



Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP

Język Polski w Liceum

Zeszyty Kieleckie

KWARTALNIK

ROCZNIK XXIII

KOLEGIUM REDAKCYJNE

Teresa Bugajska – redaktor naczelny wydawnictwa

Ewa Nowel – redaktor prowadzący

Piotr Lenartowicz – sekretarz redakcji

KOREKTA

Krystyna Bajor

SKŁAD KOMPUTEROWY

Maja Witkowska-Ciepluch

PROJEKT OKŁADKI

Maja Witkowska-Ciepluch

ISSN-1642-8757

Firma jest członkiem Polskiej Izby Książki

© Copyright by Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., Kielce 2008

- Redakcja nie ponosi odpowiedzialności za cytaty i myli (naruszenie praw autorskich) innych autorów znajdujących się w tekście, a nieumieszczonych w przypisach i bibliografii.
- Redakcja zastrzega sobie prawo dokonania niezbędnych poprawek, uzupełniania i skracania artykułów oraz nadawania własnych tytułów bez naruszenia zasadniczych myśli autora.
- Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów.
- Redakcja informuje Autorów o przyjęciu lub nieprzyjęciu tekstów do druku w terminie do trzech miesięcy.

WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZNP Spółka z o.o.

25-610 Kielce, ul. Jagiellońska 23

tel. 041 346 21 81, tel./faks 041 346 21 80, dział handlowy 041 366 07 01

www.wydped.com.pl, e-mail: wpznp@wydped.pl, liceum@wydped.pl, redakcja@wydped.com.pl

KONTO: PKO BP S.A. I O Kielce Nr 87 1020 2629 0000 9502 0144 9172

Dyżury redakcyjne: codziennie od 7.00 do 14.00

tel. 041 346 21 81 w. 3

Spis treści

Od redakcji 5

1. Od fascynacji do metody – bliżej metody

Eugeniusz Cyniak

Polonistyczna edukacja ku wartościom uniwersalnym 9

Grzegorz Gołaszewski

Italo Calvino – rekomendacja prawdziwego życia, które tkwi
w słowie 20

2. Więcej polszczyzny

Małgorzata Karwatowska

Oszczędne gospodarowanie prawdą. O językowych sposobach eufemizowania *kłamstwa* w wypowiedziach licealistów 37

Danuta Krzyżyk

Biblizmy i mitologizmy we współczesnej polszczyźnie – teoria
i dydaktyka 44

3. Projekt: lektura szkolna

Wiesław Przybyła

Traktat o wypaczonej władzy.

Jądro ciemności Józefa Conrada 61

Marian Kurzawa

Wielka miłość i... śmierć.

O wierszu *Dwoje ludzińków* Bolesława Leśmiana 70

Roman Sowa	
Uwagi o wartościach po seansie filmowym.....	78
Iwona Morawska	
Uczeń, który rośnie z Herbertem nie tylko w <i>Roku Herberta</i>	84
<i>4. Poloniści lektury (nad)obowiązkowe</i>	
Wioletta Poturała	
Polonista w świecie wartości	98
<i>5. Tematy, kierunki, inspiracje, opinie</i>	
Katarzyna Taborska	
Zacznijmy od siebie, czyli edukacja z nauczycielem pośrodku	103
<i>Twórcy numeru</i>	109

Od redakcji

Kłopoty z *science* (bez *fiction*)

... nasz naród składa się z dwóch narodów, które język ust mają wspólny, ale nie język ducha.

M. Dąbrowska

Kiedy Henry Ford wynalazł taśmę produkcyjną, nikt nie przypuszczał, że nie tylko odkrycie genialnego biznesmena, lecz także rewolucyjna filozofia umasowienia motoryzacji za pomocą jednego modelu i w każdym kolorze, byleby był czarny, przeniknie do teorii kształcenia. Parę stuleci szkoła tkwiła w przekonaniu, że jej patent na zmienianie jednostek i całych społeczeństw jest niezawodny, gdyż bierze początek z najszlachetniejszych pobudek, unosząc się nad *nisko latającymi* potrzebami świata tego.

Alchemicznym zakusom scholastyków przeciwdziałali pragmatycy, głosząc ideę otwarcia edukacji na rzeczywistość. Parę razy wietrzono cele, programy i podręczniki, ale wszelkiego typu *rozwiązania technologiczne* starannie omijałyśmy, głosząc ideę użyteczności w gwarze środowiskowej, która implikowała układ hierarchiczny (nad horyzontalnym), ponieważ słowa *model* i *struktura* nie zostały jeszcze oswojone w kodzie dydaktycznym. Z czasem ograniczenia dały o sobie znać. Trzeba było niewydolny język nauki o czynnościach uczenia/uczenia się rozepchnąć. Materii dostarczyły spowinowaczone prakseologicznie z naszym ogródkiem teorie świadomego i celowego działania.

Dzisiaj autorzy publikacji metodycznych śmiało poszukują analogii między regułami zarządzania zasobami ludzkimi, w której mówi się o *kapitale ludzkim* i *kapitale społecznym*, przejęli postulat *optymalnego zarządzania procesem* (kształcenia) i *podnoszenia jakości usług* (edukacyjnych). Przez usta dydaktyków przeszły już: *strategie pracy umysłowej*, *konkurencyjność*, *wzrost wartości rynkowej*. W literaturze przedmiotu *systemowe ujęcia kultury organizacyjnej szkoły* sąsiadują z *modyfikacją zachowań*, *diagnoza na wejściu z transformacją struktur poznawczych*. Ucznia nazywamy *inwestycją dla przyszłości*, a siebie *menadżerami*. Wiedza traktowana jest jako *kapitał zakładowy*, a wynik

matury stanowi *majątek firmy*. Ostatnio kluczowym celem jest *produkcja wartości dodanej*.

Godzi się w takiej sytuacji zapytać, czy zmianie uległa tylko szata językowa tekstów dydaktycznych, czy też nowy sposób mówienia o powinnościach szkoły sygnalizuje przeobrażenia jakościowe. Jeśli tak, byłibyśmy świadkami narodzin nowego dialogu na temat potrzeb współczesnego człowieka, w którym szkoła *nie sieje i nie orze po swojemu*, nie jest *outsiderem*, nie okopuje się na uprzywilejowanej pozycji, lecz próbuje *z żywymi naprzód iść*, szukając nowej wykładni utylitaryzmu. Wszak socjologowie dawno odtrąbili autorytet nauczyciela-mistrza, a raporty z radości obcowania z poezją niczym nie różnią się od sprawozdania głównej księgowej w firmie produkującej papier toaletowy. Pełno w nich różnej maści wskaźników pracy nauczyciela w kontekście, na tle, przed i po, w trakcie i na progu, gdyż *monitorowanie* procesu dydaktycznego to kolejny – dla jednych proceder, dla innych – neutralny sposób ulepszania szkoły. Cóż, pokłoniliśmy się mierzeniu i ważeniu, zwyciężył duch Fordowskiej taśmy, a z *duszy nauczycielstwa* Jana Władysława Dawida zostało mgliste wspomnienie i plac we Wrocławiu.

Jednym z efektów zmian zachodzących w myśleniu o szkole jest najnowszy projekt podstawy programowej¹. Już wstępne rozpoznanie tekstu ujawnia, że w scjentystycznie zorientowanych dyrektywach **edukacja humanistyczna została potraktowana po macoszemu, a język polski zdeprecjonowano we wszystkich zapisach ogólnych.**

Nasz przedmiot nie znalazł się na przykład w priorytecie, za który uznano *myślenie naukowe*. Komunikowanie się w języku ojczystym zajęło czwarte miejsce wśród najważniejszych umiejętności *zdobywanych w trakcie kształcenia ogólnego*, na równi z komunikowaniem się np. po niemiecku i po angielsku. *Wartości i wartościowanie* pojawiają się w roboczej części dokumentu (tej, którą przeczyta już tylko nauczyciel języka polskiego). Miłość i sprawiedliwość znalazły się wśród *uniwersalnych przeżyć egzystencjalnych*, a tradycyjne wątki kulturowe i literackie (znane uczniom nie wiadomo skąd) posłużą do analizy komiksów, piosenek, *esemesów* i *czatów*. Czyżby więc aspiracje nauczycieli języka polskiego, tyle razy wsparte przez akademików, spleły na niczym?

¹ Internet, dostęp: 30.11.2008 r., dostępny: http://www1.reformaprogramowa.men.gov.pl/projekt_rozporzadzenia/

Zbankrutowały w obliczu taśmy produkcyjnej, którą opuści jeden model – matematyczno-przyrodniczy? Nie wiem.

Trudno jednak o optymizm, jeśli hasło *świadomość językowa* (licealisty) zredukowano do *operowania* słownictwem z *określonych kręgów tematycznych*, którymi są: *Polska, Europa, świat – współczesność i przeszłość; kultura, cywilizacja, polityka*. Zapis, choć osobny, jest najkrótszym wierszem w tabeli określającej wymagania dla szkoły ponadgimnazjalnej. Skąpość dyrektywy można wyjaśnić, stosując, wbrew deprecjonującym humanistów zapędom autorów projektu, zdolność rozumowania. Wypowiedź jest pewnie elipsą, dlatego na temat przyszłości nic nie zapisano, kierując czytelnika do tezy o *granicach świata, co są granicami języka*. Z niej jasno wynika, że bez wynalezionej już słownictwa *our future* po prostu nie zostanie powołane do życia, o czym świadczy życie, czyli empiryczny dowód z naukowego myślenia przyczynowo-skutkowego rodem.

Lektura kontekstowa – druga z kluczowych umiejętności, dzięki której mogłam uprawiać zawód nauczyciela języka polskiego w starej szkole – pognała mnie ku tezom współczesnych filozofów. Ci twierdzą, że znakiem nowoczesności stały się: legitymizacja, trybunalizacja i uprawomocnienie, które dokuczają wtedy, kiedy to, co ma wejść w *context of justification* (kontekst uzasadnienia) przeżywa kryzys². W świetle podanych argumentów projekt podstawy programowej idzie z duchem czasu. Edukacja przeżywa kryzys, dlatego autorzy ulegli *totalnej presji usprawiedliwiania*³, trybunalizując główne cele kształcenia w polskiej szkole za pomocą wyników badań PISA z roku 2003 i 2006⁴.

Nowe azymuty kształcenia wskazują, że autorzy podstawy programowej dionizyjską tragiczność, *nieustanny ruch unicestwiania opisu cienia* (czytaj: zadania edukacji humanistycznej) zastąpili ucieczką do apollińskiej krainy *pięknego pozoru*⁵. Dokument z założenia nie uskrzydla, omija *pusto brzmiące cymbały*, w których od zawsze *robił* polonista, *verba praescripta* (słowa z góry polecane jako obowiązkowe) zostały zatopione wśród dyrektyw przedmioto-

² O. Marquard, *Apologia przypadkowości*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 1994.

³ Tamże.

⁴ W 2003 r. badano umiejętności z zakresu stosowania wiedzy matematycznej, a w 2006 – rozumowanie w naukach przyrodniczych.

⁵ R. Kapuściński, *Lapidarium IV*, Warszawa 2007, s. 13.

wych, omijając naukowo myślących matematyków i empirycznie poznających świat przyrodników. Im dano *rzeczy same*, a nie ich możliwość. Stygmat pierwszeństwa, etykietę usświęconą diagnozami, które natychmiast trzeba poprawić kosztem czegoś.

Szanowni Eksperci, nie tylko humaniści wiedzą, że klękając w jednej kaplicy *Panu Bogu świeczki i diabłu ogarka* zapalić się nie da. Być może humaniści nieco leniwiej ciągną się *na drodze postępu nagle przez innych przebieganego*, ale przecież nie toną w *nieprzemiennej ciszy*⁶, uprawiając *pogwarki* o dobru, pięknie i prawdzie. Nadto, czytać ze zrozumieniem umieją jak mało kto, więc w imieniu wszystkich pragnę autorom nowej podstawy programowej przypomnieć, że: *Podstawowym problemem badań międzynarodowych jest trudność w uzyskaniu równoważnych zadań w różnych wersjach językowych. Wynika ona tak z różnic kulturowych, jak i różnic między językami (np. termin science, inaczej niż polska „nauka”, w języku angielskim odnosi się przede wszystkim do nauk przyrodniczych; już taka różnica wywołała istotne trudności przy opracowywaniu polskiej wersji kilku pytań testowych)*⁷.

Trzeci numer kwartalnika zapisaaliśmy w polskiej wersji, oswojonej kulturowo. Zapewniam, że twórcy pisma dla polskich nauczycieli stosują rygory myślenia naukowego, prezentując *istnienie* edukacji aksjologicznej w szkole. Przedmiotem zainteresowania czynią nie tylko język i lektury obowiązkowe, ale także film, tradycję kulturową, konteksty i nawiązania, metodologiczne podstawy czytania ze zrozumieniem, przeżycie, rozumowanie, bariery odbiorcze i tropy interpretacyjne. Krótko mówiąc, przestrzeń, w której z dowodem tożsamości obywatela świata *science* wciąż porusza się humanista – nauczyciel od wartości.

Ewa Nowel

⁶ J. Lelewel, *Wybór pism krytycznych*, Wrocław 2005.

⁷ <http://www.wgimnazjum.pl/opinie/wstepnainformacja-pisa.phtml>

1

Od fascynacji do metody – bliżej metody

Eugeniusz Cyniak

Polonistyczna edukacja ku wartościom uniwersalnym

Uczeń we współczesnej sytuacji aksjologicznej

Być wolnym, to móc nie kłamać.

A. Camus

Rozwój edukacji polonistycznej ujawnia, że fundamentalne zmiany w aksjologii celów kształcenia są ściśle powiązane z przeobrażeniami, które dokonują się w dziejach państwa i w życiu społeczno-kulturalnym narodu. Przeobrażenia mają różny charakter, ale, co dla współczesnych systemów nauczania jest bardzo istotne, żadne z nich nie przebiega w pustce, lecz stanowi element ogólniejszych zmian zachodzących daleko i blisko. Asymilujemy nowe paradygmaty filozoficzne, doktryny polityczne i różne *mody na sukces*, reformując oświatę.

