. Andersena; *Momo* Michaela Ende; *Szczurołapie* Jacoba i Wilhelma Grimmów; *O księdzu Gotfrydzie, rycerzu Gwiazdy Wigilijnej* Haliny Górskiej; *Majce* Bolesława Leśmiana; *Syrenie* Artura Oppmana)

łagodzi ból i smutek, ale też wzbudza radość i namiętność. Stanowi siłę twórczą, w zagadkowy sposób związaną tak z życiem, jak i śmiercią¹⁵.

Po prostu muzyka od zawsze pomagała radzić sobie z trudnościami, koła lęki i niwelowała problemy egzystencjalne. Tak jest również obecnie.

Drugi człon studiów zatytułowano *Nie(zapomniane) lektury*, co już na wstępie sugeruje, że będzie tu mowa o utworach mniej znanych czytelnikom albo jak podkreślił Leszczyński w swej recenzji tomu, „niedostrzeżonych czy niesłusznie pominiętych”¹⁶. Pierwszy tekst Skowery stanowi odwołanie do mrocznej

¹² Zob. G. Simmel: *Filozofia przygody*. W: Idem: *Most i drzwi. Wybór esejów*. Tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa 2006.

¹³ W. Kostecka: *(Anty)baśń Korczakowska. Dialog z tradycją baśniową w opowieści Kajtuś czarodziej*. W: W. Kostecka, M. Skowera: *W kręgu baśni i fantastyki...*, s. 49.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ W. Kostecka: *Muzyka w obrazach literackich. Magia — żywioł — zagadka*. W: W. Kostecka, M. Skowera: *W kręgu baśni i fantastyki...*, s. 67.

¹⁶ G. Leszczyński: *Fragment recenzji*. W: W. Kostecka, M. Skowera: *W kręgu baśni i fantastyki...*, okładka.

twórczości Howarda P. Lovecrafta w serii opowiadającej o Luisie Barnavelcie autorstwa Johna Bellairsa i Brada Stricklanda. Przywołany cykl ukazał się na polskim rynku w momencie rosnącej popularności sagi o Harrym Potterze, a napisany w podobnej konwencji, miał zyskać szybkie zainteresowanie czytelników, czego jednak nie udało się osiągnąć wydawcom. W kolejnym artykule badacz przedstawił genezę powstania i odbiór w Stanach Zjednoczonych jedyne go utworu Williama Faulknera (*The Wishing Tree*) napisanego z myślą o adresacie dziecięcym. Analizując dzieło, Skowera zwrócił uwagę na elementy charakterystyczne dla utworów fantastycznych, wykorzystujących cechy baśniowe, jak np. oniryzm oraz często towarzyszący mu motyw pomniejszania i powiększania postaci, obecne już wcześniej na kartach wielu znakomitych tekstów literackich (np. *Alicja w Krainie Czarów* Lewisa Carrolla). Sporo miejsca poświęcił także zjawisku „świata na opak” czy „karnawalizacji”¹⁷, a więc jak przyjął za Michaiłem Bachtinem „transponowania karnawału na język literatury”¹⁸. Kolejny szkic napisany przez Kostecką był „pretekstem do filozoficznych rozważań”¹⁹ na temat powieści *Momo* Endego. Ten zapewne fascynujący badaczkę utwór, choć obecny na polskim rynku wydawniczym, niestety nie ma szans na zainteresowanie młodego pokolenia, ponieważ napisany obrazami²⁰, zbyt malarski,

wymaga niespiesznej lektury, na którą paradoksalnie, czytelnik XXI wieku częstokroć nie ma czasu²¹.

Trzecia część omawianego zbioru szkiców o literaturze dla dzieci i młodzieży składa się z tekstów Skowery. W pierwszym, jedynym w tomie, nigdy wcześniej niepublikowanym artykule, autor skupia się na prezentacji ilustracji Roberta Innocentiego przygotowanych do *Kopciuszka* Charlesa’a Perraulta, wydanego w Polsce w 2015 roku przez Media Rodzinę w przekładzie Zofii Beszczyńskiej. Z kolei całej książce przypisuje znamiona baśni postmodernistycznej. Badacz zaznacza jednak, że w tej „wizualnej narracji” najbardziej interesująca wydała mu się postać macochy Kopciuszka i podejście włoskiego artysty do biografii tej bohaterki-antagonistki. Według Skowery interpretacja włoskiego

¹⁷ Termin „karnawalizacja” wprowadził do badań nad literaturą rosyjski literaturoznawca Michaił Bachtin, a odniósł go do ludowej kultury śmiechu, która ma swe korzenie w karnawale. Zob. A. Kłocińska: *Karnawał wobec sacrum. O ludyczności kultury współczesnej*. „Kultura i Wartości” 2012, nr 3, s. 117–134.

¹⁸ M. Skowera: *Faulkner na opak. O „The Wishing Tree” — jedynym utworze pisarza dla dzieci*. W: W. Kostecka, M. Skowera: *W kręgu baśni i fantastyki...*, s. 107.

¹⁹ W. Kostecka: *Krótką historią czasu. Kulturowe i filozoficzne konteksty powieści „Momo” Michaela Endego*. W: W. Kostecka, M. Skowera: *W kręgu baśni i fantastyki...*, s. 119.

²⁰ Badaczka wyjaśnia w swoim artykule, że u Michaela Endego „obraz poprzedza słowo”. *Ibidem*, s. 112.

²¹ *Ibidem*, s. 122.

ilustratora przynosi nowe spojrzenie na obie postaci utworu, także Kopciuszka-protagonistki:

Innocenti prowadzi narrację, która służy psychologizacji Perraultowskiej antagonistki. Kobieta ma wyraźnie pogłębiający się problem alkoholowy — może będący skutkiem śmierci męża, a może wyrażający chęć ucieczki ze świata, w którym jest ona zmuszona oglądać swoje niemądre, próżne córki, przegrywające w starciu z piękną i mądrą pasierbicą. Cichy dramat macochy, rozgrywający się na ilustracjach włoskiego twórcy, da się także interpretować jako opowieść o niezgodzie na starość i śmierć. [...] W ten sposób Innocenti w subtelny sposób reinterpretuje postać macochy — zwraca uwagę córki i wreszcie, w przeciwieństwie do Perraulta, pokazuje jej los po szczęśliwym (dla Kopciuszka, księcia, a także siostr) zakończeniu baśni²².

Lektura artykułu nasuwa myśl, że grafika Innocentiego prawdziwie zainspirowała jego autora, bo jak podkreślał, cała historia Kopciuszka opowiedziana obrazami artysty może sugerować, że świat wcale nie jest, jak to bywa w baśniach, albo czarny, albo biały, a dylematy macochy mogą stać się problemami kobiety XXI wieku, zatem każdej z nas.

Celem następnego tekstu było przywołanie wizji groźnych, przerażających, odrażających światów (realnego i magicznego) z *Księgi rzeczy utraconych* Johna Connolly'ego i filmu pt. *Labirynt fauna* Guillerma del Tora w opozycji do bezpiecznych i przychylnych dzieciom koncepcji fantastycznych przestrzeni znanych z ikonicznych opowieści (*Narnia* Clive'a S. Lewisa; *Nibylandia* Jamesa M. Barriego czy *Oz* Lymana F. Bauma). Punktem wyjścia dla tych rozważań była teoria abiektu Julii Kristevej²³. Ponadto badacz, powołując się na refleksje Kosteckiej, zauważa, że w tych propozycjach motywy okrucieństwa znane z baśni zostały zdecydowanie rozwinięte. Równie zajmująco czyta się ostatni szkic, zamykający dział *Inspiracje i kontynuacje*. Skowera zestawia serię utworów o czarodziejskiej Krainie Oz Bauma, jednego z najbardziej popularnych amerykańskich pisarzy, z książkami współczesnego autora tego samego pochodzenia (w Polsce wydano jedną część czterotomowego cyklu pt. *Wicked. Życie i czasy Złej Czarownicy z Zachodu*), Gregory'ego Maguire'a, w których tytułowa Czarownica jest odpowiednikiem Dorotki z powieści Bauma. Badacz szuka

²² M. Skowera: *Co się stało z macochą? Postmodernistyczna opowieść „ukryta” na ilustracjach Roberta Innocentiego do Kopciuszka Charles'a Perraulta*. W: W. Kostecka, M. Skowera: *W kręgu baśni i fantastyki...*, s. 149.

²³ Termin wprowadzony do nauki przez francuską filozofkę i literaturoznawczynię *Julię Kristevą*, oznaczający coś przeciwnego obiektowi/podmiotowi. Zob. A. Czarnacka: *Koncepcja podmiotu w teorii Julii Kristevej — próba rekonstrukcji*. „Idea. Studia nad Strukturą i Rozwojem Pojęć Filozoficznych” 2007, t. XIX, s. 107—114.

związków i kontrastów pomiędzy krainą Oz a światem dorosłych w obu cyklach utworów i dochodzi do wniosku, że zarówno wersja Maguire'a, jak i jej pierwowzór, nie prezentują „krainy dzieciństwa”, bo ona

nie istniała nigdy. Zawsze mamy do czynienia tylko z imperium dorosłych²⁴.

Nawiązania do współczesności odnajdujemy w segmencie artykułów zamykających omawiane rozważania. Możemy w nim przeczytać dwa szkice Kosteckiej. Badaczka w jednym z nich, wykorzystując *case study*, omawia *Omegę* Marcina Szczygielskiego: wydaną w 2009 roku powieść dla młodzieży, w której dostęp do aplikacji z tajemniczą grą komputerową zmienia rzeczywistość głównej bohaterki. Tekst jest erudycyjnym studium psychologicznym Joanny-Omegi, człowieka „ery nomadyzmu”, niemal zmuszonej do życia w społeczeństwie ponowoczesnym. Dodatkowo, zdaniem Kosteckiej, ważne miejsce w utworze zajmuje różnorodna przestrzeń prezentowana w cyberświecie, będąca istotnym tłem dla rozgrywających się wydarzeń, jednocześnie budującym tożsamość Omegi.

Kolejny wywód autorki *Baśni postmodernistycznej...* o licznych odsłonach śmiechu błazeńskiego w literaturze dla młodych czytelników, to ostatni referat tomu. Kostecka dokonuje w nim rzetelnego przeglądu „błazenady” (mając świadomość różnic semantycznych, podaje liczne jej warianty: żart, kpinę, drwinę, absurd, nonsens, świat na opak, łamanie tabu) dostrzegalnej w dziełach wybitnych polskich autorów i ilustratorów na przestrzeni wieków (Krystyna Boglar, Bohdan Butenko, Jan Brzechwa, Ludwik J. Kern, Kornel Makuszyński, Julian Tuwim, Marian Walentynowicz, Danuta Wawiłow), ale też przykładowo we współczesnych zagranicznych animacjach filmowych (*Król Julian; Madagaskar; Pingwiny z Madagaskaru; Shrek*). Jednocześnie zręcznie wyodrębnia jej nurty: błazenada szkolna, uczniowska, „błazeńska kpina z dorosłego”, „błazenada z obrzydliwości” itp. Co jednak najistotniejsze, źródeł współczesnego, popkulturowego humoru lub śmiechu dziecięcego upatruje badaczka w literaturze dla dzieci i młodzieży.

Warte zatrzymania są też „dwie opowieści o kulturze popularnej i przemocy”²⁵ Skowery, patrzącego na pełne brutalności ikony popkultury — *Harry'ego Pottera i Igrzyska Śmierci* — jako na typowe wytwory kultury masowej. Dowodzi tego, pisząc, że język, gesty, symbole przejęte z tych książek,

²⁴ M. Skowera: *Powrót obiektu? Odrażające baśniowe krainy w „Księdze rzeczy utraconych” Johna Connolly'ego i „Labiryntie fauna” Guillermo del Toro*. W: W. Kostecka, M. Skowera: *W kręgu baśni i fantastyki...*, s. 187.

²⁵ Sformułowanie pochodzi z artykułu Macieja Skowery. Zob. M. Skowera: „*Harry Potter*”, „*Igrzyska śmierci*” i rzeczywistość. *Dwie opowieści o kulturze popularnej i przemocy*. W: W. Kostecka, M. Skowera: *W kręgu baśni i fantastyki...*, s. 211.

wykorzystywane są dziś przez czytelników w celu prowadzenia dialogów na tematy społeczne i polityczne lub co chyba ważniejsze, nawet do walki z dyktaturą (używanie przez mieszkańców Tajlandii symbolicznego znaku łączącego trzy palce na wyciągniętej do góry dłoni w celu utożsamienia się z krzywdzonymi obywatelami zamieszkującymi dystrykty w *Igrzyskach śmierci*, co miało miejsce w czasie tajlandzkiego zamachu stanu w 2014 roku). Nie zgadza się to z koncepcją krytyków literackich często uznających teksty „popularne” za słabe artystycznie, zatem takie, które nie wymagają wysiłku intelektualnego. Z jednej strony widzimy więc deprecjonowanie wartości tego rodzaju pozycji na rzecz literatury „wysokiej”, z drugiej zaś wielką siłę ich przekazu, co wpisuje się najpewniej w szeroko dziś omawianą w środowisku naukowym koncepcję kultury konwergencji.

Niestety nie sposób w tym krótkim artykule przywołać wszystkich problemów podejmowanych przez badaczy w omawianym tomie. Widać w nim jednak niezwykłą pasję i fascynację prezentowanymi zagadnieniami. Z pewnością dostarcza on nowych odśłon dzieł klasycznych, mniej w Polsce popularnych, trochę zapomnianych lub wartych przywoływania kolejnych, pasjonujących interpretacji, które inspirują w różnej skali młode pokolenie. Ponadto bogactwo tytułów fantastycznych i baśniowych (również w popularnych dziś wersjach disnejowskich) na rynku wydawniczym pokazuje, że książki tego rodzaju nie tracą na swej atrakcyjności, ale jak pisano wcześniej, ulegają ciągłym, gorszym lub lepszym jakościowo modyfikacjom, dzięki czemu idealnie „wtapiają się” w dzisiejszą popkulturę; bez wątplenia czerpią jednak z najznakomitszych, a przywołanych w tych studiach utworów, które w niektórych przypadkach weszły do kanonu (także szkolnego) literatury polskiej i światowej, a docierają dziś do młodych odbiorców pod postaciami gier komputerowych, animacji filmowych czy wielkich, kasowych produkcji filmowych.

Na końcu warto jeszcze dodać, że autorzy sprawnie zrealizowali zamysł założycieli serii, ponieważ ich refleksje mają „charakter otwarty”, a zrozumienie ich nie wymaga od czytelnika-niespecjalisty studiowania skomplikowanej terminologii lub zapoznania się z obszerną literaturą przedmiotu²⁶. Opracowanie może więc stanowić pomoc dydaktyczną dla nauczycieli i bibliotekarzy. Podobną ocenę omawianemu tytułowi wystawił Leszczyński, słusznie uznając go za książkę,

która ma charakter bardziej pytań niż odpowiedzi, bardziej refleksji niż zamkniętych, niepodważalnych konstatacji i wniosków. [...] To eseistyczne, erudycyjne, napisane z zaraźliwą fascynacją studia, układające się niczym

²⁶ *Literatura dla dzieci i młodzieży...*, <http://www.sbp.pl/artykul/?cid=10271&prev=1> [data dostępu: 18.03.2018].

puzzle, w obraz, którego panoramę nosiliśmy w indywidualnej i zbiorowej wyobraźni, ale który zaskakuje w szczegółach i zbliżeniach²⁷.

W przywołanym cytacie na pewno uchwycono kwestie najistotniejsze. Kraina fantastyki stara, nowa albo tylko nieznacznie odmieniona, wciąż rozwija wyobraźnię czytelników, pasjonuje i skłania do przemyśleń, także w kontekstach — jak udowodniło dwoje badaczy — pozaliterackich.