Problem naszych czasów polega jednak na tym, że to, co jest przedmiotem debat w kręgach intelektualistów często trafia do uczniowskiego doświadczenia w trywialnej i zwulgaryzowanej postaci. Dawniej światopoglądowe spory toczyli wybrańcy, a los spekulacji bywał różny. Niektóre księgi trafiały na stos (czasem ich autorzy także), a inne, cudem uratowane, żywiły umysły kolejnych generacji. Dzisiaj, za sprawą upowszechnienia sztuki czytania i rozwoju technologii informacyjnej, świat skurczył się do wymiaru globalnej wioski, a każdy właściciel komputera czy telewizora jest świadkiem przeobrażeń, które *nakręcają* ten świat. Stan ów wytwarza w mentalności uczniów swoisty *zamęt* aksjologiczny, pewien rodzaj intelektualnego i emocjonalnego niepokoju, wywołowany zderzaniem się antynomii aksjologicznych. Najtrudniejsze sytuacje

aksjologiczne występują wówczas, gdy w codziennych doświadczeniach młodego człowieka pojawiają się zupełnie opozycyjne hierarchie wartości – inne w wychowaniu domowym, a inne w edukacji szkolnej i w otaczającym go świecie. Uczeń zmuszony jest wówczas albo do wyboru i samookreślenia swojego poglądu, albo do oscylowania pomiędzy różnymi systemami wartości, co ogranicza wolność wyrażania własnego *ja* i nie rozwija jego osobowości, lecz nawet ją deformuje. Nadto czynnikiem osłabiającym podejmowanie własnej inicjatywy poznawczej jest siła perswazji mediów czy atrakcyjność kultury masowej. W efekcie nastolatek nieświadomie tkwi wśród wielokrotnie i swobodnie przekształcanych znaków kultury, budując na niejednorodnym gruncie jeszcze jeden, na swoją miarę, system wartości.

Szkoła, jako instytucja publiczna, nie może znaleźć się poza rzeczywistością, a więc nie może uprawiać kształcenia i wychowania niezgodnie z oczekiwaniami społeczeństwa. To oczywista prawda, warunkująca właściwe funkcjonowanie instytucji oświatowych. Cóż jednak czynić w sytuacji, w której oczekiwania społeczne są silnie zatowizowane, a liczącą trzydziestu uczniów klasę nauczyciel ma postrzegać nie jako grupę, lecz jako gromadę jednostek mających prawo do indywidualnego rozumienia i przeżywania np. lektury czy filmu. Jakże często uczeń mówi: *każdy może inaczej rozumieć szczęście* (choć najsilniejszym jego pragnieniem są dobra materialne), *według mnie bohater nie miał racji* (choć polonista przekonuje, że ludzka egzystencja to wielki dylemat, a sztuka rozmyślenia o zagadkach losu, cudzych doświadczeniach bogaci, rozwija, uczy).

Stoimy na straży uniwersalnych i niezniszczalnych wartości, powtarzając za Herbertem *stare zaklęcia: piękno i mądrość nigdy się nie starzeją*¹, *przeszłość to dziś*, czy za Żeromskim – *człowiek to rzecz święta*. Warto mieć jednak świadomość, że szkoły zaludnia powoli drugie pokolenie wychowane w demokracji, w świecie wolnych mediów i nieograniczonego dostępu do informacji. Czy rodzice pomogą nauczycielom w urzeczywistnianiu wychowania ku wartościom trwałym, ogólnoludzkim, wspólnym? A przecież dobre funkcjonowanie szkoły wymaga autentycznego uznania instytucji oświatowych i społeczeństwa jako podstawowych podmiotów, odpowiadających za aksjologiczny wymiar edukacji publicznej w ogóle, a w tym i polonistycznej.

¹ S. Falkowski, *Lekcja literatury*, Kraków, s. 7.

Rzeczywistość, która nas otacza, nie jest jednorodna. Coraz częściej poważnym zagrożeniem dla trwałych wartości jest relatywizm moralny, w którego szerzeniu uczestniczą nie tylko media i kultura popularna, ale także filozofowie i artyści. Dla szkoły, instytucji wzorcotwórczej, prawdopodobny konflikt między indywidualnymi dążeniami a wciąż instrumentalnym i niepodmiotowym systemem wychowania jest ważnym problemem. Rodzice mają wobec szkoły pewne oczekiwania, nie protestują przeciwko wychowywaniu ich pociech przez nauczycieli, ale coraz częściej wymagania związane z owym wychowaniem traktują jako mniej istotny element kształcenia.

Sporej części społeczeństwa (rodzicom podczas wywiadówki) trudno wytłumaczyć zagrożenia wynikające z relatywizmu aksjologicznego, dlatego że dorośli nie tylko podświadomie aprobują nieład aksjologiczny, ale są także świadomymi współtwórcami świata bez wartości. Kłamstwo, arogancja, cwaniactwo, łapówkarstwo, nienawiść to tylko niektóre zjawiska dominujące w polityce. Dopełnieniem są: *kultura śmierci*, przemoc, wulgaryzacja seksu, wulgaryzacja języka, upodobanie do eksponowania drastycznych scen za pomocą technik filmowych. Już tylko z tych (i aż z tych!) powodów, których pełniejsza prezentacja nie jest celem moich rozważań, należy zgodzić się z poglądem, że upowszechnienie wychowania *ku* wartościom uniwersalnym, jest najtrudniejszym, ale wciąż podstawowym zadaniem wszystkich instytucji i osób związanych z edukacją dzieci i młodzieży. Najistotniejszym celem tej idei powinno stać się jej praktyczne urzeczywistnianie na wszystkich etapach kształcenia, na czele z akademicką edukacją wszystkich nauczycieli. Polonistom i ich przedmiotowi zawsze będzie przysługiwała szczególna rola, ale bez wsparcia innych pomysłów upowszechnienia edukacji aksjologicznej spali na panewce.

U źródeł polonistycznej edukacji ku wartościom

Człowiek jest osobą, która trzyma we władzy samą siebie.

J. Maritain

Edukacja polonistyczna od przełomowych lat osiemdziesiątych minionego stulecia, aż po lata ostatnie, przeżywa wyraźny zwrot w stronę uniwersalnej aksjologii człowieka. Dziś, zwłaszcza w praktyce szkolnej, nadal trwa proces reinterpretacji celów kształcenia polonistycznego. W ich hierarchii następuje

radikalna zmiana, ponieważ panującej dotychczas dominacji poznawania treści językowych i literackich oraz programowej koncentracji na życiu społecznym przeciwstawia się ideę podmiotowości ucznia – odbiorcy treści kształcenia.

Odbywający się równolegle proces zbliżania edukacji polonistycznej do filozofii człowieka rozwija się dzięki twórczemu wykorzystywaniu myśli filozoficznej antropocentryzmu. Jest on wspierany, jak słusznie zauważył Jan Polakowski, przez filozofię personalistyczną², a w szczególności przez pedagogikę opartą na aksjologii personalizmu chrześcijańskiego. Każda z tych orientacji znalazła już uprawomocnienie w dokumentach administracji państwowej (podstawy programowe i standardy kształcenia) oraz twórcze, praktyczne zastosowanie w wielu programach i podręcznikach do języka polskiego. Kierunek filozofii antropocentrycznej przyczynił się bezpośrednio do powstania ważnego nurtu dydaktyki podmiotowo-kulturowej, opartej na wartościach uniwersalnych i ogólnoludzkich. Podbudowę teoretyczną dla tej orientacji tworzyły i nadal tworzą liczne artykuły i osobne rozprawy naukowe, wykorzystywane również w tych rozważaniach.

Orientacja antropocentryczna, nawiązując w edukacji polonistycznej do psychodydaktyki międzywojennej, a nawet do źródeł filozofii antycznej, przyjęła za podstawę teoretycznej refleksji słynną dewizę greckiego sofisty, Protagorasa, że *człowiek jest miarą wszechrzeczy*. Po półwiecznym okresie panowania dydaktyki dyrektywnej, stosującej przymus wobec nauczyciela i ucznia, dydaktyka antropocentryczna jako pierwsza uczyniła ucznia podmiotem i najważniejszym celem całego procesu kształcenia. W nowej orientacji dydaktycznej *chodzi (...) o zasadniczą zmianę akcentu* – przekonuje Zenon Uryga – *o uznanie centralnej pozycji człowieka uczącego się, a więc o konsekwentne skierowanie uwagi na jego aktywność poznawczą wobec dzieł literackich, kultury, świata wartości i języka jako narzędzia wzbogacania własnej osobowości*³. Wyniesienie ucznia do rangi podmiotu kształcenia uprawomocnia go do samodecydowania, na miarę jego kompetencji i ogólnego rozwoju, we wszystkich możliwych składnikach edukacji polonistycznej.

² J. Polakowski, *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, w: *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków, 1996, s. 12.

³ Z. Uryga, *Słowo wstępne*, w: *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki...*, s. 5.

Antropocentryczna podmiotowość ucznia opiera się na podstawowej ogólno-ludzkiej kategorii wartości, jaką jest wolność każdego człowieka, oraz na powiązanych z nią wartościach szczegółowych, między innymi na prawie do samodzielnego dokonywania wyborów, podejmowania decyzji, publicznego wyrażania swych ocen i poglądów. Zakłada także, podobnie jak personalizm chrześcijański, potrzebę samoograniczenia wolności na rzecz wolności innego człowieka.

W antropocentrycznej edukacji języka polskiego uczeń funkcjonuje więc między wolnością a racjonalnym wewnętrznym przymusem, wyznaczając przestrzeń dla swoich zróżnicowanych form ekspresji, bez naruszania godności i wolności pozostałych podmiotów kształcenia. Granice wewnętrznego przymusu przekonująco rozważa Zofia Agnieszka Kłakówna: *Przymus może spełniać funkcję pozytywną, wyzwalać twórczy bunt, pozwala zarysować sferę powinności oraz funkcję konsekwencji w działaniu i dopóty, dopóki nie służy kłamstwu oraz nie przeradza się w przemoc naruszającą godność zaangażowanych w edukację osób, stanowi normalność. Normalność ta zyskuje na znaczeniu, jeśli zostaje uwewnętrzniona, tj. gdy nie traktuje się jej jako narzuconej z zewnątrz, lecz jako dobrowolne samoograniczenie własnej wolności w sensie pozytywnym*⁴.

Nieograniczoną wolność ucznia, jako dorastającego człowieka, edukacja antropocentryczna kwalifikuje więc do kategorii wartości negatywnych, czyli antywartości, i zastępuje ją kategorią wewnętrznego przymusu do samoograniczania się. Ta właśnie zdolność do samoograniczania się w interakcjach dydaktycznych warunkuje konkretyzowanie wolności innym podmiotom kształcenia, bez wzajemnego przekraczania granic ich osobistej godności.

Ze względu na otwarty, niezakończony proces rozwoju ucznia i brak jego pełnych kompetencji do samodzielności edukacyjnej, może on również podlegać reifikacji, czyli uprzedmiotowianiu zarówno na poziomie kształcenia, jak i podczas internalizowania wartości dopóki nie osiągnie potrzebnych kompetencji do samokształcenia i samowychowania. Według Marii Jędrzychowskiej: *Uczeń niezależnie od deklaracji o jego upodmiotowieniu w procesie dydaktycznym jest także przedmiotem. To on kontaktuje się z wiedzą w takiej mierze i w takim zakresie, w jakim jest mu ona oferowana, zdobywa sprawności*

⁴ Z. A. Kłakówna, *Przymus i wolność*, Kraków 2003, s. 102.

*o tyle, o ile umożliwia mu się ich zdobycie, Przede wszystkim zaś jest wychowywany, choć trudno nie zakładać, że w którymś momencie nastąpiło to, co psychologia określa jako samowychowanie*⁵.

Dydaktyka antropocentryczna kreuje również nową osobowość polonisty, opartą na jego prawie do bycia podmiotem i do realizacji swojego człowieczeństwa w procesie edukacji. Jako prawdziwie wolny człowiek rezygnuje on z dydaktyki zewnętrznego przymusu, ograniczając jednocześnie swoje *interwencje* na rzecz dialogu. Nauczyciel nie może bowiem manifestować postawy autorytarnego podmiotu, przeciwnie – powinien dostrzegać w swoich uczniach partnerów, którym towarzyszy na drodze do odkrywania oraz uwewnętrzniania wartości z nieograniczonej przestrzeni naukowej i kulturowej. W praktyce – nauczyciel nie udaje, że szkoła i świat to różne przestrzenie, lecz godzi się działać w tu i teraz istniejących warunkach.

Nauczyciel stwarza i organizuje sytuacje motywacyjne i aksjologiczne, sprzyjające jak najbardziej samodzielnej edukacji, także właśnie aksjologicznej. Nowa sytuacja wiąże się ze wspólnym rozwiązywaniem problemów w ramach dyskursu edukacyjnego, który rodzi wzajemne zaufanie, gdyż dzisiaj: *Trzeba naprawdę zaakceptować symetryczny podział ról ucznia i nauczyciela w interakcjach lekcyjnych, który otwiera szanse równoważenia i harmonizowania aktów mowy obu partnerów dialogu i budzi ich wzajemne zaufanie*⁶.

Z perspektywy aksjologii antropocentrycznej osiągnięcie statusu *osobowości* warunkowane jest procesem *stawania się*, złożonym z następujących po sobie trzech wymiarów. Wymiar *ontyczny*⁷, jako pierwszy, konkretyzuje się w uznaniu przez ucznia prymatu własnej osoby, własnego *ja* – bycia *primum*. Oznacza to osiągnięcie świadomości odrębnego, autonomicznego bytu (w filozofii chrześcijańskiej celem jest połączenie się z Bogiem). Możemy w takim razie przyjąć, że spełnienie warunków wymiaru ontycznego zobowiązywałoby każdego pedagoga *personalistę* do uznania *niepowtarzalności, jedyności i niezależności* jednostki. Innym, nie mniej istotnym założeniem, powinna być

⁵ M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek*, Kraków 1996, s. 104.

⁶ Z. Uryga, *Słowo wstępne*, w: *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki...*, s. 7.

⁷ ontyczny – określenie filozoficzne oznaczające: odnoszący się do istnienia, do bytu; określony, opisany przez ontologię – naukę o pierwszych zasadach i ostatecznych przyczynach bytu

reguła internalizowania wartości, które odziedziczyliśmy, w których trwałość wierzymy, a które wciąż ulegają fluktuacjom.

Po uwewnętrznieniu wartości uczeń spełni warunki potrzebne do bycia w drugim wymiarze, określanym jako etap *otwarcia się* ku wartościom moralnym oraz otwarciu na *drugiego, innego* człowieka⁸.

W wychowaniu personalistycznym najistotniejszy jest wymiar trzeci, który stanowi końcową fazę *stawania się* osobą na drodze zwielokrotnionej samorealizacji, wyrażonej w czynach⁹. Całkowicie uformowana osobowość oznacza bowiem człowieka w pełni zintegrowanego, osobę wolną i otwartą. Zawsze jest on podmiotem i panem swojego *ja*, odpowiedzialnym za podejmowane decyzje, dokonywane wybory oraz urzeczywistniane czyny.

W procesie wychowania (i kształcenia) personalistycznego nauczyciele zajmuje inną pozycję niż w dydaktyce antropocentrycznej. Jest on bowiem nadrzędnym podmiotem we wszystkich sytuacjach aksjologicznych, ale i podmiotem szanującym podmiotowość swojego wychowanka. Stworzony w ten sposób typ relacji dwupodmiotowej, opartej na wzajemnym poszanowaniu i wolności, zakłada dobrowolne przyjęcie roli przewodnika i mistrza, który daje przykład swoimi zachowaniami. Dostrzega w planie wychowawczym siebie, a nie tylko *niewychowanego* jeszcze ucznia, który musi przedostać się do świata ogólnoludzkich wartości. Krótko mówiąc, mądry nauczyciel wie, że młody człowiek ma prawo uczyć się (czyt. popełniać błędy) w procesie wychowywania go po to, żeby osiągnąć zdolność samowychowania.