Bibliografia

- Bettelheim B.: *Cudowne i pożyteczne — o znaczeniach i wartościach baśni*. T. 1. Tłum. D. Danek. Warszawa 1985.
- Czarnacka A.: *Koncepcja podmiotu w teorii Julii Kristevej — próba rekonstrukcji*. „Idea. Studia nad Strukturą i Rozwojem Pojęć Filozoficznych” 2007, t. XIX.
- Czytanie menażerii. Zwierzęta w literaturze dziecięcej, młodzieżowej, fantastycznej*. Red. A. Mik, P. Pokora, M. Skowera. Warszawa 2016.
- Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J.: *Słownik terminów literackich*. Red. J. Sławiński. Wrocław—Warszawa—Kraków 2000.
- Kłocińska A.: *Karnawał wobec sacrum. O ludyczności kultury współczesnej*. „Kultura i Wartości” 2012, nr 3.
- Kostecka W.: *(Anty)baśń Korczakowska. Dialog z tradycją baśniową w opowieści Kajtuś czarodziej*. W: W. Kostecka, M. Skowera: *W kręgu baśni i fantastyki. Studia o literaturze dziecięcej i młodzieżowej*. Warszawa 2017.
- Kostecka W.: *Baśń postmodernistyczna: przeobrażenia gatunku. Intertekstualne gry z tradycją literacką*. Warszawa 2014.
- Kostecka W.: *Krótką historią czasu. Kulturowe i filozoficzne konteksty powieści „Momo” Michaela Ende*. W: W. Kostecka, M. Skowera: *W kręgu baśni i fantastyki. Studia o literaturze dziecięcej i młodzieżowej*. Warszawa 2017.
- Kostecka W.: *Muzyka w obrazach literackich. Magia — żywioł — zagadka*. W: W. Kostecka, M. Skowera: *W kręgu baśni i fantastyki. Studia o literaturze dziecięcej i młodzieżowej*. Warszawa 2017.
- Kostecka W.: *Tajemnica książki. Tropami współczesnej fantastyki dla dzieci młodzieży*. Warszawa 2010.
- Kostecka W., Skowera M.: *W kręgu baśni i fantastyki. Studia o literaturze dziecięcej i młodzieżowej*. Warszawa 2017.
- Leszczyński G.: *Fragment recenzji*. W: W. Kostecka, M. Skowera: *W kręgu baśni i fantastyki. Studia o literaturze dziecięcej i młodzieżowej*. Warszawa 2017.
- Niesporek-Szamburska B.: *Baśń*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 2008.

²⁷ G. Leszczyński: *Fragment recenzji*. W: W. Kostecka, M. Skowera: *W kręgu baśni i fantastyki*..., okładka.

- Simmel G.: *Filozofia przygody*. W: Idem: *Most i drzewi. Wybór esejów*. Tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa 2006.
- Skowera M.: *Co się stało z macochą? Postmodernistyczna opowieść „ukryta” na ilustracjach Roberta Innocentiego do Kopciuszka Charles’a Perraulta*. W: W. Kostecka, M. Skowera: *W kręgu baśni i fantastyki. Studia o literaturze dziecięcej i młodzieżowej*. Warszawa 2017.
- Skowera M.: *Faulkner na opak. O „The Wishing Tree” — jedynym utworze pisarza dla dzieci*. W: W. Kostecka, M. Skowera: *W kręgu baśni i fantastyki. Studia o literaturze dziecięcej i młodzieżowej*. Warszawa 2017.
- Skowera M.: „*Harry Potter*”, „*Igrzyska śmierci*” i rzeczywistość. Dwie opowieści o kulturze popularnej i przemocy. W: W. Kostecka, M. Skowera: *W kręgu baśni i fantastyki. Studia o literaturze dziecięcej i młodzieżowej*. Warszawa 2017.
- Skowera M.: Powrót obiektu? Odrażające baśniowe krainy w „*Księżce rzeczy utraconych*” Johna Connolly’ego i „*Labiryntie fauna*” Guillermo del Toro. W: W. Kostecka, M. Skowera: *W kręgu baśni i fantastyki. Studia o literaturze dziecięcej i młodzieżowej*. Warszawa 2017.

Źródła internetowe

Literatura dla dzieci i młodzieży. Studia — nowa seria wydawnicza SBP. <http://www.sbp.pl/artukul/?cid=10271&prev=1>.



Małgorzata WÓJCIK-DUDEK

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 0000-0001-9032-8875

Miejsce postpamięci w edukacji międzykulturowej¹

The Place of Post-memory in Intercultural Education

Summary: The article is an attempt to describe the book *The Lesson of (Un)presence. Polish-Jewish heritage in Polish language education* by Agnieszka Kania. The book deals with the place of the subject matter related to the Holocaust in Polish language classes and the ways of educating about the past. The researcher suggests that the school discourse that concerns post-memory should not only take into account the sensitivity of the modern student, but first and foremost, utilise the post-memory narratives to describe the phenomena that currently have to be addressed. Owing to such an approach, the school gets the opportunity for creating conditions for authentic dialogue with the past and, on the basis of this — for the reflection upon the contemporary world. If the education about the Holocaust serves such a purpose, it becomes one of the pillars of intercultural education.

Key words: post-memory, intercultural education, Polish-Jewish heritage, Polish language education

Termin „postpamięć” po raz pierwszy użyty przez Marianne Hirsch² jest dziś odmieniany przez wszystkie przypadki. Jego obecność w kontekście edukacji zmusza do przemyślenia formuły pedagogiki Zagłady obejmującej kolejne pokolenia, dla których Holocaust jest i będzie coraz bardziej odległym Wydarzeniem. W konsekwencji historia edukacji o Zagładzie wybrzmiewa kakofonią wielu narracji przeszłości z różnym powodzeniem adaptowanych do wrażliwo-

¹ W artykule omawiam publikację Agnieszki Kani. Zob. A. Kania: *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*. Kraków 2017, s. 212.

² M. Pakier: „Postmemory” jako figura w popularnym dyskursie o Zagładzie. „Kwartalnik Historii Żydów” 2005, nr 2, s. 195—208; M. Hirsch: *Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory*. Cambridge 2000.

ści i potrzeb uczniów oraz młodych czytelników. Uwzględniając zmienność form nauczania o trudnej przeszłości, można przyjąć, że postpamięć jest

interpretacją opowiadanych zdarzeń, kulturową reprezentacją przybierającą kształt tu i teraz³.

Pierwsze próby nauczania o Zagładzie przypadają na lata sześćdziesiąte XX wieku. Zostały zainspirowane wyemitowanym w izraelskim radiu wykładem pod znaczącym tytułem *Wychowanie po Auschwitz* wygłoszonym przez Theodora W. Adorna. Główna teza zaproponowana przez filozofa dotyczyła celu nauczania o Zagładzie, które powinno mieć charakter prewencyjny. Tak rozumiana pedagogika wykluczała obawę przed powtórzeniem się Wydarzenia. Gwarancją tej pewności miała być formuła Adornowskiej edukacji, u której podstaw znalazła się empatia⁴.

Wydaje się, że we współczesnej edukacji empatia nadal zajmuje centralne miejsce, choć przecież metodyka nauczania o Holokauście zdążyła wypracować mechanizmy pozwalające na wyjście z poziomu emocjonalnego w kierunku intelektualnego uogólnienia oraz w konsekwencji — wiedzy historycznej. Istnienie tych trzech poziomów oraz podejmowanie działań dydaktycznych zmierzających od emocji przez zrozumienie aż do osadzenia wydarzeń w kontekście historycznym pozwala na bezpieczne, nietraumatyzujące nauczanie o Zagładzie.

Warto zauważyć, że obecnie edukacji o Zagładzie, oprócz oczywistego nauczania o Wydarzeniu, przypisuje się wciąż nowe zadania. Im więcej czasu upływa od momentu historycznego, w którym się rozegrała, tym częściej wpisuje się ją w dyskursy odległe od pierwotnych założeń pedagogicznych. Bogusław Śliwerski przekonuje, że pedagogika w ponowoczesności unieważnia tradycyjne pytanie: „Przy pomocy jakich metod i ku jakim celom musimy dzisiaj wychowywać?”, i w jego miejsce formułuje nowe: „Jaką społeczną funkcję spełnia jeszcze dzisiaj wychowanie?”⁵.

Zatem współczesna edukacja o Holokauście nie ogranicza się jedynie do wyzwiania empatii czy zdobywania wiedzy o przeszłości, ale zostaje wpisana w nowoczesny projekt, mający u podstaw koncepcję wychowania międzykulturowego czy wielokulturowego. Pierwsza z nich, włączając edukację o Zagładzie w model kształcenia społeczeństwa do życia w warunkach kulturowego zróżnicowania, opiera się na procesie międzykulturowego uczenia się podczas kon-

³ A. Boroń: *Holokaust i jego reprezentacje w przestrzeni pamięci i tożsamości*. W: Eadem: *Pedagogika (p) o Holokauście. Pamięć. Tożsamość. Edukacja*. Poznań 2013, s. 93.

⁴ Zob. R. Szuchta: *Refleksje o nauczaniu historii Holokaustu w polskiej szkole*. W: *Tematy żydowskie*. Red. E. Traba, R. Traba. Olsztyn 1999.

⁵ B. Śliwerski: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków 2010, s. 363.

taktu z Innym. Druga, przy równoczesnej gwarancji zabezpieczenia pamięci o Zagładzie, przywołuje inne narracje wymagające objęcia pamięcią kulturową. Taki model edukacji przygotowuje do elastyczności myślenia oraz wychowania do autentycznego i głębokiego przeżycia spotkania z Innym. Zmiana w edukacyjnym podejściu do Holocaustu wymaga jednak akceptacji wielokierunkowego modelu pamięci, który uwzględniałby i legitymizowałby wielkość obowiązujących narracji bez wskazywania tej jednej — dominującej.

Dlatego tak ważne wydają się publikacje dotyczące pedagogiki Zagłady, poddające przeszłość wszechstronnemu oglądowi uwzględniającemu przede wszystkim perspektywę współczesności. Z pewnością należy do nich książka Agnieszki Kani *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, wyrastająca z doświadczeń autorki kierującej polsko-izraelskim projektem w Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Warto dodać, że badaczka przez kilkanaście lat pracowała w liceum ogólnokształcącym i ma na swoim koncie współautorstwo podręczników *Czarowanie słowem*, natomiast w 2015 roku opublikowała książkę „*Polak młody*” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*. Trudno nie dostrzec, że recenzowana publikacja Kani jest efektem odbytej przez nią długoletniej szkolnej praktyki, a w kontekście haseł międzykulturowości oraz wielokulturowości również rozbudowanym komentarzem na temat kształtowania tożsamości uczniów dołączonym po dwóch latach do książki „*Polak młody*”...

Według autorki lekcja dotycząca Innego nadal nie została przez polską szkołę dostatecznie odrobiona, a przecież zaangażowanie w jej realizację zwiększa szansę na mądrą, bo krytyczną i pełną empatii edukację młodych ludzi. Prawdopodobnie tytuł książki odzwierciedla nie tylko migotliwość podjętych do tej pory działań, ale również niepewny status pamięci związanej z polsko-żydowskim dziedzictwem. Taka interpretacja tytułu może kierować ku refleksji o tożsamości rozumianej jako nieustanny trud definiowania oraz ustalania bądź znoszenia granic. Znakomicie o nieprzerwanym ruchu towarzyszącym budowaniu tożsamości pisze Aleksandra Kunce, odmawiając mu ciągłości, systemowości, porządku oraz zajmowania centrum. Według badaczki ów ruch przypomina raczej kłęczę, sytuuje na marginesach i odbywa się w kontekście zmienności, odmienności oraz astrukturalności. Stąd wymaga on od nas zgody na porzucanie i negocjowanie tego, co dotąd wydawało się niezbywalne oraz trwałe:

Jesteśmy beznadziejnie kulturowi, zakorzenieni w małych kulturach, w swych małych roszczeniach, we własnych praktykach moralnych (które nierzadko traktuje się jako absolutne), czyli pieczołowicie wznoszonym

i potwierdzanym kulturowo *locum*. Z drugiej strony to *locum* nieustannie jest dyslokowane⁶.

Wydaje się, że Kania doskonale „czuje” fenomen dyslokacji. Czyni z niej podstawę tworzonego przez siebie alfabetu edukacji międzykulturowej. Szczególnie interesujący jest fakt, że swoista metodyka spotkań z Innym została zainspirowana działaniami Sharon Azarii, która w 2016 roku prowadziła na Uniwersytecie Jagiellońskim dwa seminaria dotyczące izraelskiej wizji antysemityzmu. Dostrzeżone różnice w formułowaniu tego zjawiska sygnalizowały potrzebę przemyślenia edukacji o Zagładzie zarówno w polskiej, jak i izraelskiej szkole. Odejście od pewników mocujących edukację w stałych i znanych przestrzeniach skłoniło do refleksji na temat wydawałoby się już przepracowanych problemów. O znaczeniu ruchu myśli w kontekście tożsamości pisał Zygmunt Bauman:

[...] „odkrywamy” tożsamość, gdy nie jest już *dana*, lecz *zadana*. Gdy trzeba ją dopiero *osiąść*, gdy nie da się jej osiąść raz na zawsze, ale trzeba ją brać w posiadanie wciąż na nowo, za każdym razem wybierając z innego zestawu możliwości, o jakim wiadomo, że będzie się zmieniał, ale nie wiadomo w jakim kierunku⁷.

Autorka *Lekcji (nie)obecności...* nie dość, że uznaje płynność ponowoczesnej edukacji międzykulturowej, to jeszcze inspiruje się metodyką, która znakomicie sprawdziła się w zupełnie innych warunkach — w szkole izraelskiej. Nie oznacza to jednak, że zaproponowana przez nią narracja jest kalką żydowskiego dyskursu o Zagładzie. Przeciwnie — autorka świadoma specyfiki polskiej edukacji wybiera i rozbudowuje szczególnie te działania, które mogą okazać się przydatne w rodzimym kontekście; inspiruje się nimi.

W pierwszym rozdziale *Od tożsamości „narodowej” do kulturowej* autorka dokonuje przeglądu pojęcia „edukacja kulturowa” i przygląda się, w jaki sposób była ona i jest realizowana w szkole, zaznaczając przy tym, że bez względu na zmiany zachodzące w paradygmacie tego rodzaju edukacji, edukatorem kulturowym pozostaje nauczyciel polonista. Autorka przyznaje, że również i jego świadomość (nie tylko uczniów) podlega zmianom, a poczucie tożsamości narodowej, które reprezentuje, może ulegać zmianie. Badaczka chętnie cytuje wypowiedź Andrzeja Borowskiego na temat edukacji polonistycznej i szcze-

⁶ A. Kunce: *Zlokalizować tożsamość!*. W: *Dylematy wielokulturowości*. Red. W. Kalaga. Kraków 2004, s. 80.

⁷ Z. Bauman: *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie*. W: *Dylematy wielokulturowości...*, s. 29.

gólnie wyraźnie zwraca uwagę na taki jej model, który pozwala w nauczaniu dostrzegać

proces jeszcze bardziej złożony i wydłużony w czasie, ale właściwie permanentny, zainicjowany zapewne przez szkołę, ale kontynuowany indywidualnie, wzbogacany samodzielnie własnymi lekturami, przemyśleniami czy rozmowami [...] motywowany ciekawością, pragnieniem poznania człowieka i świata, wreszcie tak czy inaczej formułowanym poszukiwaniem sensu życia⁸.

W procesie tym niezwykle istotne wydają się detale, a jego powodzenie w dużej mierze wynika z ich uważnego oglądu. Autorka przyznaje się do tego, że jeden z takich detali stał się zaczynem zmian, jakie miały się dokonać w jej pojmowaniu tożsamości, a zarazem zapowiedzią innego podejścia do edukacji międzykulturowej zaproponowanej uczniom. Otóż badaczka poddała krytycznej refleksji logotyp towarzyszący międzynarodowemu seminarium Centropa Summer Academy. Przedstawiał on orła z polskiego godła połączonego z żydowską menorą. Przepełniony symbol wydał się wtedy nadużyciem i wzbudził mieszane uczucia tak nauczycielki, jak i uczniów. Wyzwaniem, jak przyznaje Kania, w myśleniu o tej graficznej hybrydzie, któremu ona sama musiała stawić czoła, była zgoda na „podzielenie się Polską jako ojczyzną” (s. 45).

Uświadomienie sobie takiej oczywistości, że w Polsce istniała kiedyś „duża grupa narodowa, która także myślała o Polsce jako o swojej ojczyźnie” (s. 46), otworzyło autorkę na nowe doświadczenia związane z wielo- i międzykulturowością, osadzoną przede wszystkim w kontekście współczesnego kryzysu migracyjnego. Nie dziwi więc fakt, że konstatacji zawierającej w sobie formułę ojczyzny, którą trzeba podzielić się z potrzebującymi, towarzyszy „lista” książek adresowanych do niedorośliwych czytelników⁹. Ich lektura według badaczki jest dobrym punktem wyjścia do szkolnej refleksji na temat migracji oraz uchodźców¹⁰.

⁸ A. Borowski: *Tożsamość polska i wielokulturowość jako problem edukacji polonistycznej*. W: *Polonistyka w przebudowie*. T. 2. Red. M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński et al. Kraków 2005, s. 173.