Podobnie jak w dydaktyce antropocentrycznej, tak i w dydaktyce personalistycznej uczeń zawsze jest celem i autonomicznym podmiotem, który przede wszystkim sam przez siebie, przez własne doświadczenie i w tworzonych przez mistrza sytuacjach dydaktycznych formuje swoją osobowość¹⁰. Uczeń w żadnych okolicznościach nie może być uprzedmiotowiony ani traktowany instrumentalnie. Funkcjonowanie dwupodmiotowej relacji – nauczyciel-mistrz

⁸ T. Ożóg, *Podstawowe elementy maritainowskiej filozofii wychowania*, w: *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków 1993, s. 158.

⁹ K. Wrońska, *O możliwości zbudowania teorii wychowania personalistycznego Karola Wojtyły: Poza kryzysem tożsamości*, s. 191–192.

¹⁰ K. Ablewicz, *Doświadczenie naturalne podstawą pedagogiki, PER SE*, w: *Poza kryzysem tożsamości...*, s. 69–80.

i uczeń-autonomiczny podmiot – tworzy warunki umożliwiające uczniowi jak najbardziej samodzielny rozwój na drodze kształtowania swej osobowości na wzór mistrza. A ten, poprzez wzajemne oddziaływanie w aksjologicznym dialogu *ku* wartościom, doskonali siebie, ponieważ, jak nas przekonuje hermeneutyka H. G. Gadamera: *Gdy dwóch ludzi styka się ze sobą i przebywa ze sobą, to zawsze są dwa światy wkraczające w siebie nawzajem*¹¹.

Wartości ogólnoludzkie i autonomiczne w edukacji polonistycznej

*(...) ważniejsze jest z pewnością
być człowiekiem prawym,
niż być człowiekiem wykształconym.*

J. Maritain

Założenia dydaktyki antropocentrycznej i personalistycznej należą do tych kierunków filozoficznych, które tworzą teoretyczne podstawy współczesnej edukacji polonistycznej, opartej na wychowaniu i kształceniu *ku* wartościom ogólnoludzkim. Obydwie dydaktyki, mocno zbliżone do siebie, czynią centralnym problemem upodmiotowienie osoby ucznia w procesie jego kulturowego ucztowienia i stawania się przez to samorealizującą się osobowością. Jednocześnie zgodnie uznają, że naczelną w edukacji są wartości – moralne i obok nich inne, o wymiarze uniwersalnym, ogólnoludzkim – potwierdzone przez historię i uwiecznione w tradycji i kulturze. To właśnie tym kategoriom wartości przysługuje bezwzględne pierwszeństwo w każdym typie edukacji publicznej.

Dla polonisty ogólnie brzmiące hasła przekładają się na formułę wychowania *do* języka polskiego i do wszystkich jego kierunkowych oraz strukturalnych składników. Automatycznie na pierwszy plan wysuwa się filozofia kształcenia *przez* język *ku* wartościom. Uczeń na lekcjach języka polskiego nie może *przyswajać* tekstów literackich i kulturowych dla nich samych, *prze-rabiać* lektur, bo dorośli uznali, że znajomość danego tekstu jest urzędową przepustką do świata już istniejących wartości. Dla formowania jego osoby

¹¹ B. Myrdzik, *Czy rozmowa jest metodą?*, w: *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki...*, s. 80.

potrzebne jest bowiem autentyczne przeżycie nieznanego, często zupełnie obcego świata wartości.

A raczej – światów, bo w szkolnej wędrówce po kulturach uczeń musi zmierzyć się, i to już w pierwszym półroczu pierwszej klasy, z barbarzyńskim kodeksem rycerza starożytnego i dzielnością etyczną według Sofoklesa, zaraz potem z kilkoma wcieleniami rycerza średniowiecznego i prawie natychmiast podjąć trud zrozumienia bohaterów Szekspira. Z inności każemy mu wyłuskać wartości uniwersalne, pytając o istotę różnic i podobieństw. Celem jest wykazanie, że człowiek współczesny doświadcza tych samych przeżyć, zyskuje dzięki tym samym wartościom i traci człowieczeństwo, kiedy o nich zapomina.

Tempo edukacji aksjologicznej jest zawrotne. Czasu wystarcza jedynie na zarysowanie systemu wartości odległych epok, do których dziś należy włączyć także znakomitą część tzw. literatury współczesnej. Historia wartości wydłuża się, a procesu przybywania nie jesteśmy w stanie śledzić. Trudno więc stwierdzić, co dla ucznia jest punktem odniesienia – wczoraj obejrany film czy *talk show*, omówiona pod okiem polonisty lektura czy informacja o kolejnej aferze korupcyjnej, nowa znajomość na Gadu-Gadu czy „niepopsute” przeżycie dylematów Hamleta.

Spełnianie misji wychowania opartego na filozofii personalizmu może się odbywać tylko w odpowiednich warunkach edukacyjnych, spośród których przynajmniej dwa są bezwzględnie konieczne. Pierwszy z nich wyraża się w pełnym poszanowaniu podmiotowości ucznia oraz unikaniu skłonności do moralizowania, drugi, wynikający z pierwszego, to zapewnienie odbioru treści kształcenia w atmosferze otwartości na dialog. Wygodniej byłoby przedstawić czy zaprezentować problematykę, zobowiązując uczniów do przyjęcia wiedzy. Trudniej żyć ze świadomością, że odbiorca, którego mamy przed sobą, myśli inaczej, czasem zupełnie inaczej. Jeszcze trudniej przyznać mu prawo do inności, gwarantując w ten sposób uprawianie edukacji podmiotowej.

Wychodząc z takiego założenia, nie można ograniczyć się wyłącznie do rozważań na temat wartości moralnych czy w ogóle ogólnoludzkich. Należy badać ich istotę, znaczenie i funkcje w kontekście i w relacjach do innych wartości, co pozwala tworzyć hierarchie, aksjologiczny porządek, próby indywidualnego lub zbiorowego systemu wartości. Pewną egzemplifikacją tych

założeń są przedstawione poniżej rankingi wartości. Pierwszy z nich został przygotowany przez Ryszarda Jedlińskiego na podstawie badań przeprowadzonych wśród uczniów szkoły podstawowej¹². Drugi przygotował autor niniejszych rozważań po analizie wypowiedzi studentów polonistyki.

Hierarchia wartości uczniów ostatnich klas szkół podstawowych wyglądała następująco: 1) rodzina, 2) miłość, 3) Bóg, 4) zdrowie, 5) przyjaźń, 6) życie, 7) praca, 8) uczciwość, 9) sprawiedliwość, 10) wolność, 11) mądrość, 12) szczerłość, 13) odpowiedzialność, 14) honor, 15) prawda, 16) dobro, 17) pieniądze, 18) wiedza, 19) tolerancja, 20) patriotyzm. Nie komentując szerzej usytuowania poszczególnych kategorii wartości, mimo że byłoby to potrzebne, warto zauważyć, że takie wartości moralne, jak: sprawiedliwość, wolność i mądrość czy odpowiedzialność, prawda i dobro nie znalazły się na szczycie.

Kazimierz Denek, wykorzystując badania Ryszarda Jedlińskiego, przygotował postać uogólnioną systemu wartości: 1) transcendentne (Bóg, świętość, wiara, zbawienie), 2) uniwersalne (dobro, prawda), 3) estetyczne (piękno), 4) poznawcze (wiedza, mądrość, refleksyjność), 5) moralne (bohaterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, szczerłość, uczciwość, wierność), 6) społeczne (demokracja, patriotyzm, praworządność, solidarność, tolerancja, rodzina), 7) witalne (siła, zdrowie, życie), 8) pragmatyczne (praca, spryt, talent, zaradność), 9) prestiżowe (kariera, sława, władza, majątek, pieniądze), 10) hedonistyczne (radość, seks, zabawa)¹³.

W świetle moich badań, przeprowadzonych wśród 132 studentów polonistyki¹⁴, hierarchia wartości przedstawiała się tak:

1) wartości moralne (miłość, odpowiedzialność, dobro, prawda, wolność, godność), 2) wartości witalne (zdrowie, sprawność fizyczna, intelektualna, emocjonalna), 3) wartości kulturowe (kultura, tradycja, język, nauka, wiedza, sztuka), 4) wartości praktyczne (zdolności profesjonalne, techniczne, ekspresja, komunikacja werbalna i niewerbalna, zaradność, przedsiębiorczość),

¹² R. Jedliński, *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, w: *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, s. 186.

¹³ K. Danek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999, s. 37.

¹⁴ Uczestnikami sondażu byli studenci III, IV i V roku polonistyki. Badania przeprowadziłem w latach 2001–2004 na Uniwersytecie Łódzkim i w Mazowieckiej Wyższej Szkole Humanistyczno-Pedagogicznej w Łowiczu.

5) wartości estetyczne (piękno, wdzięk, gust, smak), 6) wartości społeczne (rodzina, równość, sprawiedliwość, solidarność), 7) wartości ekonomiczne (wartości materialne, dobra praca), 8) wartości polityczne (patriotyzm, niepodległość, ojczyzna, pokój, tożsamość narodowa).

Zestawienie uogólnionych rankingów wartości: uczniowskiego i studenckiego pozwala zauważyć różnice w preferencjach aksjologicznych, które ujawniają proces dojrzewania, doroslenia jednostek pod wpływem wszystkich czynników kształtujących osobowość człowieka. Być może dla jakiejś grupy respondentów edukacja polonistyczna była jednym z nich. Była mniej lub bardziej ważnym bodźcem wywołującym zmiany zachodzące w rozumieniu wartości i w procesie budowania własnej ich hierarchii.

Na zakończenie wypada podkreślić, że dzięki skonkretyzowanej wizji języka polskiego w szkole, możemy formować ucznia na odpowiedzialnego człowieka, samorealizującą się osobowość, dla której *być* ważniejsze jest od *mieć*, zgodnie z naczelną ideą – *najpierw człowiek*. Warto jednak pamiętać, że wiedza i umiejętności, które współtworzą strukturę przedmiotową języka polskiego, same w sobie stanowią wartości autonomiczne, ale dopiero w procesie edukacji, opartym na internalizacji (uwewnętrznieniu) i eksterioryzacji (uzewnętrznieniu), stają się wartościami ucznia.

Nie zaczynamy więc kształcenia od prezentacji nieprzystępnych, abstrakcyjnych kierunków wiedzy czy ogólnych i zbędnych, w początkowym odczuciu, umiejętności. Niech pierwszeństwo mają np. piękne estetyczne czytanie tekstów, świadome posługiwanie się epitetem, porównaniem, przydawką i dopełnieniem. I niech czytanie na równi z użyciem przydawki i porównania będą nacechowane aksjologicznie, gdyż: *Właśnie dlatego, że rozchwiana współczesność (...) domaga się przeciwwagi, sytuowania dziecka w kulturze, jej aksjologii, estetyce, etyce, polonistę zaś tym bardziej zobowiązuje do pomagania drugiemu człowiekowi, nadania orientacji poprzez przewodnictwo i profesjonalne mistrzostwo. I do ciągłego stawiania pytań o cel: w jakiej mierze kultura, literatura, język są władne formować człowieka, decydować o jakości jego życia*¹⁵.

¹⁵ M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek*, Kraków 2003, s. 10.

Grzegorz Gołaszewski

Italo Calvino – rekomendacja prawdziwego życia, które tkwi w słowie

*Słowo wiąże widzialny ślad z niewidzialną rzeczą,
z rzeczą nieobecną, upragnioną bądź zatrważającą,
jest niczym kruchy mostek fortuny przerzucony nad pustką¹.*

Italo Calvino

Pod ciężarem tradycji

Dość często spotykam się z opinią uczniów, że literatura, z którą przyszło im się zmagać na różnych etapach edukacji, w najoczywistszy sposób kłamie, potwornie oszukuje i zwodzi czytelników, ze światem rzeczywistym – teraźniejszym – nic nigdy wspólnego nie mając. Młodzi ludzie nie ukrywają swoich odczuć, podśmiewając się z wyboru tekstów, tematyki lekcji polskiego, sztucznej atmosfery odbioru, w konsekwencji także z działań nauczycieli. Twierdzą, że szkolny zestaw lektur nie składa się z tekstów świeżych, atrakcyjnych (na miarę *My, dzieci z dworca ZOO*), porywających – a nawet normalnych (choć nie wiadomo do końca, co to znaczy). Narzekają na nudę, skarżą się, że śmiech rzadko nawiedza lekcje polskiego, ponieważ przeważają pozycje cklewe, krwawe, bohaterские, patetyczne, nadczłowiecze.

Jeśli dokonamy pobieżnej nawet analizy tytułów zawartych w podstawie programowej gimnazjum i liceum, to zauważymy, że młodzi mają rację – w szkole śmiech, groteska, komizm, humor skutecznie przemilczamy, chowamy na mniej ważne chwile, bo Polak ma we krwi patos i ojczyzny los. Zastanówmy się jednak, jak uczeń ma uwierzyć nauczycielowi, który (niech się stara, jak tylko może, niech wychodzi z siebie) po raz setny przeżywa śmierć tego samego bohatera, każe opisywać uczucia, prowokuje uczniów do quasi-

¹ I. Calvino, *Wykłady amerykańskie*, tłum. A. Wasilewska, Gdańsk, Wydawnictwo MARABUT, 1996, s. 69.

-żywiolowych reakcji, sam czując się bezpłodny w obliczu *ciężkiego norwida*, obserwując dodatkowo siedzące w ławkach – bezgraniczne *niezainteresowanie*. I po raz setny musi odpowiedzieć na proste pytanie – dlaczego znów: śmierć, zdrada, kłamstwo, poświęcenie, wyrzeczenie, mord, niemoc, prześladowanie, samobójstwo, obłąd, konieczność, determinacja, nieszczęście, odrzucenie, udręka, tragedia, samotność, bez Boga i z Bogiem pustka, wygnanie, krzywda, zerwane więzi, przed- i pośmiertna spowiedź, totalitaryzm, dyktatura, monarchia, demokracja tak samo zgubne?

Co czuje uczeń, gdy po raz kolejny patrzy na tę samą próbę pokonania pokonanego rok lub dwa lata wcześniej utworu – nieważne, tego samego lub nie, na pewno nudnego, bo podobnego, gdyż bardzo często motywy, postaci a nawet teksty obecne w podstawówce i gimnazjum pojawiają się w liceum w tym samym kontekście, zestawieniu, stężeniu i liczbie. Jak mamy reagować my, nauczyciele, gdy po raz kolejny, zamiast czerwonego strumienia krwi przelewającego się przez klasę, wybuchu gorącego patriotyzmu i szaleńczego wezwania do pójścia na barykady daje się słyszeć w pracowni ziewnięcie lub chichot? Tęskniąc za uwolnieniem od martyrologii ludu polonistycznego, najczęściej szybko zakrywamy nagą pierś, sztandar kładziemy gdzieś w kącie i ze wstydem formułujemy krótką notatkę.