⁹ Por. B. Gromadzka: *Edukacja polonistyczna w kontekście dylematów kulturowych*. W: *Edukacja. Migracja. Edukacja międzykulturowa w kontekście kryzysu migracyjnego z perspektywy krajów V4*. Red. E. Kledzik, M. Praczyk. Poznań 2016, s. 99—114.

¹⁰ Richard Pring przekonuje, że współczesne migracje nie są niczym nowym w historii świata, a strach przed tym zjawiskiem oswajano dzięki edukacji: „W przeszłości zdarzały się wielkie migracje, a wówczas szkoły pomagały młodym ludziom pokonać uprzedzenia, uszanować tradycje i uczyć życia w pokoju ku ogólnemu pożytkowi. Zastanówmy się choćby nad rolą Ellis Island — wyspy położonej przy nowojorskim porcie. W ciągu ponad pięćdziesięciu lat przewinęły się przez nią miliony przyszłych Amerykanów. Pochodzili oni z najrozmaitszych, często ubogich części świata, zwykle nie znali angielskiego i należeli do różnych kulturowych tradycji. Jak to możliwe,

W kolejnej części wywodu autorka dokładnie precyzuje cel metodycznych propozycji. Od tego momentu edukacja kulturowa, o której była mowa w pierwszym rozdziale, zostanie sprowadzona do szerokiego oglądu dziedzictwa polsko-żydowskiego na lekcjach polskiego. Badaczka, przywołując efektowną wypowiedź Łukasza Gawła, niejako czyni z niej cel nauczania o polsko-żydowskich relacjach:

Dziedzictwo kulturowe może być zarówno Świętym Graalem, jak i puszką Pandory. Służy budowaniu tożsamości, pomaga odnaleźć swoje miejsce w świecie, kreować kompetencje kulturowe. Może być najwyższą wartością. Staje się jednak groźne, jeśli służy do budowania poczucia wyższości nad innymi, daje przekonanie „bycia lepszym”. Miarą bezpieczeństwa w sferze dziedzictwa jest szacunek dla dziedzictwa innych, a jedyną akceptowaną postawę w tej mierze najłatwiej scharakteryzować słowami Antygony: *Współkochać przyszłam, a nie współnienawidzić* (s. 50)¹¹.

Analiza kodu, jakim opisuje się Innego, jest według autorki kluczowym działaniem zmierzającym do zbadania i zrozumienia stereotypów związanych z postacią Żyda oraz kultury żydowskiej, tak bardzo odmiennej od polskiej. W tej części pracy czytelnik zetknie się z dobrze poprowadzonym wywodem na temat językowego obrazu Żydów — a w konsekwencji stereotypów na ich temat — popartym badaniami m.in. Kazimierza Ożoga, Jarosława Pacuły, Ireny Kamińskiej-Szmaj, Marcina Hernasa czy Michała Głowińskiego.

Zebrany materiał nie tylko uprawomocnia autorkę do zaproponowania konkretnych działań na lekcji polskiego, ale pozwala również na krytyczny ogląd już istniejących i stosowanych w szkole scenariuszy (lub czytanych tekstów) zaliczanych do niemal klasyki edukacji międzykulturowej. Najczęściej popełnianym błędem w tego typu publikacjach jest sprzeciw wobec stereotypowych przedstawień, którego efektem jest powołanie „nowego” stereotypu, paradoksalnie „alternatywnego” dla pierwszego. Według Kani takie zjawisko w niemal podręcznikowej formule można dostrzec w dobrze przyjętej przez szkołę książce Przemysława P. Grzybowskiego¹².

że utworzyli oni jeden naród, który w dodatku łączy to, co określa się mianem »amerykańskiego snu«?”. Zob. R. Pring: *Edukacja w wielokulturowym społeczeństwie*. Tłum. K. Puławski. W: *(Złudne) obietnice wielokulturowości*. Red. J. Królikowska. Warszawa 2012, s. 180—181.

¹¹ Wypowiedź Łukasza Gawła pod hasłem „Dziedzictwo kulturowe jest dla mnie ważne, bo...” Cyt. za Kanią. Por. K. Zarzycka: *Rozgryźć dziedzictwo. Podręcznik dobrych praktyk upowszechniania dziedzictwa i edukacji o dziedzictwie kulturowym*. Warszawa 2017, s. 224. Publikacja dostępna na: https://www.nid.pl/pl/Informacje_ogolne/Konkursy/MATERIA%C5%81Y%20EDUKACYJNE/Podrecznik%20dobrych%20praktyk_.pdf [data dostępu: 20.01.2018].

¹² P.P. Grzybowski: *Spotkania z Innymi. Czytanki do edukacji międzykulturowej*. Ilustr. L. Fic. Kraków 2011.

Badaczka, przywołując opowiadanie pt. *Dawidek*, analizuje sposób kreowania nowego wizerunku Żyda, którego jednak infantylna, uproszczona, a w konsekwencji nachalnie dydaktyczna konstrukcja, akcentująca jedynie wojenne dzieciństwo głównego bohatera, odmawiająca mu prawa do „zwykłych” doświadczeń spoza przestrzeni traumatycznej pamięci, jest nastawiona jedynie na efekt współczucia i litości. Tym samym „czytanka” uniemożliwia młodemu odbiorcy utożsamienie się z jej bohaterem. Przyczyną tego odbiorczego rozdzwieku nie są przeżycia Dawida, których wyjątkowość musi wywoływać przecież uczucie obcości, ale przede wszystkim użyta w narracji topika Zagłady, która sprowadza opowieść do rzędu tekstów obliczonych na łatwe wzruszenie, paradoksalnie oddalające bohatera od czytelnika.

Dzięki temu spostrzeżeniu badaczka dotyka niezwykle istotnej kwestii, często zupełnie pomijanej w edukacji na temat Holokaustu, w której wzruszenie jest swoistym fetyszem pedagogiki przeszłości. Odkrycie przez czytelnika w postaci z przeszłości podobieństw do niego samego jest jedynie pierwszym etapem spotkania z Innym. Kolejny powinien intelektualizować to przeżycie, czyniąc z niego uniwersalną zasadę edukacji wielokulturowej. Rezygnacja z tego rodzaju uogólnień może, choć nie musi, prowadzić do estetyki kiczu, w której wzruszenie lub wzruszenie wywołane swym wzruszeniem¹³ sytuuje się w centrum zagadnień związanych z Holokaustem.

Aby uniknąć tego niepożądanego zjawiska stwarzającego bariery w kontakcie z Innym, Kania proponuje zadania: z jednej strony wykorzystujące naturalną ciekawość uczniów, z drugiej — zapobiegające nawiązywaniu dialogu wyłącznie w oparciu o trudne, traumatyzujące tematy. Jedną z takich propozycji jest sformułowanie przez uczniów pytań, nasuwających się im po lekturze hasła „judaizm” zamieszczonego w encyklopedii szkolnej¹⁴. Oto niektóre z nich:

Jeśli ktoś jest chory i nie może obchodzić Waszego święta, co wtedy ma zrobić?; Czy spotkała Cię kiedyś dyskryminacja ze względu na to, że jesteś Żydem?; [...] Macie jakieś tradycyjne potrawy?; [...] W Polsce można kupić macę — ja ją lubię, a Ty? (s. 73—74).

Doświadczenia wyniesione z oglądu podręczników oraz metod, jakimi posługuje się edukacja międzykulturowa, prowadzą autorkę do ważnej konstatacji. Aby uniknąć efektu wzruszenia lub przesadnej intelektualizacji wspomnianych zagadnień, należałoby połączyć wysiłki polonisty, historyka, katechety, nauczy-

¹³ Zob. P. Śpiewak: *Kicz i estetyzacja polityki*. W: S. Friedländer: *Refleksy nazizmu. Esej o kiczu i śmierci*. Tłum. M. Szuster. Warszawa 2011, s. 9—23. Zob. również M. Wójcik-Dudek: *Pamięć i zarządzanie przestrzenią*. W: Eadem: *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Katowice 2016, s. 251—257.