Uczniowie twierdzą wprost (i mają, niestety, rację), że szkoła utraciła (a my wiemy, że nigdy nie miała) niezwykle ważną cechę – atrakcyjność przekazu, która zamieniła się miejscami z nudą. Nie dziwią mnie takie uwagi, gdyż świadczą o inteligencji i indywidualności moich wychowanków, którym grozi beznamiętność i bierne trwanie w oporze. Uczniowie lepiej od nas wiedzą, że szkoła nie ma szans z telewizją, radiem, Internetem. Przytyki na temat edukacyjnej rzeczywistości wskazują także jednoznacznie na to, że wiedzę o świecie i życiu uczniowie zdobywają w inny niż jeszcze 10 lat temu sposób, a szkole dawno temu zabrano patent na wszechwiedzę i nieomylność.

Stało się tak, ponieważ w postmodernistycznym świecie nie ma centrum, za to aż ciemno od ideałów, priorytetów, wartości najważniejszych, jedynych. Wszystko stało się relatywnie równe, tożsame, masowe, z pozoru tylko proste. W wezbranym potoku różnych informacji, znaczeń, symboli i myśli trudno wskazać, co ważne, ważniejsze i zupełnie błahe, potrzebne i nieistotne. Trudno nam, dorosłym, a co mówić o ludziach, którzy dopiero próbują nadać

swemu życiu kształt. Jeśli w dziele wykuwania się liczą na szkołę, mogą być pewni – dostaną wszystko oprócz myślenia *na tak*, wszystko oprócz radości, wszystko oprócz śmiechu. Bo w lekturach, choć *trup ściele się gęsto*, wszystko jest cenne. Tylko trzeba przerobić Makbeta na nieistniejący ideał władcy, a Ziembiewicza na idealnego męża, pouczyć Rzepę, co by żony nie bijał, chłopom z Lipiec kupić eleganckie kieliszki, bo kwartami na weselu pili, Antka wciągnąć na listę stypendystów MEN-u, Judyma ośmielić – a nuż by się oświadczył, Stomila *uodważnić*, niechby otworzył drzwi sypialni. Stop, niech lepiej nie otwiera, bo znów dojdzie lektura w starym stylu.

Do rozważań na temat funkcji literatury w życiu współczesnego młodego człowieka i nad szkolnym materiałem literackim, który uwewnętrzniają uczniowie na lekcjach języka polskiego z lepszym lub gorszym skutkiem, sprowokowała mnie twórczość nieżyjącego już, niestety, Italo Calvina². Jest ona, jak twierdzą krytycy, wybitna, a *cechuje [ją] uderzająca zmienność form i poetyk, bogactwo zainteresowań, odległych często od tradycyjnej humanistyki, eksperymentowanie z granicami literatury*³. Rekomendację, jak widać, ma Calvino wystarczającą, dlatego zajmę się jego niezwykłym testamentem, myśląc o moich udręczonych, przygniatanych co i rusz problemami świata tego uczniach. Z nadzieją, że kaganek oświaty rozświetli pracownię języka polskiego śmiechem i żartami. Między tragedią i kolejnym dramatem.

Italo Calvino – kto zacz?

Wielki mistrz włoskiej literatury, powieściopisarz i teoretyk, obserwując zmiany zachodzące w zachodniej rzeczywistości ponad dwadzieścia lat temu (obecnie te przekształcenia wchłonęły bez reszty także ziemie polskie), tak je charakteryzował: *Dzisiaj bombardowani jesteśmy taką ilością obrazów, że nawet nie potrafimy odróżnić bezpośredniego doświadczenia od tego, co widzieliśmy przed paroma sekundami w telewizji. Pamięć pokrywają warstwy szczątkowych obrazów, odkładających się niczym złoza śmieci, i coraz mniej staje się prawdopodobne, by jedna z figur nabrała większego znaczenia niż pozostałe*⁴.

² Zob. J. Ugniewska, *Historia literatury włoskiej XX wieku*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985, s. 199–204.

³ J. Ugniewska, *Świat krzyżujących się znaków*, w: „Nowe Książki”, Warszawa, BN, 11/2000, s. 67.

⁴ I. Calvino, *Wykłady...*, s. 83.

Mógł więc być Calvino zatroskany o los sztuki, a dokładniej literatury, w erze nowej, która wtedy rodziła się dopiero na jego oczach i po chwili agresywnie zaatakowała świat. Zdecydował się więc poszukać dla niej odpowiedniego miejsca w teraźniejszości i przyszłości nie tylko w swojej bogatej i różnorodnej twórczości prozatorskiej, ale także w rozważaniach filozoficznych. To sprawiło, że jako pierwszy włoski twórca został poproszony w 1984 roku przez władze Uniwersytetu Harvarda o wygłoszenie cyklu wykładów w Charles Eliot Norton Poetry Lectures (wcześniej zapraszani byli m.in. T. S. Eliot, I. Strawiński, J. L. Borges, O. Paz).

Italo Calvino z wielką werwą zabrał się do pracy nad referatami, co przyniosło zadziwiające efekty – pragnął przygotować co najmniej osiem uniwersyteckich wystąpień, chociaż na początku zaplanowano sześć. Od razu także wiedział, co uczyni przedmiotem swoich rozważań – **wartości literatury godne polecenia przyszłemu tysiącleciu**. Niestety, zły los pokrzyżował zamiary, nieubłagana, przedwczesna śmierć pozwoliła na zredagowanie jedynie pięciu wybitnych tekstów. Nadano im później tytuł zgodny z pierwotnym przeznaczeniem – *Wykłady amerykańskie*.

Sądzę, że, chociaż we fragmentach, wypowiedzi Calvina powinny stać się lekturą obowiązkową każdego myślącego o literaturze człowieka, ale mogą też pomóc dostrzec wartość fikcyjnego świata osobom, które twierdzą, że sztuka to zardzewiałe, cuchnące, nikomu do niczego niepotrzebne złomowisko. Uwagę dedykuję przyszłym reformatorom edukacji polonistycznej, życząc im powagi autora, jego biegłości w rozumieniu współczesnego świata i zadań humanistyki w szkole. Teksty są przykładem *dobrej roboty*, cokolwiek byśmy rozumieli przez słowo *dobry*.

Calvino rozpoczął wykłady od dokładnego zdiagnozowania sytuacji, w której świat aktualnie się znalazł. Postanowił, że opisywany stan rzeczy uczyni punktem wyjścia do dalszych rozważań. Założył omówienie najważniejszych wartości sztuki słowa, niezbędnych do tego, żeby literatura przetrwała próbę czasu i silna, potrzebna istniała nieprzerwanie w rodzącej się erze technicyzmu. Aby przyszłe pokolenia nie traktowały tej sfery ludzkiej działalności jak niepotrzebnego wykopaliska, ale żeby chciały szanować spuściznę i rozwijać dorobek przodków. Stwierdził, że przymioty bezsprzecznie charakteryzujące literaturę, takie jak: lekkość, szybkość, dokładność, przejrzystość i wielorakość

na pewno gwarantują jej byt w następnym tysiącleciu. W swoich tekstach uczynił te walory także tytułami kolejnych części *Wykładów...*

Cóż można w nich znaleźć? Autor osobiście pojmuje znaczenie wszystkich charakteryzowanych wartości i w niezwykle sposób je definiuje. Jest to rozumienie świeże, inne, otwierające nowy rozdział w tradycyjnej, skostniałej, ścisłej poetyce. W teorii, którą z coraz większym trudem przekazujemy młodszemu, usiłując dowieść wyższości szkolnej interpretacji, czyli zdeformowanej miniatury schematu akademickiego, nad lekturą emocjonalną. Już od szkoły podstawowej ważniejsza ma być konwencja i świadomy jej odbiór niż radosne obcowanie z odświętną mową poetów (patrz projekt nowej podstawy programowej). Już małolat ma czytać *na wzór znawców* (określenie Z. Urygi), nie wiedząc, co tak naprawdę traci, klasyfikując gatunki, typy tekstów kultury i Bóg wie, jakie jeszcze porządki w literaturze, która mówi o życiu i człowieku, a adresowana jest do tych, którzy od życia potrzebują czegoś więcej niż *papę* z telewizora.

Wróćmy jednak do Calvina. Aby zadośćuczynić twórcy *Wykładów amerykańskich*, zmierzę się z porządkiem jego myśli.

Italo Calvino stwierdził, że literaturę przez cały czas traktował jako *funkcję egzystencjalną, jako poszukiwanie lekkości w reakcji na ciężar życia*⁵, a więc samą w sobie niezbędną do życia człowiekowi. Twórcze działanie pojmował właśnie jako odejmowanie ciężaru rzeczywistości i mówił, że *zawsze starał się zdejmować ciężar z ludzkich postaci, z ciał niebieskich, z miast; starał się odciążyć zwłaszcza strukturę opowieści i sam język*⁶. Szukał sposobu, aby literatura mogła wymknąć się przytłaczającemu światu, aby dzięki niej człowiek poczuł się wolny, nieskrępowany.

Sądził, że tę ucieczkę może zapewnić tylko styl bystry, żywy i cięty. Szybko zauważył jednak, iż wyznaczona droga jest niezwykle trudna – kłopoty z pokonaniem literackiej przestrzeni mają i autor, i odbiorca. Tak oto relacjonował potyczkę twórcy z martwością rzeczywistości: (...) *zaczęłam dostrzegać ciężar, bezwład, nieprzejrzystość świata: właściwości te natychmiast udzielają się słowu pisanemu, jeśli nie znajdzie się sposobu, aby im się wymknąć. Niekiedy*

⁵ Tamże, s. 30.

⁶ Tamże, s. 9.

*miewałem wrażenie, że świat obraca się w kamień: że postępuje petryfikacja, mniej lub bardziej posunięta, zależnie od osób i od miejsc, ale że proces nie oszczędza żadnej dziedziny życia. Zupełnie jakby nikt nie potrafił wymknąć się bezlitosnemu spojrzeniu Meduzy*⁷.

Dalej tłumaczył Calvino, że do obciążenia głowy mitycznemu potworowi zdolny jest tylko Perseusz – człowiekowi na ziemi może więc pomóc poeta (twórca) i jego szczególna literacka moc. *W nieskończonym świecie literatury otwierają się kolejne drogi do zbadania, całkiem nowe lub bardzo stare, pojawiają się style i formy, które mogą zmienić nasz obraz świata*⁸. I nie chodzi przecież o alienację człowieka, wyrzekanie się świata, o spłaszczanie rzeczywistości, o wyśmiewanie jej czy zniekształcanie. Lekkość w sztuce słowa niesie ze sobą wytchnienie, harmonię, ład, spokój oraz nadzieję na ludzkie obcowanie z rozpędzonym, hałaśliwym światem. Lekkość przynosi ulgę oraz zrozumienie. I właśnie tej wartości, myślę, brakuje w polskiej szkole, ponieważ utwory przeznaczone do omawiania na lekcjach zostały dobrane według klucza historyczno-patriotycznego.

Uczniowie, czytając teksty zupełnie oderwane od ich rzeczywistości, czują się wyobcowani, z ogromnym trudem przyswajają pomnikowe, patetyczne dzieła, przywaleni obowiązkiem poznawania tradycji. Czas przeznaczony na rozkoszowanie się sztuką zamienia się w drogę krzyżową, której celem jest tylko i wyłącznie pobieżne zrozumienie tekstu, często nawet odczytanie, gdyż nierzadko na tym właśnie koncentrujemy swe działania. Lekcje z artystycznymi płodami okazują się *miniwykładami z maksidziejzin* (historia, historia sztuki, filozofia etc.). Do egzaminu maturalnego uczeń musi znać wszystkie lektury, dlatego nic nie może zakłócić porządku programowego.

W rezultacie okładamy go przez trzy lata wszystkimi grzechami ludzkości, zapisując w podstawie programowej: uczeń jest przygotowany do uczestnictwa w życiu społecznym. Jakim? Z lektur wyłania się dość ponury wizerunek wynalazku zwanego *społeczeństwem*. Każdy, kto chciał coś zmienić, dostawał od niego w łeb i może dlatego śmiercią naturalną umarło poświęcenie dla innych (takie zwykle, na co dzień, bez akcji i plakatów). A pozostałe pozycje

⁷ Tamże, s. 10.

⁸ Tamże, s. 13.

– niezły *pitaval* budzący traumatyczny lęk przed władzą, rodziną, miłością. *Zły uczeń* ma co jeść i ma gdzie spać, tymczasem na firmamencie wzorców króluje asceta, w dodatku święty. *Zły uczeń* chciałby potańczyć w dyskotecce, tymczasem frapuje go idea zbrodni ukaranej i nieutulonej. *Zły uczeń* wciąż nie rozumie, jest zapraszany do świata dorosłych, poznając najciemniejsze strony owej dorosłości.

Aby scharakteryzować kolejny literacki walor, Calvino znowu na chwilę sięga do zastanej rzeczywistości. Rozważa więc, czy literatura dzisiaj ma szansę z błyskawicznymi, kolorowymi przekazami, których sieć szczerlnie spowiła glob oraz ludzkie umysły. Szuka odpowiedzi i chyba ją znajduje. Włoch zauważa: *w epoce triumfu innych mediów, niezwykle szybkich i o szerokim zakresie działania, gdzie istnieje niebezpieczeństwo spłaszczenia każdego komunikatu, który zastyga w skorupie jednorodnej i homogenicznej informacji, funkcją literatury jest komunikowanie spraw różnorodnych właśnie przez to, co jest w nich różnorodne, nie tylko nie zacierając różnic, ale wydobywając zgodnie z powołaniem języka pisanego*⁹. Stwierdza, że literatura była i jest szybka, i odpowiada dynamicznemu obecnemu światu, a może nawet go wyprzedza, ponieważ to ona właśnie od wieków nadaje prędkość myślom, a *szybkość myśli jest wartością samą w sobie, liczy się przyjemność, którą wywołuje w każdym, kto na tę przyjemność jest uwrażliwiony*¹⁰.

Rozkosz płynącą z zapisanych kart może zapewnić odpowiedni sposób realizacji dzieła, który tak oto został zdefiniowany: *szybkość stylu i myśli oznacza przede wszystkim zręczność, ruchliwość, swobodę; te właściwości dobrze harmonizują z tekstem, który lubi dywagacje, który lubi przeskakiwać od tematu do tematu i sto razy traci wątek po to, aby odnaleźć go po setnym zakręcie*¹¹. Szybkość można zrealizować najefektywniej w formach krótkich, dynamicznych, nieprzegadanych, zatem Calvino był przekonany, że literatura nowej ery zmuszona będzie do *maksymalnej koncentracji poezji i myśli*¹², gdyż to właśnie czas na niej wymusi. Czy miał rację? Obserwując dzisiejszy rynek wydawniczy, myślę, że nie pomylił się ani trochę. Ale jeśli popatrzymy na tytuły dzieł

⁹ Tamże, s. 44.

¹⁰ Tamże, s. 44.

¹¹ Tamże, s. 45.

¹² Tamże, s. 47.

literackich, które zamieszczono w szkolnym kanonie, do tego policzymy strony i to wszystko podzielimy przez dostępny czas, to faktycznie szybkość, z jaką pracują uczeń i nauczyciel, jest zawrotna. Ale przecież nie o taką wartość chodziło autorowi *Wykładów...* Zresztą, jeśli posłuchamy opinii uczniów tuż po przeczytaniu *Potopu*, przekonamy się, że komentarze świetnie charakteryzują obecny stan.

Zdaniem Calvino, dzieło literackie w rozwichrzonym postmodernistycznym świecie jest ostoją jeszcze jednej wymierającej, ale ważnej wartości, której na imię – dokładność. Język powszedni zależy od rzeczywistości, nie jest zawieszony gdzieś w próżni, gdyż uczestniczy w teraźniejszości i ją tworzy, będąc zarazem przez rzeczywistość tworzonym, więc dziś bardzo często przypomina bełkot, jest chaotyczny, charakteryzuje się niedbałością, niechlujstwem, przypadkowością zastosowania.

Calvino dostrzegł to zjawisko i stwierdził: *czasami odnoszę wrażenie, że mamy do czynienia z wybuchem epidemii, która godzi we właściwość najbardziej wyróżniającą rodzaj ludzki, to znaczy w użycie słowa; język zaatakowała dżuma, która objawia się utratą mocy poznawczych i bezpośredniości oddziaływania, poraża automatyzmem, który niweczy ekspresję na rzecz wyrażen ogólnikowych, anonimowych, abstrakcyjnych, który rozmywa znaczenia, tłumi górne tony rejestru, gasi iskry buchające ze zderzenia słów w nowych kontekstach*¹³. Autor był przekonany, że zauważoną bezpłodność językową może uleczyć tylko sztuka słowa: *Literatura (i chyba tylko literatura) może wytworzyć antyciała, które zahamują ekspansję tej językowej dżumy*¹⁴.

Jeśli posłuchamy języka przerwy szkolnej, ulicy, stacji radiowej, kanału muzycznego w telewizji, to cóż odnajdziemy? Jeżeli poddamy analizie współczesny język pisany, który spotkamy w różnych, wszechobecnych elektronicznych formach przekazu: komunikatorach, *blogach*, listach elektronicznych, *esemesach*, nawet w *prastarych* już prasowych ogłoszeniach i pismach młodzieżowych, to jakie wnioski wyciągniemy z obserwacji? Chaos i zamęt, niezrozumienie i nieskrępowany brak zasad, czasami skrajny analfabetyzm i dzika ekspresja – fala takich oto *subtelności* zalewa współczesny język – mówiony i pisany, potoczny.

¹³ Tamże, s. 54.

¹⁴ Tamże, s. 54.

Cóż na to Calvino? *Wszecławiat rozpada się w ognistej mgławicy, nieubłaganie pędzi w otchłań entropii, jednakże w ramach tego nieodwracalnego procesu można wyodrębnić obszary ładu, porcje bytu, które zmierzają do osiągnięcia jakiejś formy (...). Dzieło literackie jest jedną z takich najmniejszych porcji, w których istnienie krystalizuje się w pewną formę, nabiera sensu, choć nie jest to sens trwały, ostateczny, zastygły na kształt bezruchu minerału, lecz posiadający żywotność organizmu*¹⁵.

W szkole nie mamy czasu na to, aby pokazać uczniom, czym jest idealna, przemyślana konstrukcja dzieła literackiego, brakuje lekcji, na których mogliśmy porządkiem się zachwycać, aby czerpać energię z literatury i przekuć ją w materię potrzebną do życia, ponieważ traktujemy literaturę przedmiotowo, pospiesznie, zadajemy jej gwałt, realizując program i standardy. Porzucamy później tekst, nie porządkując chaosu znaczeń, symboli, oddaliśmy się od czystości odbioru, więc w jaki sposób powstrzymać szerzące się profanowanie języka? Czy języka jeszcze? W obecnej sytuacji plaga niezrozumienia i dziwnie pojmowanej indywidualności ma się dobrze, a rozwijać będzie się w najlepsze również dzięki lekcjom polskiego.

Niejednokrotnie słyszeliśmy uczniowskie pytania: *O co chodzi? O czym to jest?* Wiele razy także, tuż przed omawianiem lektury, padały komentarze typu: *Czytałem, ale nic nie zrozumiałem i nic nie pamiętam*. Najprostsze pytania dotyczące treści dzieła zamieniały się później w istny tor przeszkód, a lektura zostawała tak samo obca, jak przed przeczytaniem. Nie ma mowy o porządnej pracy z tekstem, ponieważ najczęściej zamiast interpretacją zajmujemy się omawianiem poszczególnych elementów świata przedstawionego – tłumaczeniem z polskiego na nasze – kto, do kogo, po co, kiedy.

W razie obszerniejszego tekstu przez dwie godziny (z pięciu przeznaczonych w programie) przywołujemy epizody, znaczące fragmenty, nazwy miast, ulic i rzek. Kto pamięta zadanie maturalne z *Pana Tadeusza*, w którym uczeń miał przywołać z pamięci biografię Telimeny albo motyw Mazurka Dąbrowskiego, przekonał się, jak ważna jest dla abiturienta treść. Kazałbym autorowi tych zabójczych poleceń poddać się doświadczeniu: proszę przeczytać rok przed egzaminem jeden raz *Władcę pierścieni*, a później, po dwóch latach właśnie, wymienić nazwy krain odwiedzanych przez drużynę dzielnego Frodo.

¹⁵ Tamże, s. 63.

Przejrzystość? Calvino, obserwując postęp techniki i jej przeogromny wpływ na człowieka, chciał, aby ludzie wstępujący w nową epokę koniecznie zabrali ją ze sobą, aby ocalili tę wartość przed zniszczeniem. Pragnął w ten sposób ostrzec przyszłe pokolenia przed katastrofą, którą tak oto zdefiniował: *grozi nam niebezpieczeństwo utraty jednej z podstawowych właściwości człowieka: mam na myśli zdolność wyrazistego wywoływania wizji nawet z zamkniętymi oczami, zdolność wyczarowywania kształtów i barw z ustawionych rzędem czarnych liter na białym tle kartki papieru, zdolność „myślenia” obrazami*¹⁶.

I jak tu się nie zgodzić z wróżbą włoskiego wieszca? Lekcje polskiego, na których uczniowie połykają teksty literackie bez zrozumienia, pogłębiają ten stan. Dzisiejszy nastolatek ma problem z odbiorem prostej noweli, nie mówiąc o liryce. Ta, zdaje się, niedługo będzie uważana za bardziej skomplikowaną niż hieroglify czy pismo klinowe. Wyobraźnię zastąpiły gotowce, produkty epoki, którą zwie się obrazkową, więc młodzież nie chce używać wyobraźni, nie musi przecież. Wystarczy odtworzyć treść na podstawie streszczenia, bo dzieło ma stron – *set z hakiem*. O własne zdanie nikt już nie pyta, bohater należy do typu, a gatunek też ma swoje miejsce w systematyce.

Tymczasem postmodernizm marzenia podaje już zrealizowane, więc po co męczyć się z dylematem i wyborem? Obejrzawszy spot reklamowy, włączywszy kolorowe strony globalnej sieci, młody człowiek nie czuje zmęczenia. Calvino, przestrzegając, radził: *Myszę o takiej edukacji, która przysposobi nas do kontrolowania własnej wewnętrznej wyobraźni, nie stłumi jej, a zarazem nie pozwoli jej popaść w chaotyczne, ulotne dumania, sprawi, że wyobrażenia przybiorą określone kształty, godne zapamiętania, samowystarczalne, wyraziste*¹⁷.

Praca z lekturą nie jest lekkim chlebem, dla niewprawionych odbiorców bywa często udręką, ale raz zaznana przyjemność może uzależnić. Trzeba jednak czasu, a nie hasał o upodmiotowieniu kształcenia i cięć w siatce godzin. Musimy (nasi przełożeni także!) przekonywać wychowanków, że *analfabeta (albo alfabeta, który nie bierze książki do ręki) (...) przeżywa i przeżyje tylko swoje życie, a my przeżyliśmy ich mnóstwo*¹⁸ i światy, zarówno te rzeczywiste, jak

¹⁶ Tamże, s. 83.

¹⁷ Tamże, s. 83.

¹⁸ U. Eco, *Drugie zapiski na pudełku od zapalek 1991–1993*, przeł. A. Szymanowski, Poznań, Historia i Sztuka, 2005, s. 26.

i fantastyczne, mogą nabrać kształtu tylko za pośrednictwem literatury, w której to, co zewnętrzne, i to, co wewnętrzne, świat i ja, doświadczenie i wyobraźnia, złożone są z tej samej słownej materii. Polimorficzne wizje oczu i duszy mieszczą się w jednostajnych liniijkach złożonych dużą i małą czcionką, pośród kropek, przecinków i nawiasów; kartki gęsto pokryte znakami niczym ziarenkami piasku sprowadzają różnobarwne widowisko świata do powierzchni wciąż tej samej i wciąż odmiennej, niczym wydmy przesuwane pustynnym wiatrem¹⁹.

Wielorakość stała się kolejną wartością, którą Calvino pragnął przemycić do nowoczesnego świata, wstrzyknąć ją w krwiobieg epoki. Nie chodzi jednak o bezmyślnie pojmowane rozwyrzenie i wyuzdanie niemające wewnętrznego porządku, o bezprawie przeczące wszelkim ideom. W *Wykładach...* jest mowa o różnorodności w literaturze, która bierze początek z zamysłu, jednocześnie pobudza do myślenia i organizowania nowych form, wyjaśnia mechanizmy rządzące życiem i światem. Zachwyca i rozwija umysł, chroniąc przed *wymogami* dzisiejszej epoki – epoki zrealizowanych, ale cudzych marzeń.

Wielorakość walczy więc z ograniczeniem, które rzeczywistość dyktuje. Wzbogaca egzystencję jednostki. Gdzie szuka różnorodności? Calvino oczywiście proponuje sztukę słowa, której źródło stanowi *furor poeticus* – tak potrzebny w odrętwiałym świecie. *Nadmiernie rozbudzone ambicje można uznać za rzecz naganną w wielu innych dziedzinach, nie dotyczy to jednak literatury. Literatura pozostaje żywa tylko wówczas, kiedy wyznacza sobie wyolbrzymione cele, które nie mają jakiegokolwiek szansy realizacji. Rola literatury nie wygaśnie tylko wtedy, jeśli poeci i pisarze postawią sobie zadania, które dla innych ludzi pozostaną nieosiągalne nawet w sferze wyobraźni. Odkąd nauka przestała ufać rozwiązaniom globalnym, przedkładając nad nie rozwiązania wycinkowe i specjalistyczne, literatura podjęła wyzwanie i stara się pomieścić w złożonej, wielorakiej wizji świata rozmaite dziedziny i kody²⁰. (...) Chociaż dzieło w swoim ogólnym zarysie zostaje szczegółowo zaprojektowane, nie zamyka się w harmonijnej figurze, lecz wyzwała z siebie siłę odśrodkową i dzięki mnogości języków stwarza gwarancję wyrażenia prawdy nie tylko cząstkowej²¹.*

¹⁹ I. Calvino, *Wykłady...*, s. 89.

²⁰ Tamże, s. 99.

²¹ Tamże, s. 102.

W krzyku epoki literatura staje się fikcyjną opoką, na której warto budować prawdziwe życie, gdyż to właśnie w niej odnaleźć jeszcze można *ład i precyzję myślenia, przenikliwość właściwą poezji, a także nauce i filozofii*²². Polonistom tłumaczyć tego nie trzeba, ale poloniści, czerpiąc z Calvina, co dzień muszą umiejętnie zadawać pytanie młodym ludziom: *Bo kimże jest każdy z nas, jeśli nie wypadkową nabytych doświadczeń, informacji, lektur, wyobrażeń?* [I może równie piękną proponować odpowiedź]. *Życie każdego człowieka jest encyklopedią, biblioteką, inwentarzem przedmiotów, zbiorem rozmaitych stylizyk, gdzie wszystko nieustannie może podlegać przemieszaniu i porządkowaniu na wszelkie możliwe sposoby*²³. Aby wykres wypadkowej *miał się przyzwoicie*, potrzebna jest więc literatura, gdyż w niej odnajdziemy, powtórzmy: **lekkość, szybkość, dokładność, przejrzystość i wielorakość, wartości pomagające w życiowej wędrówce**. Gdybyśmy mogli tych walorów poszukać z uczniami, gdyby czas pozwolił, może inaczej rozkładałyby się wartości na innych wykresach, na przykład w diagramie czytelnictwa wśród młodzieży.

Calvino do kanonu!

Twórczość Calvina jest niezwykle pojemna, podejmuje wiele zagadnień, więc można ją z łatwością wykorzystywać na lekcjach polskiego, posługując się nią jako współczesnym, naprawdę atrakcyjnym kontekstem. W dziełach Calvina krzyżują się znaki, symbole, archetypy, motywy, tworząc świat niejednorodny, fascynujący, różnorodny i ciekawy, ale *nie chodzi jedynie o grę literacką konwencją, ale o powiedzenie czegoś ważnego o współczesnym człowieku*²⁴. Literaturę traktuje autor jako reakcję na skomplikowaną rzeczywistość, w której przyszło poruszać się osamotnionemu człowiekowi, jako sposób zderzenia się z zastanym światem. Calvino *szczydzi ze współczesności i bawi się konwencjami. Ale nie ogranicza się do destrukcji. Stawia na czytelnika*²⁵.

Jest nim także uczeń – choć przymuszony – jest czytelnikiem, na którego stawia Calvino. Wykorzystując fragmenty twórczości autora na języku polskim, staram się młodym ludziom osłodzić literackie fatum, które nad nimi

²² Tamże, s. 104.

²³ Tamże, s. 109.

²⁴ J. Ugniewska, *Lekkość nauki, ciężar bytu*, w: „Nowe Książki”, Warszawa, BN, 7/2005, s. 68.

²⁵ S. Wysłouch, *Italo Calvino i postmodernizm*, w: „Polonistyka”, 1998, nr 1, s. 29.

zawisło. Już program pierwszej klasy liceum pozwala na legalne *przemycenie* twórczości Włocha. Dzieje się to wówczas, gdy uczniowie po raz kolejny na swej edukacyjnej drodze (zbadane są już przez nich przecież gimnazjalne dukty) spotykają średniowiecznego rycerza, a chwilę wcześniej poznali antyczny paradygmat boskiego wojownika.