¹⁴ *Język polski. Encyklopedia szkolna. Szkoła podstawowa, klasy IV—VI*. Red. M. Tomczyk. Kraków 2006, s. 628—630.

ciela wiedzy o kulturze oraz języka angielskiego (ewentualnie innego języka obcego). Taka współpraca dawałaby gwarancję merytorycznego oglądu problemu z zachowaniem należnych mu proporcji. Nie należy przy tym zapominać, że istotnym wsparciem działań szkoły mogą być różne formy edukacji pozalekcyjnej. Badaczka zachęca do korzystania z oferty warsztatów prowadzonych przez muzea czy instytucje powołane w celu przybliżania szkole fenomenowi edukacji międzykulturowej (np. Szkoła Dialogu). Formy pracy stosowane w tych przestrzeniach, interesujący materiał przygotowany przez specjalistów z wielu dziedzin sprawiają, że edukacja międzykulturowa ma wymiar interdyscyplinarny, co skutecznie chroni ją przed zakusami jednostronnego i w konsekwencji zubażającego wykorzystywania jej obecności w szkole. To wystarczający powód, aby przemyśleć formę nauczania o Zagładzie i sprawić, by uczniowie w XXI wieku odczuwali nie tylko potrzebę edukacji na jej temat, ale również niezwykle rolę, jaką odgrywa w poznawaniu zarówno przeszłości, jak i w rozumieniu współczesnego świata. Temu zagadnieniu badaczka poświęca najobszerniejszy rozdział książki zatytułowany *Holokaust a edukacja na miarę XXI wieku*.

Otwiera go przegląd stanu badań na temat Zagłady w polskiej szkole. Czytelnik dostaje pewnego rodzaju listę najważniejszych publikacji z tego zakresu, która z pewnością odpowiada potrzebom nauczycieli poszukujących ważnych tekstów niezbędnych do przygotowania interesujących oraz merytorycznie poprawnych zajęć. Badaczka słusznie zauważa, że *memory boom*, dokonujący się w wielu dyscyplinach naukowych, niespecjalnie znajduje przełożenie na dyskurs szkolny. Analiza podstawy programowej z języka polskiego do ośmioklasowej szkoły podstawowej wykazuje bowiem brak zainteresowania tekstami dotyczącymi Zagłady¹⁵. Ta część książki Kani wpisuje badania autorki w szerszy kontekst uruchomiony przez znakomitą publikację Sylwii Karolak *Doświadczenie Zagłady w literaturze polskiej 1947—1991. Kanon, który nie powstał*¹⁶.

Istniejącą lukę badaczka próbuje wypełnić zajęciami praktycznymi zainspirowanymi strategią nauczania zaproponowaną przez Karen Shawn podczas seminarium „Max M. Kaplan Summer Institute for Educators” w Muzeum Holokaustu w Houston w Stanach Zjednoczonych w 2013 roku. Zajęcia zostały opisane w tekście Shawn *Ogniska poglądów*, przetłumaczonym przez Marianę Szumal i adaptowanym przez Kanię. Materiał znalazł się w Aneksie *Lekcji*

¹⁵ Z oczywistych względów autorka nie mogła włączyć do swej refleksji zapisów podstawy programowej dla szkół średnich. Kiedy książka została opublikowana, wciąż trwały prace nad tym dokumentem.

¹⁶ S. Karolak: *Doświadczenie Zagłady w literaturze polskiej 1947—1991. Kanon, który nie powstał*. Poznań 2014. Zob. recenzję: M. Wójcik-Dudek: *Sylwia Karolak: Doświadczenie Zagłady w literaturze polskiej 1947—1991. Kanon, który nie powstał*. Poznań 2014. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 24. Red. D. Krzyżyk. Katowice 2015, s. 113—117.

(nie)obecności...¹⁷ (s. 179—185). Badaczka, nie tracąc zmysłu krytycznego, dostrzega w metodach stosowanych przez Shawn pewnego rodzaju „koloryt lokalny” edukacji o Zagładzie, który wydaje się naturalny dla amerykańskich uczestników seminarium. Aby jednak propozycje autorki *Ogniska poglądów* mogły bez zastrzeżeń przyjąć się w polskiej szkole, należy uwzględnić specyfikę Holokaustu, który wydarzył się na ziemiach polskich oraz pracować na tekstach, które funkcjonują w rodzimym, ale nie tylko szkolnym obiegu.

Badaczka, dostrzegając dotychczasową nieprzystawalność działań dydaktycznych do interpretowanych opowiadań Idy Fink¹⁸, postuluje zmianę metodycznego paradygmatu i zgodnie z zaleceniami Shawn proponuje uczniom¹⁹ metodę *silent conversation* (rozmowa w milczeniu). Polega ona na wysłuchaniu lub przeczytaniu jednego z opowiadań (np. *Zabawa w klucz; Aryjskie papiery*) oraz zadaniu autorce pytań sformułowanych przez uczniów, którzy wcześniej poznali jej biografię. Uczestnicy na dużych arkuszach papieru zawieszonych na ścianach zapisują propozycje pytań:

Co dla Pani jest teraz najważniejsze?; [...] Czy da się po tym żyć?; Czy to było Pani dziecko, czy to Pani była tym dzieckiem?; Czy mówienie/pisanie o tych przeżyciach pomaga? (s. 117).

Pytania mają trzy podstawowe funkcje. Po pierwsze, zbierają niejako materiał, który stanowi punkt wyjścia do refleksji nad przeszłością. Po drugie, skłaniają do namysłu nad nazywaniem własnych uczuć wobec wstrząsających przeżyć, co może stanowić wstęp do dyskusji nad np. koncepcją niewyraźności Zagłady. W końcu, po trzecie, pozwalają na działania interpretacyjne będące formą samodzielnego myślenia, wszak uczniowie, wyzwoleńscy z pseudoheurezy nieudolnie udającej metodę majeutyczną, bez skrępowania mogą zadawać tekstowi pytania. To właśnie pytanie sytuuje się w centrum metody opisywanej przez Kanię. Jego autorem może być również nauczyciel, który dzięki mądrym i empatycznym zapytaniom nie tylko otwiera na tekst, ale przede wszystkim stwarza swym uczniom szansę na zintelektualizowaną refleksję za-

¹⁷ Aneks stanowi integralną część głównego wywodu. Oprócz wspomnianych już *Ognisk poglądów. O paleniu książek przez nazistów w 1933 roku* Karen Shawn, zamieszczono w nim komentarz metodyczny tego tekstu autorstwa Marianny Szumal oraz „*To wszystko jest antysemicką legendą...*”. *Przelamując stereotyp Żyda* Małgorzaty Kulik oraz Klaudii Muchy — sprawozdanie z lekcji poświęconej filmowi *Ziarno prawdy* Borysa Lankosza, będącemu ekranizacją powieści Zygmunta Miłoszewskiego o tym samym tytule.

¹⁸ W tym miejscu warto odwołać się do badań nad odbiorem opowiadań Idy Fink. Zob. A. Kasperek: *Opowiadania Idy Fink — nowość na lekcjach języka polskiego w gimnazjum*. W: *Auschwitz i Holokaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji*. Red. P. Trojański. Oświęcim 2012, s. 101—110.

¹⁹ Zajęcia były przeprowadzane również dla studentów polonistyki oraz grupy nauczycieli.

wsze zakotwiczoną jednak w prywatnym oraz indywidualnym przeżyciu utworu. Oto przykłady pytań „otwierających”:

Co czułaś/czułeś, czytając *Aryjskie papiery*?; O co zapytałabyś/zapytałbyś bohaterkę *Aryjskich papierów*?; Czy za uratowanie życia warto zapłacić każdą cenę?; Czy mężczyzna — bohater *Aryjskich papierów* — powinien otrzymać tytuł Sprawiedliwy wśród Narodów Świata? (s. 125—130).

Należy podkreślić, że autorka, według mnie bardzo słusznie, dystansuje się od dramy, która w przypadku lekcji na temat Zagłady, wydaje się z jednej strony zbyt traumatyzująca, z drugiej zaś — banalizująca Wydarzenie. Proponuje jednak ciekawe paradramowe ćwiczenia odnoszące się do znanego filmu Pepe Danquarta *Biegnij, chłopcze, biegnij*. Badaczka, mimo zastrzeżeń pod adresem artystycznego wymiaru filmu, dostrzega w nim potencjał emocjonalny, który z powodzeniem można wykorzystać na lekcji. Przed projekcją uczniowie losują karteczki z zaznaczonym „punktem widzenia”, który muszą przyjąć podczas emisji filmu, np.:

Jesteś ortodoksyjnym wyznawcą judaizmu. Wszelkie odstępstwa od religijnych nakazów uważasz za zdradę. Jak ocenisz to, co spotkało bohatera? Czy jemu albo twórcom filmu postawisz jakieś zarzuty?; [...] Jesteś „przeciętnym Kowalskim”. Nie interesujesz się historią, mało wiesz o II wojnie światowej. Co w historii pokazanej w filmie bardzo Cię dziwi? Co odkrywasz ze zdumieniem? Jakie wnioski dla siebie wyciągniesz? (s. 134).