Gdy dochodzi do interakcji Achillesów i Hektorów z Rolandami oraz innymi, równie idealnymi Tristanami, słyszę komentarze uczniów, które wypływają z rodzących się dość często wątpliwości co do prawd, wzorów i opisów zawartych w lekturach. Młodzi ludzie, jak chyba nikt inny na tym Bożym świecie, miewają silną alergię na doskonałość. Uczulenie nie objawia się, co prawda, podczas kontaktu z dziełem wysypką, katarem siennym lub dusznościami, ale w podejrzanym wzroku i dziwnym uśmiechu wyczuwa się nieufność, niedowierzenie, a w głosie sarkazm i ironię. Powiem szczerze, uwielbiam tę chwilę, gdyż uwalnia mnie od sztuczności. Proszę wtedy o pomoc *Rycerza nieistniejącego* Calvina.

Powieść ta, a może powiastka fantastyczno-przygodowa, wydana w 1959 roku, jest ostatnią częścią trylogii *Nasi przodkowie* (w skład serii wchodzi jeszcze dzieła: *Wicehrabia przepołowiony* oraz *Baron drzewołaz*). Z pozoru wesolutkie i lekkie fragmenty opowieści prowokują nas do ciekawych dyskusji na temat parenetycznej literatury średniowiecznej oraz zasad żywotności różnych wzorców osobowych. Calvino każe rycerzowi zejść z niebios na ziemię, ucłowiecza ideał, wsadza palec we wnętrze Rolanda, spuszcza powietrze z napompowanych schematów. Dzięki zabiegom autora opowieści o **nieistniejącym** możemy wreszcie porozmawiać o świecie współczesnym, o dylematach człowieka zdystansowanego, nieufnego i jednocześnie znudzonego.

Podśmiewając się z zaplanowanych lektur, uczniowie bardzo często cytują fragmenty na przykład *chanson de geste* i twierdzą, że dziś im trudno wyobrazić sobie coś takiego, choć wychowali się na naprawdę krwawych i fantastycznych tekstach kultury. Ich pokolenie doskonale zna wyczyny Rambo, Supermana, Batmana, Spidermana, bohaterów *Matrixa* i wielu innych cudownych postaci, ale średniowieczny bohater to już – jak mówią – przesada. Przytaczając smakowite kąski, składają lekceważący hołd autorom pieśni o czynach. Ale jak tu się z nimi nie zgodzić? *Bitwa jest cudowna i wielka. Francuzi walą ciemnymi kopiami. Gdybyście widzieli tyle cierpień, tyle ludzi nieżywych, rannych*

okrwawionych. Leżą kupami, twarzą ku niebu, twarzą ku ziemi²⁶, albo: Roland czuje, że śmierć jest blisko. Uszami mózg mu się wylewa. Modli się do Boga za swoich parów, aby ich przyjął do nieba²⁷ i cały zestaw innych fragmentów stanowią doskonały temat do żartów.

A że śmiech może także być nauką, więc próbuję wykorzystać jego cudowne właściwości, wręczając moim wychowankom przygotowane partie *Rycerza nieistniejącego*.

Na tle czerwonych murów Paryża stanęło w szyku wojsko Francji. Karol Wielki miał dokonać przeglądu swoich paladynów. Stali tam już od trzech przeszło godzin; było gorące popołudnie wczesnego lata, nieco parne i chmurne; rycerze prażyli się w swoich zbrojach niczym w rondlach trzymany na wolnym ogniu. Możliwe, że ten i ów w tym nieruchomym szeregu omdlał już lub się zdrzemnął; zbroja pozwalała im utrzymać w siodle sztywno wyprostowaną pozycję mimo wszystko. (...) Karol Wielki zbliżał się konno, rumak jego wydawał się nadnaturalnej wielkości (...). Wstrzymywał konia przy każdym oficerze i każdego po kolei oglądał uważnie od stóp do głów: – Ktoście wy, paladynie Francji? (...)

– Olivier z Vienny, sire! – skandowały wargi, zaledwie przyłbica uniosta się w górę. I zaraz: – Trzy tysiące wyborowej jazdy, siedem tysięcy piechoty, dwadzieścia maszyn oblężniczych. Zwycięzca poganina Fierabrasa, z łaski Boga i na chwałę Karola króla Franków! (...)

– A wy? – Król przystanął koło rycerza w białej jak śnieg zbroi; tylko spojenia jej obwiedzione były cieniutkim czarnym konturem. Poza tym była cała biała, doskonale utrzymana, bez najmniejszego draśnięcia, pięknie wykończona w każdym szczególe (...).

– A wy, rycerzu, co tak schludnie się nosicie... – rzekł Karol Wielki, który w miarę trwania wojny widział u swoich paladynów coraz mniej dbałości o porządek.

– Jestem – z wnętrza zamkniętego hełmu głos dźwięczał dziwnie metalicznie, jak gdyby to nie ludzka krtań, lecz sama zbroja drgała, wywołując przyciszone echo – Agilulf Emo Bertrandin z Guildiverny i tak dalej, z Corbentraz i Sury, paladym Selimpii i Frezu! (...)

²⁶ *Pieśń o Rolandzie. Wedle rękopisu oksfordzkiego w opracowaniu Józefa Bédier, przeł. T. Żeleński (Boy), Warszawa, PIW, 1984, s. 84.*

²⁷ Tamże, s. 98.

– *Do was mówię, hej, paladynie!* – powtórzył Karol Wielki. – *Jakże to być może, byście nie ukazywali twarzy swemu królowi? (...)*

– *Albowiem ja nie istnieję, sire. (...)*

– *No, no, a to dziwy!* – rzekł Karol Wielki. – *I jakże to potraficie służyć, skoro was nie ma?*

– *Siłą woli – odparł Agilulf – i wiarą w naszą świętą sprawę. (...)*

Tylko Agilulf nie znał tego odprężenia [snu], tej ulgi. Szczelnie zamknięty w swojej zbroi, w swoim namiocie, jednym z najporządniejszych i najwygodniejszych w całym chrześcijańskim obozie. Próbował leżeć, ale myśleć nie przestawał. (...) Najbardziej uderzał go i niepokoił widok bosych nóg wystających tu i ówdzie spod płótna namiotów, z wielkim palcem sterczącym ku górze; pogrążony we śnie obóz stanowił królestwo ciał, istną wystawę starego mięsa Adamowego, cuchnącego wypitym winem i znojem żołnierskiego dnia; a u wejścia do namiotów leżały puste rozebrane na części zbroje (...). Zbroje, świadectwo ich rangi i znakomitych imion, ich czynów, ich potęgi i męstwa, były tylko zewnętrzną skorupą, pustym żelastwem; ludzie chrapali utuleni twarzą w poduszki, z otwartych ust uciekały im strużki śliny²⁸.

Soczystych opisów jest w powiastce o *odważnych* rycerzach sporo. Towarzysze Karola Wielkiego okazują się być ludźmi z krwi i kości, którzy pragnęliby spędzać czas na różnego rodzaju rozrywkach: picciu wina, karczemnych zwadach, podrywaniu pięknych białogłów. Rycerz doskonały irytuje średniowiecznych wojów, jego dokładność, elegancja, odwaga, chęć służenia królowi i ojczyźnie, pedanteria nie w smak są pozostałym. A przecież to on jeden – Agilulf – wypełnia rycerski paradygmat. *Inni paladyni wiedzieli tylko tyle, że to marsz przybliżeniowy, a czy się posuwać będą prędzej czy wolniej, zawsze się jakoś przybliżą; toteż, pod pozorem, że król jest stary i znużony, przy każdej przydrożnej karczmie skłonni byli zatrzymać się i popić. Nic innego nie dostrzegali po drodze, tylko szyldy oberży i kuperki służebnych dziewcząt, którym rzucali jakieś nieprzystojne żarty. Poza tym nie wiedzieli nic, jechali ciemni jak tabaka w rogu²⁹.*

²⁸ I. Calvino, *Rycerz nieistniejący*, tłum. B. Sieroszevska, Warszawa, Wydawnictwo Cyklady, 2004, s. 5–14.

²⁹ Tamże, s. 29.

Uczniowie ze zdziwieniem przyjmują opisy Calvina. Nie godzą się z tym, co przeczytali, choć przed chwilą jeszcze śmiali się z pieśni średniowiecznych. Nie wierzyli starym tekstom. Naruszone przyzwyczajenie, sprofanowany ideał staje się fundamentem naszych rozważań na temat funkcjonowania archetypów w kulturze. Zastanawiamy się wspólnie nad tym, kto tak naprawdę stworzył portret rycerza i po co jest potrzebny nam dzisiaj, po cóż niezbędny był niegdyś. Myślimy, dlaczego Calvino tak właśnie ukształtował świat swej opowieści, jakież cel pragnął osiągnąć. Młodzi czytelnicy odkrywają, że średniowieczny wzór żyje w naszych umysłach i przez naszą wyobraźnię wciąż jest podtrzymywany i jednocześnie kreowany. Tkwi w krwiobiegu kultury europejskiej, zapamiętałe walcząc z prawdziwym życiem – tym dawnym jak i obecnym. Wymyka się medialnej rzeczywistości, nie mając z nią za wiele wspólnego.

Calvino z Agilulfem prowokują wiele tematów, które ciekawią młodzież. To cieszy, gdyż trudno rozniecić ogień pod lekturowym daniem. Dyskusję na temat średniowiecznego paradygmatu kończy sam rycerz, mówiąc: *Och, ja czułbym się zgubiony, właśnie gdybym zasnął bodaj na chwilę – powiedział Agilulf cicho. – Nigdy bym już nie odnalazł samego siebie, przepadłbym na zawsze. Dlatego każdą chwilę dnia i nocy spędzam czujny i rozbudzony*³⁰. Te piękne słowa podsumowują nasze rozważania, a opuszczając klasę, wiemy wszyscy doskonale, że średniowieczny wojownik, choć zmęczony upływem czasu, ma się dobrze i odwiedzi nas jeszcze nieraz w różnych tekstach kultury.

Rycerz nieistniejący daje także doskonały powód do zajęcia się jeszcze jednym tematem – stylizacją, która, w klasie pierwszej wprowadzona, wróci jak bumerang w kolejnej, gdy na lekcjach zagości Henryk Sienkiewicz.

Różnorodna twórczość Calvina inspiruje swoistą pojemnością, ciekawi, zmusza do myślenia, sprawia wiele przyjemności, będąc jednocześnie naprawdę świetnym materiałem do zestawiania z innymi tekstami – starymi i współczesnymi. W szkole jej wykorzystanie ogranicza przede wszystkim limit czasu, bo, a wiem to z doświadczenia, uczniowie rozumieją utwór, a więc bariery odbiorcze nie stanowią problemu.

³⁰ Tamże, s. 26.

Dojrzałym czytelnikom mogą w opowieściach Calvina znaleźć to, co najlepsze w literaturze postmodernistycznej. Sieć miliona znaków, najrozmaitsze techniki narracyjne, poetykę wielu poetyk, katalog, niekończącą się życiową encyklopedię wrytą na białych kartkach. W każdej z powieści autora słynnych *Wykładów amerykańskich* człowiek jest w centrum, więc odnajdujemy w nich siebie – żywych i prawdziwych. Ludzie i nasz świat stanowią osnowę wszystkich zabiegów autora, wszystkich zdań składających się na wybitną spuściznę Włocha. Skromnie twierdził, że z *oceanu rzeczy, które można by napisać, wybrał to, czego nie można nie napisać*³¹. I dotrzymał słowa, dlatego nie można tego nie przeczytać, by *Uwolnić się od własnego „ja”, nauczyć się patrzeć, pomijając je, traktować swoje „ja” jak okno, przez które świat patrzy na samego siebie*³². Trylogia *Nasi przodkowie*, *Jeśli zimą nocą podróżny*, *Palomar*, *Długi dzień Ameryga*, *Opowieści kosmikomiczne* to tylko niektóre tytuły powieści i opowiadań Calvino, do których kluczem uczynić należy *Wykłady amerykańskie*.

³¹ I. Calvino, *Długi dzień Ameryga*, *Wprowadzenie*, tłum. M. Tulli, Warszawa, PIW, 2000, s. 6.

³² J. Ugniewska, *Policzyć ziarenka piasku*, w: „Nowe Książki”, Warszawa, BN, 1/2005, s. 55.

2

Więcej polszczyzny

Małgorzata Karwatowska

Oszczędne gospodarowanie prawdą.

O językowych sposobach eufemizowania kłamstwa w wypowiedziach licealistów

Mnogość kłamstw i okoliczności, w których uciekamy się do falsyfikowania rzeczywistości sprawia, że, cokolwiek powiedzielibyśmy albo napisali o kłamstwie, jedno jest pewne – przydarzyło się ono z pewnością każdemu z nas.

M. Karwatowska

Słowo wstępu

Zdaniem H. G. Lerner¹ język zawiera wiele wyrażen i zwrotów na określenie mijania się z prawdą, stąd i wiele kłamstw różnicowanych ze względu na ich motywację, intencje, które im towarzyszą, oraz potencjalną szkodę, którą mogą wyrządzić. (...)

Mówimy, że skłamała, wymyśliła tę historię, wyolbrzymiła jej znaczenie, umniejszyła je, nie powiedziała prawdy.

Mówimy, że to było niewinne kłamstwo, częściowa prawda, bujda albo duby smalone.

Mówimy, że mydli nam oczy.

Mówimy, że ma różne sekrety (ale także, że nie umie dochować tajemnicy).

Mówimy, że ukrywa fakty, wprowadza nas w błąd, dezinformuje, przekręca, zniekształca albo fałszywie interpretuje.

¹ H. G. Lerner, *Dlaczego kobiety kłamią? Prawda i kłamstwo w życiu kobiet*, tłum. M. Woźniak, Warszawa 1997, s. 21–22.

Mówimy, że jest fałszywa, pokrętna, chytra, zdradliwa, niegodna zaufania, nielojalna, ucieka się do podstępów, nie patrzy prosto w oczy, manipuluje rozmówcami.

Mówimy, że jest zakłamana, nieuczciwa.

Mówimy, że jest hipokrytką, oszustką, gruboskórną kłamczuchą i naciągaczką.

Mówimy, że zastawia pułapki, zmyśla, symuluje i blaguje.

Mówimy, że jest sztuczna, nieszczerza, afektowana.

Mówimy, że udaje, przybiera pozy, robi dobrą minę do złej gry, zachowuje prawdę dla siebie, maskuje swoje prawdziwe zamiary.

Mówimy, że nie przyznała się, że nie gra ze mną czysto.

Mówimy, że mnie zmyliła, zdradziła, przechrztyła.

Mówimy, że jest dwulicowa.

Mówimy, że nie potrafi spojrzeć prawdzie w oczy, że ucieka przed rzeczywistością, sama się oszukuje.

Mówimy, jak dzielna była, nie przyznając się do niczego, jak sprytnie zbiła ich z tropu.

Mówimy, że zachowała się dyskretnie.

Mówimy, że skłamała z konieczności, w imię wyższego dobra.

Mówimy, że to było kłamstwo honorowe.

Językowe sposoby zawoalowania kłamstwa

Choć kłamstwo staje się coraz bardziej powszechne i coraz częściej zyskuje akceptację społeczną, to przecież mamy świadomość, że niszczy ono jedynkę i niweczy relacje międzyludzkie, toteż podejmujemy różnorodne próby jego „łagodzenia”, czynienia mniej dosłownym, a często – mniej bolesnym. Funkcję zastępowania, omawiania określenia drastycznego pełnią eufemizmy – nierozdzielnie związane ze sferami tabu². A. Dąbrowska za eufemizm uważa taki sposób wyrażania, którego przyczyny występowania są natury pozajęzykowej, a więc różnego rodzaju zakazy: psychologiczne, społeczne, ideologiczne, polityczne (ogólnie rzecz ujmując – tabu), a istotą posługiwania się owymi

² Na temat tabu i eufemizmów pisali m.in. S. Widłak (1963), A. Engelking (1984), Z. Leszczyński (1988), A. Krawczyk-Tyrpa (1996), A. Dąbrowska (1990, 1992, 1993, 1998).

„wędzidłami słownymi”³ wydają się próby ominięcia lub zawoalowania nazwy wprost, która nie może być zastosowana, ponieważ wzbudza negatywne konotacje⁴. Innymi słowy, eufemizm pozwala nam mówić tak, aby nie dotknąć nie, urazić odbiorcy. M. Kita⁵ ujmuje to następująco: *Istota zjawiska pozostaje jednak taka sama: o czym się nie mówi, o tym... mówi się inaczej.*

Skoro zatem, co próbowałam wyjaśnić we wstępnych rozważaniach, kłamstwo jest czymś złym, wobec którego czujemy często pogardę, to jak radzimy sobie z zasłanianiem kłamliwych słów? Na to pytanie próbowali odpowiedzieć uczniowie trzecich klas szkół średnich w Lublinie (łącznie 90 respondentów). Zostali oni poproszeni o odpowiedź na następującą dyspozycję: Wymień zwroty, wyrażenia, zdania, za pomocą których łagodzisz sens słowa kłamać. Zgromadzone odpowiedzi pozwoliły na wydzielenie różnorodnych sposobów eufemizowania czasownika kłamać, od tych najbardziej łagodnych po najlepiej kamuflujące nazwę wprost.

Do najczęściej stosowanych określeń łagodzących verbum *kłamać* należą⁶:

- 1) Neologizmy i neosemantyzmy, np.: jebnąć borno ‘okłamać, zażartować z kogoś’, lać wodę ‘zmyślać, kłamać’, lecieć w kulki ‘zmyślać, mówić nieprawdę’, lepić ‘zmyślać, mówić nieprawdę’, ładować kogoś ‘okłamywać’, nabijać kogoś w butelkę ‘okłamywać kogoś, wykorzystać wprowadzając w błąd’, nawijać / owijać makaron na uszy ‘opowiadać barwnie coś zmyślonego, kłamać’, ocyckać kogoś ‘oszukać, okłamać, wykorzystać, wprowadzając w błąd’, opowiadać bajki ‘mówić bzdury, głupstwa; kłamstwa’, pleść banialuki ‘mówić bez sensu, kłamać’, przeciągnąć kogoś przez dziurkę od trampka ‘wyprowadzić w pole,

³ M. Szwecow-Szewczyk, *Tabu i eufemizmy językowe dawniej i dziś*, w: „Poradnik Językowy”, 1974, z. 6, s. 285–293.

por. A. Dąbrowska

⁴ Listę dziedzin występowania eufemizmów w języku polskim wymienia A. Dąbrowska (1993). Okazuje się, że wykaz ten jest niesłychanie długi. Znalazły się na nim obok wierzeń religijnych, nazw niebezpiecznych zwierząt, chorób, śmierci, wad, nałogów i przywar ludzkich (w tej dziedzinie ma swoje miejsce kłamstwo), cech fizycznych człowieka, statusu finansowego i nazw pieniędzy, etykiety językowej, nazw części ciała, życia seksualnego, polityki i dyplomacji, także zapachy ciała, stany fizjologiczne kobiety (dziewictwo, menstruacja, ciąża i poród, aborcja, zapobieganie ciąży), nazwy czynności fizjologicznych, a nawet nazwy części garderoby.

⁵ M. Kita, *Językowe rytuały grzesznościowe*, Katowice 2005, s. 103.

⁶ Objasnienia podają za: L. Kaczmarek, T. Skubalanka, S. Grabias, *Słownik gwary studenckiej*. Lublin 1994, oraz za: *Nowy słownik gwary uczniowskiej*, red. H. Zgółkowa, Wrocław 2004.

okłamać, puszczać zmyłkę 'kłamać', robić kogoś w balona 'oszukiwać', robić kogoś na jajo 'oszukać, zwodzić', robić kogoś w paczkę dropsów 'oszukiwać', robić kogoś w tango 'oszukać, zwodzić', robić wkręty 'okłamać, zwieść', robić wodę z mózgu 'wyprowadzić w pole, okłamać', ujaić kogoś 'wykorzystać wprowadzając w błąd', walić ściemę 'kłamać', wciskać kit / wstawiać kit / żenić kity 'kłamać, oszukiwać; mówić głupstwa', wpuścić w maliny 'oszukać, wyprowadzić w pole', wykręcać wały 'kłamać', wystawić kogoś do wiatru 'oszukać, okłamać', zrobić kogoś na beżowo 'oszukać, okłamać';

- 2) Nacechowane synonimy, wśród których wyróżnić można potoczny (kolokwializm): błagować, chrzanić, kantować, kitować, kręcić, łągać, picować 'mówić bzdury, głupstwa; kłamstwa', pieprzyć, pierniczyć 'mówić bez sensu, kłamać', ściemniać 'kłamać', świrować 'kłamać, mówić głupstwa', zalewać 'mówić ogólnikowo, kłamać';
- 3) Litoty, których istotą jest świadomie umiarkowane, pozorne pomniejszenie tego, co niesie ze sobą *verbum proprium*: nieprawda⁷, mówić nieprawdę, niecała prawda, prawie-że prawda. Konstrukcje tego typu J. Apresjan zalicza do antonimów, bowiem, zdaniem badacza, wyrażają one *powściągliwe potępienie... negatywnie ocenianych cech*⁸;
- 4) Zdrobnienia, czyli ta kategoria słowotwórcza, która jest – zdaniem A. Dąbrowskiej – niemal predestynowana do pełnienia funkcji eufemizującej, np. kłamsteweczko, kłamstewko. Młodzi ludzie, chcąc pomniejszyć wagę kłamstwa, dodają do przywołanych deminutywów epitety: błahe, drobne, malutkie, małe, niewinne, np.: błahe kłamstewko, niewinne kłamsteweczko. W wyrażeniach tych zawarty jest również element usprawiedliwiania kłamstwa, wszak, skoro jest tak mało znaczące, nie spowoduje poważnych konsekwencji dla odbiorcy.

Bardzo często, wykorzystując mechanizm pozytywnych konotacji związanych z leksemami prawda, szczerłość i tym samym omijając negatywne konotacje tkwiące w nazwie kłamstwo, młodzież używa następujących konstrukcji:

⁷ A. Dąbrowska, *Eufemizmy mowy potocznej*, w: *Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, T. 5: *Język a kultura*, Wrocław 1992, s. 119–179.

⁸ Zdaniem J. Apresjana użycie słowa *nieprawda* zamiast *kłamstwo* to zaledwie półeufemizm. J. Apresjan, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980, s. 397.

być nieszczerym, iść okrężną drogą do prawdy, mijać się z prawdą, mówić niecałą prawdę, mówić niezgodnie z prawdą, naciągać prawdę, nie być do końca szczerym, nie mówić całej prawdy, nie powiedzieć prawdy do końca, odbiegać od prawdy, omijać prawdę, powiedzieć inną prawdę, powiedzieć prawdę nie do końca, powiedzieć półprawdę, przekreślać prawdę, zatajać prawdę, zmieniać prawdę.

Określenia: niecała prawda, półprawda, inna prawda sugerują nie tylko stopniowalność prawdy, ale i jej różne oblicza. Prawda jako wartość nie podlega jednak stopniowaniu, mogą się jednak pojawiać różne poziomy prawdziwości wypowiedzi, dlatego tradycyjna dychotomia prawda – kłamstwo nie jest tak prosta, jak mogłoby się to z pozoru wydawać.

Kolejny sposób eufemizowania kłamstwa to przywoływanie określeń o szerokim zakresie znaczeniowym, które mogą oznaczać:

- 1) wypowiedzi pozbawione sensu, niedorzeczne, ale przecież niekłamliwe, np.: bredzić, mówić bzdury, pleść od rzeczy, pleść głupoty;
- 2) asercje stwarzające iluzję; mówienie rzeczy nieprawdziwych, nierealnych; udawanie czegoś, czego w rzeczywistości nie zamierzamy zrobić, np.: blagować, blefować, fantazjować, koloryzować, picować, wymyślać, zmyślać;
- 3) wypowiedzi będące rzeczywistą pomyłką, podaniem nieścisłych danych wskutek niewiedzy lub mylnego, fałszywego przeświadczenia o czymś, np.: drobna pomyłka, mówić coś nieświadomie, pomylić się, wyrażać się nieścisłe, zapomnieć o czymś.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden mechanizm służący osłabianiu nazwy wprost. Chodzi o odległość elementu negowanego od przeczenia „nie”: mówić niecałą prawdę / nie mówić całej prawdy; powiedzieć prawdę nie do końca / nie powiedzieć prawdy do końca. Efekt negacji w tego typu wyrażeniach jest – zdaniem R. Dymela⁹ – tym silniejszy, im bliżej elementu negowanego występuje przeczenie „nie”.

Podawane przez młodzież określenia pokazują explicite, że pomiędzy mówieniem prawdy i kłamanem rozciąga się cała gama sytuacji pośrednich. I tak na przykład zataić prawdę – wcale nie znaczy *‘kłamać’*, podobnie – być blisko

⁹ R. Dymel, *Uwagi o mechanizmach modyfikujących pole znaczeniowe pojęć*, w: *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993, s. 153–159.

prawdy to nie *‘kłamać’*, ale też nie *‘mówić prawdy’*, czy też ukrywać prawdę – nie *‘mówić prawdy’*, ale i nie *‘kłamać’* albo unikać prawdy – *stronić od prawdy*, *starać się nie ‘mówić prawdy’*, co nie oznacza *‘kłamać’*.

Powody używania wyrażen maskujących kłamstwo i kłamanie

H. G. Lerner pisze: *Chociaż kłamstwo jest wszechobecne w naszym życiu prywatnym i publicznym – a zwłaszcza w polityce – etykieta kłamczucha jest w naszej kulturze czymś szczególnie degradującym, przywodzącym na myśl patologię albo grzech. (...) Wszystkie intencje i sam charakter kłamczucha obdarzone są tak negatywnymi skojarzeniami, że trudno jest myśleć życzliwie, a nawet obiektywnie o roli, jaką może pełnić kłamstwo w życiu dzieci i dorosłych*¹⁰.

Sądzę, że licealiści muszą podzielać poglądy wyrażone przez autorkę zacytowanej wcześniej wypowiedzi, gdyż repertuar użytych przez nich środków eufemizowania jest nie tylko niezwykle bogaty, ale i różnorodny pod względem stylistycznym. Odnajdujemy wśród nich zarówno tradycyjne frazeologizmy (owijać w bawełnę), archaiczne niemal czasowniki (łgać), jak i frazeologizmy potoczne (nabić w butelkę), kolokwializmy (kantować), a nade wszystko określenia typowo młodzieżowe (robić kogoś w paczkę dropsów).

Spróbujmy zastanowić się, jakie są powody używania tych wszystkich wyrażen maskujących czasownik *kłamać*?

Właściwie można by tu wymienić następujące przyczyny pragmatyczne, dla których respondenci sięgają po różnego rodzaju określenia łagodzące nazwę wprost:

- 1) obawa przed konsekwencjami kłamstwa;
- 2) lęk przed ujemną opinią otoczenia;
- 3) dążenie do tego, aby nie narazić się na konflikt, przykrość, komplikacje;
- 4) powody konformistyczne – dążenie do stworzenia pożądanego obrazu własnej osoby.

L. Wittgenstein dowodzi, iż: *Kłamstwo jest pewną grą językową, której tak samo trzeba się nauczyć, jak każdej innej*¹¹, to przecież staramy się nie przyznawać do błagierstwa i uchodzić za osoby prawdomówne. I choć – jak utrzymuje S. Dietzsch – *upodobanie do maskowania się należy do raczej miłych cech na-*

¹⁰ H. G. Lerner, *Dlaczego kobiety kłamią?...*, s. 16.

¹¹ L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, przeł. B. Wolniewicz, Warszawa 1972, s. 131.

szej natury¹², nie wolno nam zapominać, że *nie nazywając zjawiska wprost (po imieniu), mówiący bardzo często bierze udział, czasem nawet nieświadomie, w zakłamywaniu świata*¹³.

Bibliografia

1. Apresjan J., *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980, s. 397.
2. Dąbrowska A., *Zniekształcanie obrazu rzeczywistości poprzez użycie pewnych środków językowych (eufemizm i kofemizm)*, w: *Język a kultura*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, T. 1: *Podstawowe pojęcia*, Wrocław 1990, s. 131–136.
3. Dąbrowska A., *Eufemizmy mowy potocznej*, w: *Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Niechula, T. 5: *Język a kultura*, Wrocław 1992, s. 119–179.
4. Dąbrowska A., *Eufemizmy współczesnego języka polskiego*, Wrocław.
5. Dąbrowska A., *Słownik eufemizmów polskich, czyli w rzeczy mocno, w sposobie łagodnie*, Wrocław 1998.
6. Dietzsch S., *Krótką historia kłamstwa. Przekorne eseje filozoficzne*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa, 2000.
7. Dymel R., *Uwagi o mechanizmach modyfikujących pole znaczeniowe pojęć*, w: *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993, s. 153–159.
8. Engelking A., *Istota i ewolucja eufemizmów (na przykładzie zastępczych określeń śmierci)*, w: „Przeгляд Humanistyczny”, 1985, nr 4, s. 115–129.
9. Karwatowska M., *Prawda i kłamstwo w języku młodzieży licealnej lat dziewięćdziesiątych*, Lublin 2001.
10. Karwatowska M., *Konteksty aksjologiczne: KŁAMSTWO w świadomości uczniów szkół średnich*, w: *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków 2002, s. 285–297.
11. Kita M., *Językowe rytuały grzecznościowe*, Katowice 2005, s. 138.
12. Krawczyk-Tyrpa A., *Tabu i eufemizmy we frazeologii*, w: *Problemy frazeologii europejskiej*, red. Lewicki A. M., Warszawa 1996, s. 81–92.
13. Lerner H. G., *Dlaczego kobiety klamią? Prawda i kłamstwo w życiu kobiet*, tłum. M. Woźniak, Warszawa 1997, s. 16.
14. Leszczyński Z., *Szkice o tabu językowym*, Lublin 1988.
15. *Nowy słownik gwary uczniowskiej*, red. H. Zgółkowa, Wrocław 2004.
16. L. Kaczmarek, T. Skubalanka, S. Grabias, *Słownik gwary studenckiej*, Lublin 1994.
17. Szwecow-Szweczyk M., *Tabu i eufemizmy językowe dawniej i dziś*, w: „Poradnik Językowy”, 1974, z. 6, s. 285–293.
18. Widłak S., *Tabu i eufemizm w językach nowożytnych*, w: „Biuletyn PTJ”, 1963, z. XXII, s. 89–102.
19. Wittgenstein L., *Dociekania filozoficzne*, przeł. B. Wolniewicz, Warszawa 1972, s. 131.