Po obejrzeniu filmu uczniowie zapisują również „swoje” indywidualne wnioski bez wchodzenia we wcześniejsze role, np.:

Jesteś sobą. Jakie są Twoje spostrzeżenia, uwagi do podjętej w filmie tematyki i sposobu jej przedstawienia? Coś Ci się w tym filmie spodobało? Coś Cię zaskoczyło? Coś Ci się nie podoba? (s. 135).

Autorka przekonuje, że taka procedura czytania filmu o Zagładzie uświadamia uczniom istnienie oraz działanie pewnych klisz kulturowych, mających niebagatelny wpływ na ocenę wydarzenia/sytuacji. Zmienność punktów widzenia generuje sensory otwierające na nowe paradygmaty myślenia.

Powyższy wniosek pozwala badaczce na przeniesienie eksperymentu na nieco inny, bardziej współczesny obszar. Interesuje ją, w jaki sposób uczniowie reagują na zjawisko łączenia symboli Zagłady z niechęcią do migrantów przybywających do Europy. W tym celu korzysta z memu przedstawiającego bramę z napisem *Arbeit macht frei*, pod którą umieszczono hasło „Polska jest

gotowa na przyjęcie imigrantów”. Opinie wśród uczniów są podzielone, ponieważ w grupie znalazły się osoby popierające hasło, jak i wyrażające wobec niego ostry sprzeciw. Eksperyment pokazał, że Zagłada bywa sprowadzona do obrazu (narzędzia), który poddawany manipulacji może służyć paradoksalnie nie budowaniu wspólnoty, ale wspieraniu istniejących bądź tworzeniu nowych podziałów.

W zakończeniu tego rozdziału czuje się ostrożność autorki w wyciąganiu daleko idących wniosków. Szczery charakter finału dowodzi, że entuzjazm, z jakim referuje sprawdzoną przez siebie oraz częściowo współtworzoną koncepcję edukacji międzykulturowej, nie jest w stanie zawiesić jej krytycznego oglądu, niezbędnego przecież w opisie naukowym. Choć z satysfakcją podkreśla, że uczniowie, którzy wcześniej uczestniczyli w projekcie „Małopolska pamięta”, poznali żydowską historię Oświęcimia, zwiedzali Auschwitz-Birkenau oraz wzięli udział w warsztatach antydyskryminacyjnych, protestowali przeciwko wspomnianemu hasłu, to jednak zaznacza, że edukacja uwzględniająca istnienie Innego musi odbywać się nieustannie, ponieważ „bakcyl dżumy nigdy nie umiera” (s. 139), oraz mieć charakter poszukujący, uwzględniający zmianę kontekstu historycznego czy obyczajowego, w którym zanurzony jest młody człowiek. Wydaje się więc, i do tego przekonuje badaczka, że jedynie niedomknięta formuła pedagogiki Innego pozwala na autentyczne otwarcie na dialog.

Ostatni rozdział pracy *Problemy polskiej pamięci zbiorowej* dopełnia interesującą propozycję edukacji międzykulturowej, choć ta część książki, obudowana bogatą literaturą przedmiotową, wydaje się najmniej metodyczna. Autorka, prezentując najważniejsze opracowania dotyczące relacji polsko-żydowskich (m.in. *My z Jedwabnego* Anny Bikont) oraz polityki i kultury pamięci (m.in. Martin Pollack, Aleida Assman, Przemysław Czapliński, Jean-Yves Potel, Jan Tomasz Gross, publikacje: *Ślady Holokaustu w imaginarium kultury polskiej* oraz *Pamięć Shoah. Kulturowe reprezentacje i praktyki upamiętniania*), przekonuje, że lista lektur holokaustowych powinna poszerzyć się o najnowsze teksty literackie podejmujące problem polsko-żydowskiego dziedzictwa.

Pomysł, aby uczniowie czytali *Rejwach* Mikołaja Grynberga czy *Falszerzy pieprzu* Moniki Sznajderman, wydaje się znakomity, nie tylko dlatego, że jest to literatura najwyższych lotów, ale również dlatego, że teksty te świetnie nadają się do przepracowania traum, których ciągła obecność nie pozwala na wykonanie kroku w przyszłość. Problem polega jednak na tym, że autorka nie udziela wskazówek dotyczących trybu lektury zaproponowanych książek. Czytelnik do tej pory prowadzony przez autorkę niemal „za rękę”, m.in. dzięki klarownie skonstruowanemu wykładowi, wyposażony w konkretne pomysły metodyczne, teraz styka się z ledwie zarysowaną propozycją uzupełnienia listy lektur na temat Zagłady. Mimo pewnego niedosytu nietrudno jest mu się zgodzić na postulat włączenia „nowych” utworów, dających szansę na stawianie pytań, w których wyrażałaby się wrażliwość oraz wiedza współczesnych.

Uważam jednak, że słabe zasygnalizowanie tego problemu jest przemysłowym chwytem, zręcznie kierującym czytelnika ku finałowi książki, zawierającym się w tytule ostatniego rozdziału — *Podsumowanie, czyli lekcja (nie) do odrobienia?*. W takim kontekście propozycja „nowych” tytułów, jednak bez wskazówek metodycznych, ma przekonywać, że o lekcjach z Zagłady nigdy nie będzie można powiedzieć, że stanowią dokończony projekt. Stając się wyzwaniem dla szkoły, wymuszając ciągły ruch myśli, nakaz nieprzyzwyczajania się i ciągłej gotowości do przemyślenia relacji ja—Inny, wskazują kierunek edukacji międzykulturowej, która w obliczu zmian migracyjnych, pomimo różnic, może tworzyć alfabet porozumienia.

Książka Kani *Lekcja (nie)obecności...* stanowi rzadkie, jeśli dotąd nie jedyne, tak kompletne opracowanie wątku dziedzictwa polsko-żydowskiego w edukacji polonistycznej²⁰. Autorka w fascynujący sposób łączy badania nad interesującym ją tematem z konkretnymi rozwiązaniami metodycznymi, które jak to niestety często bywa, mogą banalizować prezentowane zagadnienia. W przypadku lekcji zaproponowanych przez Kanię niebezpieczeństwo trywializacji Zagłady nie tylko zostało oddalone, ale dodatkowo dzięki przesunięciu akcentów Holocaust stał się pretekstem do refleksji nad stosunkiem do Innego w „płynnej ponowoczesności”, nie tracąc niczego z przypisywanej mu formuły bezprecedensowości²¹. To, że autorka poradziła sobie z tym trudnym zadaniem, dodatkowo włączając je w dyskurs edukacji polonistycznej, z pewnością zasługuje na uwagę studentów (nie tylko) polonistyki, nauczycieli oraz wszystkich, którzy w edukacji międzykulturowej widzą szansę dla dialogu.

Bibliografia

- Bauman Z.: *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie*. W: *Dylematy wielokulturowości*. Red. W. Kalaga. Kraków 2004.
- Bikont A.: *My z Jedwabnego*. Warszawa 2004.
- Boroń A.: *Holokaust i jego reprezentacje w przestrzeni pamięci i tożsamości*. W: *Eadem: Pedagogika (p) o Holocaustcie. Pamięć. Tożsamość. Edukacja*. Poznań 2013.
- Borowski A.: *Tożsamość polska i wielokulturowość jako problem edukacji polonistycznej*. W: *Polonistyka w przebudowie*. T. 2. Red. M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński et al. Kraków 2005.

²⁰ Mam tu na myśli jedynie obszar edukacji polonistycznej, wspieranej klasyczną już publikacją z zakresu nauk społecznych autorstwa Roberta Szuchty i Piotra Trojańskiego. Zob. R. Szuchta, P. Trojański: *Zrozumieć Holocaust. Książka pomocnicza do nauczania o zagładzie Żydów*. Warszawa 2012.

²¹ Por. B. Lang: *Przedstawienie zła: etyczna treść a literacka forma*. Tłum. A. Ziębińska-Witek. „Literatura na Świecie” 2004, nr 1/2, s. 15—63.

- Fink I.: *Wiosna 1941*. Warszawa 2011.
- Gromadzka B.: *Edukacja polonistyczna w kontekście dylematów kulturowych*. W: *Edukacja. Migracja. Edukacja międzykulturowa w kontekście kryzysu migracyjnego z perspektywy krajów V4*. Red. E. Kledzik, M. Praczyk. Poznań 2016.
- Grynberg M.: *Rejwach*. Warszawa 2017.
- Grzybowski P.P.: *Spotkania z Innymi. Czytanki do edukacji międzykulturowej*. Ilustr. L. Fic. Kraków 2011.
- Hirsch M.: *Familijne Ramy: Fotografia, Narracja i Postpamięć*. Cambridge 2000.
- Język polski. *Encyklopedia szkolna. Szkoła podstawowa, klasy IV—VI*. Red. M. Tomczyk. Kraków 2006.
- Kania A.: *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*. Kraków 2017.
- Kania A.: „Polak młody” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*. Kraków 2015.
- Karolak S.: *Doświadczenie Zagłady w literaturze polskiej 1947—1991. Kanon, który nie powstał*. Poznań 2014.
- Kasperek A.: *Opowiadania Idy Fink — nowość na lekcjach języka polskiego w gimnazjum*. W: *Auschwitz i Holocaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji*. Red. P. Trojański. Oświęcim 2012.
- Kunce A.: *Zlokalizować tożsamość!*. W: *Dylematy wielokulturowości*. Red. W. Kalaga. Kraków 2004.
- Lang B.: *Przedstawienie zła: etyczna treść a literacka forma*. Tłum. A. Ziębińska-Witek. „Literatura na Świecie” 2004, nr 1/2.
- Pakier M.: „Postmemory” jako figura w popularnym dyskursie o Zagładzie. „Kwartalnik Historii Żydów” 2005, nr 2.
- Pamięć Shoah. Kulturowa reprezentacja i praktyki upamiętniania*. Red. T. Majewski, A. Zeidler-Janiszewska. Łódź 2011.
- Pring R.: *Edukacja w wielokulturowym społeczeństwie*. Tłum. K. Puławski. W: *(Złudne) obietnice wielokulturowości*. Red. J. Królikowska. Warszawa 2012.
- Sznajderman M.: *Falszerze pieprzu. Historia rodzinna*. Wołowiec 2016.
- Szuchta R.: *Refleksje o nauczaniu historii Holocaustu w polskiej szkole*. W: *Tematy żydowskie*. Red. E. Traba, R. Traba. Olsztyn 1999.
- Szuchta R., Trojański P.: *Zrozumieć Holocaust. Książka pomocnicza do nauczania o zagładzie Żydów*. Warszawa 2012.
- Ślady Holocaustu w imaginariu kultury polskiej*. Red. J. Kowalska-Leder, P. Dobrosielski, I. Kurz, M. Szpakowska. Warszawa 2017.
- Śliwowski B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków 2010.
- Śpiewak P.: *Kicz i estetyzacja polityki*. W: S. Friedländer: *Refleksy nazizmu. Esej o kiczu i śmierci*. Tłum. M. Szuster. Warszawa 2011.
- Wójcik-Dudek M.: *Pamięć i zarządzanie przestrzenią*. W: Eadem: *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Katowice 2016.
- Wójcik-Dudek M.: *Sylwia Karolak: Doświadczenie Zagłady w literaturze polskiej 1947—1991. Kanon, który nie powstał*. Poznań 2014. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 24. Red. D. Krzyżyk. Katowice 2015.

Źródła internetowe

Zarzycka K.: *Rozgryźć dziedzictwo. Podręcznik dobrych praktyk upowszechniania dziedzictwa i edukacji o dziedzictwie kulturowym*. https://www.nid.pl/pl/Informacje_ogolne/Konkursy/MATERIA%C5%81Y%20EDUKACYJNE/Podrecznik%20dobrych%20praktyk_.pdf.

Noty o autorach

mgr Emilia CZARNOTA — absolwentka filologii polskiej, doktorantka w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, lektorka języka polskiego jako obcego, nauczyciel neurologopeda.

Kontakt: emiliaczarnota@gmail.com

mgr Mirosław GRZEGÓRZEK — absolwent filologii polskiej oraz historii i wiedzy o społeczeństwie, doktorant w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, nauczyciel języka polskiego, historii i WOS w szkole podstawowej.

Kontakt: mgrzegorzek@polonline.pl

dr Urszula JĘCZEŃ — adiunkt w Zakładzie Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Sekretarz Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Logopedycznego.

Kontakt: ujeczen@vp.pl

mgr Bartosz KOPEĆ — absolwent prawa na Uniwersytecie Rzeszowskim, doktorant na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

Kontakt: kopec.bartosz1@gmail.com

dr hab. Danuta KRZYŻYK — adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: danuta.krzyzyk@us.edu.pl

dr Agata KUCHARSKA-BABULA — adiunkt w Zakładzie Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz nauczy-

cielka języka polskiego w Zespole Szkół Muzycznych nr 1 im. Karola Szymanowskiego w Rzeszowie.

Kontakt: agatarz@poczta.onet.pl

mgr Jadwiga MAKSYM-KACZMAREK — absolwentka filologii polskiej, doktorantka w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: jadzia.maksym@gmail.com

mgr Anna MEISER — absolwentka pedagogiki, historii i filologii polskiej, doktorantka literaturoznawstwa na Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym im. Jana Długosza w Częstochowie, nauczycielka języka polskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 5 w Bytomiu.

Kontakt: anna_meiser@poczta.onet.pl

dr Marta NADOLNA-TŁUCZYKONT — adiunkt w Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: nadolna@vp.pl

dr Magdalena OCHWAT — adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: magdalena.ochwat@us.edu.pl

dr hab. Małgorzata PACHOWICZ, prof. PWSZ — nauczyciel akademicki, kierownik Zakładu Filologii Polskiej Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie.

Kontakt: m.pachowicz@op.pl

mgr Magdalena PAPROTNY-LECH — doktorantka w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 20 w Rudzie Śląskiej.

Kontakt: mpaprotny@interia.pl

Natalia PAWLIK — studentka drugiego stopnia logopedii z audiologią na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Kontakt: nataliapawlik@gmail.com

dr Katarzyna Maria PŁAWECKA — absolwentka filologii polskiej oraz bibliotekoznawstwa i informacji naukowej; adiunkt w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie.

Kontakt: katarzyna.plawecka@up.krakow.pl

dr Olga PRZYBYLA — filolog, logopeda, terapeuta integracji sensorycznej. Adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Kierownik Centrum Logopedii UŚ. Członek Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Logopedycznego w Lublinie.

Kontakt: olga.przybyla@us.edu.pl; olga180@wp.pl

mgr Kamila ROGOWICZ — absolwentka filologii polskiej i kulturoznawstwa, doktorantka w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach i bibliotekarz w Miejskiej Bibliotece Publicznej w Katowicach.

Kontakt: kamila.rogowicz@gmail.com

mgr Sebastian SOWA — absolwent filologii polskiej na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, nauczyciel języka polskiego i wychowania do życia w rodzinie w Szkole Podstawowej nr 22 w Sosnowcu.

Kontakt: sowinio93@gmail.com

dr Maria WACŁAWEK — absolwentka filologii polskiej na Uniwersytecie Śląskim, lektorka języka polskiego. Obecnie pracuje w Słowenii (Univerza v Ljubljani).

Kontakt: waclawek.maria@gmail.com

mgr Magdalena WIŚNIEWSKA-KOPEĆ — absolwentka filologii polskiej, doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego, nauczycielka języka polskiego.

Kontakt: magdalena.wisniowska-93@o2.pl

dr hab. Małgorzata WÓJCİK-DUDEK — adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: malgorzata.wojcik-dudek@us.edu.pl

Wersją referencyjną czasopisma jest wersja elektroniczna ukazująca się na platformie www.journal.us.edu.pl

Publikacja na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe
(CC BY-SA 4.0)



Czasopismo wcześniej ukazywało się również w formie drukowanej z identyfikatorem ISSN 0208-5011

Redaktor Anna PIWOWARCZYK
Projektant okładki i strony tytułowej Stanisław KLUSKA
Korektor Patrycja MATUSIAK
Łamanie Grażyna SZEWCZYK

ISSN 2353-9577

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Ark. druk. 21,25 Ark. wyd. 25,0.



Więcej o książce