¹² S. Dietzsch, *Krótką historia kłamstwa. Przekorne eseje filozoficzne*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 2000, s. 138.

¹³ A. Dąbrowska, *Eufemizmy mowy potocznej*, w: *Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Niechula, T. 5: *Język a kultura*, Wrocław, 1992, s. 119–179.

Danuta Krzyżyk

Bibilizmy i mitologizmy we współczesnej polszczyźnie – teoria i dydaktyka

Wstęp

Wyrazy i związki frazeologiczne współczesnej polszczyzny wywodzą się z różnych źródeł, w tym między innymi z Biblii i mitologii greckiej oraz rzymskiej. Frazeologizmy i wyrazy o rodowodzie biblijnym i mitologicznym mają zasięg międzynarodowy. Nawiązują do wspólnej judeochrześcijańskiej tradycji kulturowej narodów europejskich oraz do wierzeń starożytnych Greków i Rzymian. Współcześni użytkownicy języka nadal sięgają po biblizmy lub mitologizmy, choć nie zawsze mają świadomość ich źródła. Kłopoty w tym względzie mają przede wszystkim ludzie młodzi. Dodatkowo trudność sprawia im często podanie znaczenia związku (lub pojedynczego wyrazu) czy ustalenie jego łączliwości semantycznej. Dlatego tak ważne jest, by na lekcjach języka polskiego uczniowie zdobyli wiedzę o biblizmach i mitologizmach, a także potrzebne umiejętności związane z poprawnym stosowaniem frazeologizmów we własnych wypowiedziach i z ich odczytywaniem w różnych tekstach kultury. Frazeologia biblijna i mitologiczna zasila bowiem niemal wszystkie odmiany funkcjonalne języka polskiego. Występuje w języku potocznym i artystycznym, a także w tekstach publicystycznych.

Pojęcia biblizmu i mitologizmu

Termin *bibilizm* jest stosunkowo nowy i nie został jeszcze odnotowany w większości współczesnych słowników. Powstał na wzór pokrewnych pojęć językoznawczych, takich jak *germanizm*, *bohémizm*, *makaronizm*¹. Jedną z pierwszych definicji biblizmu podaje Irena Bajerowa w artykule z roku 1988. Píše, że *bibilizmy to wyrazy i zwroty (w tym także nazwy własne*

¹ Por. S. Koziara, *Frazeologia biblijna w języku polskim*, Kraków 2001, s. 29.

i pojęcia) zaczerpnięte z Biblii, ale używane czy to w języku literackim, czy potocznym w znaczeniu przenośnym². Najnowszą definicję biblizmu podaje Wojciech Chlebda. Nazywa on biblizmem *jednostkę języka o dającym się ustalić pochodzeniu od tekstów biblijnych, niezależnie od swej postaci formalnej (wyraz – grupa wyrazowa – zdanie) i statusu semantycznego kodowaną w pamięci językowej danego narodu i odtwarzaną w produkcji tekstów danego języka*³.

Natomiast termin *mitologizm* w ogóle nie jest notowany we współczesnych słownikach. Brak również definicji tego terminu w opracowaniach językoznawczych. Można go jednak zdefiniować podobnie jak biblizm. Przyjąć zatem należy, że mitologizmy to wyrazy i zwroty będące nawiązaniem do mitologicznych postaci (częściej) lub sytuacji (rzadziej), używane w znaczeniu przenośnym zarówno w języku potocznym, jak i w języku literackim.

Wyrazy zaczerpnięte z Biblii i mitologii

Przejęte z Biblii wyrazy to przede wszystkim eponimy, czyli wyrazy pochodzące od nazw własnych. W przypadku biblizmów ich podstawą są najczęściej imiona, np.: *judasz* ‘człowiek obłudny, fałszywy, podstępny; zdrajca, sprzedawczyk’; *cham* ‘grubianin, gbur, prostak, ordynus, prymityw, nieokrzesaniec’; *łazarz* ‘człowiek opuszczony, wycieńczony chorobą, nędzarz, biedak, żebrak, obzarpaniec, obdartus, łachmaniarz, kłoszard, łachmyta’; *beniaminek* ‘ulubione, najmłodsze, najbardziej pieszczone dziecko; także osoba dorosła, najmłodsza w jakimś gronie, którą się faworyzuje; ulubieniec’; *goliat* ‘wielkolud, kolos, olbrzym, drągal, osiłek’; *herod* ‘okrutnik’; *hiob* ‘człowiek szczególnie przez los dotknięty’; *jezabel* ‘kobieta bez skrupułów, rozwiązła, zdeprawowana, niegodziwa, zuchwała; kobieta lekkich obyczajów; bezwstydna, pyszniąca się rozpustnica; kobieta nadużywająca makijażu, pokrywająca twarz kosmetykami w sposób widoczny, jaskrawy’; *jonasz* ‘człowiek przynoszący pecha, ściągający nieszczęście, biedę’; *matuzalem* ‘człowiek bardzo stary, który dożył późnej starości’; *moloch* ‘złowroga, potężna, nieubłagana potęga żądająca wciąż nowych ofiar; demon; wojna’.

² Por. I. Bajerowa, *Kilka problemów stylistyczno-leksykalnych współczesnego polskiego języka religijnego*, w: *O języku religijnym. Zagadnienia wybrane*, red. M. Karpiuk, J. Sambor, Lublin 1988, s. 23.

³ W. Chlebda, *Bibilizmy języka rosyjskiego. Koncepcje opisu leksykograficznego*, w: *Biblia w literaturze i folklorze narodów słowiańskich*, red. R. Łużny, D. Piwowarska, Kraków 1998, s. 17.

Często też początek biblizmom dają nazwy miejsc topograficznych, np.: *emaus* (od nazwy miasta) – zabawa ludowa w poniedziałek wielkanocny; *ofir* (od nazwy krainy), *betsaida* (od nazwy sadzawki), *siloe* (od nazwy sadzawki) – coś odradzającego, uzdrawiającego; *golgota* (od nazwy góry), *gehenna* (od nazwy miejsca kultu) – cierpienie, męczarnie.

W grupie wyrazów-biblizmów znajdują się również takie, które nie pochodzą od nazwy własnej, np.: *faryzeusz* ‘człowiek obłudny, świętoszek, hipokryta’ – pochodzi od nazwy członków ortodoksyjnego stronnictwa religijno-politycznego w Judei (II w.p.n.e. – II w.n.e.), którego przedstawiciele cechowała właśnie fałszywa pobożność; *raj* ‘miejsce piękne, urocze, rozkoszne, szczęśliwe, o którym każdy marzy i chciałby je osiągnąć’ – pochodzi od nazwy miejsca, w którym żyli pierwsi ludzie, zanim popełnili grzech pierworodny, a więc istotnie najpiękniejszego i najszczęśliwszego; *opoka* ‘niewzruszona podstawa, fundament, podwalina’, a dosłownie to ‘skała’; *ewangelia* ‘wyrocznia, powaga, autorytet, zwł. moralny’ – pochodzi od nazwy tej części Biblii, która opisuje życie Jezusa, dosłownie to Dobra Nowina, którą głosił Jezus; *dekalog* ‘zbiór obowiązujących przepisów, zasad’, a dosłownie to „dziesięć przykazań”, jedno z najważniejszych zasad, które Izrael otrzymał od Boga (samo słowo *dekalog* oznacza ‘dziesięć słów’); *exodus* ‘tłumne wyjście (np. z miasta, z kraju)’ – tym właśnie słowem określano przede wszystkim wyjście Izraelitów z niewoli egipskiej; *potop* ‘wielka powódź, obejmująca duże obszary kuli ziemskiej’ – pochodzi od najsłynniejszego potopu, który jest opisany w Biblii, a z którego ocalał jedynie Noe ze swoją rodziną dzięki zbudowanej przez siebie arce; *apokalipsa* ‘objawienie, wizja; zjawisko przerażające, tajemnicze; utwór, którego tematem jest prorocza, zwykle groźna wizja przyszłości’ – ten biblizm rozprzestrzenił się dzięki wizji końca świata zapisanej przez św. Jana, a będącej ostatnią księgą Pisma Świętego.

Jak widać, przenośne znaczenia biblizmów zazwyczaj odnoszą się do pierwotnej i dosłownej definicji. Przeważnie zachowują cechy danego zjawiska i umożliwiają użycie odpowiednich frazeologizmów nie tylko w kontekście biblijnym. Na przykład słowo *raj* prymarnie oznacza ogród, w którym żyli pierwsi ludzie i doświadczali tam wielkiego szczęścia, beztroskiego życia. Sekundarnie z kolei to miejsce, które jest dla kogoś źródłem szczęścia, gdzie może żyć bez zmartwień. Zatem współcześnie znaczenie tego biblizmu nadal wskazuje na charakterystyczne cechy raj (szczęście, beztroskę), ale odnosi się

już nie do jednego konkretnego miejsca, lecz w zależności od kontekstu do wielu różnych miejsc.

Od przywołanych typów biblizmów niejednokrotnie powstały i weszły do użycia przymiotniki, np.: *rajski* ‘niezwykły, wspaniały, taki jak w raju, nieziemski, niebiański’; *hiobowy* w wyrażeniu *hiobowa wieść* ‘zła, fatalna, niepomyślna, złowieszcza, tragiczna’; *judaszowy* ‘obłudny, podstępny, fałszywy, zdradziecki’; *faryzejski* ‘właściwy faryzeuszowi; obłudny, fałszywy, świętoszkowaty’; *matuzalemowy* w wyrażeniu *matuzalemowy wiek* ‘wiek bardzo podeszły, późna starość’; *apokaliptyczny* ‘wieszczący koniec świata, budzący grozę, przerażający, tajemniczy, wizyjny, straszny’ czy *przedpotopowy* ‘bardzo stary’.

Liczną grupę wyrazów przejętych z mitologii stanowią także eponimy. W przypadku mitologizmów ich podstawą są najczęściej imiona, na przykład: *afrodyzjak* (od: Afrodyta) ‘środek (roślina, lek) pobudzający albo wzmagający popęd płciowy’; *atlas* (od: Atlas) ‘zbiór map (albo tablic, wykresów, rycin ilustrujących jakiś określony temat, dziedzinę wiedzy) wydany w formie książki; anat. pierwszy, szczytowy kręgi szyjny, wspierający czaszkę; *bachanalie* (od: Bachus) ‘pijatyka, hulaszce zabawy, orgie’; *cyklop* (od: Cyklop) ‘olbrzym, gigant’; *echolalia* (od: Echo) ‘mimowolne, automatyczne powtarzanie zasłyszanych dźwięków, słów, zwrotów’; *erystyka* (od: Eris) ‘sztuka prowadzenia sporów, dyskusowania, przekonywania’; *erotyzm* (od: Eros) ‘miłość zmysłowa, wybujała popędliwość’; *Europa* (od: Europa) ‘nazwa kontynentu’; *fortuna* (od: Fortuna) ‘(dobry) los, traf; powodzenie, szczęście; bogactwo, majątek, mienie’; *megiera* (od: Megera) ‘jędza, wiedźma, piekielnica, sekutnica’; *morfina* (od: Morfeusz) ‘związek organiczny, głównie alkaloid opium, środek przeciwbólowy, jako narkotyk używany nałogowo przez *morfistów*’; *narcyzm* (od: Narcyz) ‘autoerotyzm, stan zakochania się w sobie, w swoich cechach psychicznych i fizycznych’, *atlant* (od: Atlas) podpora architektoniczna w formie posągu muskularnego mężczyzny, *odiseja* (od: Odys) – długa, obfitująca w przygody wędrówka.

Od tego typu mitologizmów również tworzone były przymiotniki, na przykład: *apolliniński*, *bachiczny*, *chimeryczny*, *dionizyjski*, *erotyczny*, *fatalny*, *narcystyczny*, *fauniczny*, *fortunny*, *genialny*, obecne na przykład w wyrażeniach typu *cyklopowe mury*, *narcystyczne zachowanie*.

Przykładem mitologizmów-wyrazów nie pochodzących od nazw własnych mogą być: *ambrozja* ‘przysmak, specjał, delicje, frykasy’ – pierwotnie słowo

to oznaczało pokarm bogów; *nektar* ‘wyśmienity napój, słodczy, rozkosz; bot. słodczy kwiatowa, sok wydzielany przez kwiaty, będący przynętą dla owadów przenoszących pyłek’ – w mitologii nektar oznaczał napój bogów; *heros* ‘bohater’ – pochodzi od nazwy nadawanej półbogom; *labirynt* ‘platanina, gmatwanina (dróg, przejść, wydarzeń, zjawisk), sytuacja zagmatwana’ – dosłownie to budowla o rozmyślnie skomplikowanym, zawiłym układzie sal, korytarzy i przejść; *muza* ‘talent, natchnienie, twórczość poetycka, artystyczna’ – wywodzi się od Muz, córek Zeusa, opiekunek sztuk pięknych i nauk; *gracja* ‘wdzięk, powab, urok, czar; wytworność (ruchów)’ – wywodzi się z mitologii rzymskiej, gdzie gracjami nazywano boginki, służebnice Hery i Afrodyty.

Rodowód biblijny bądź mitologiczny ma także szereg związków frazeologicznych. Komponentem wielu z nich jest imię bohatera biblijnego/mitologicznego, choć częściej dotyczy to frazeologizmów mitologicznych, por. *drugi/nowy Adam*-Chrystus; *od Adama i Ewy* – od dawien dawna, od samego początku; *strój Adama* – nagość; zaczynać od Adama i Ewy – wywodzić rzecz niepotrzebnie od samego początku; *zakon Adama* – małżeństwo; żebro Adama – podwaliny; kobieta; *niewierny Tomasz* – człowiek nieufny, sceptyk, niedowiarek; *przyjaciół Hioba* – przyjaciel, który chcąc nas pocieszyć w nieszczęściu, wskazuje, że wynikało ono z naszej winy i przyprawia nas o większą zgryzotę; *arka Noego* – wielki niezgrabny powóz, zbiorowisko ludzi i zwierząt; wszedł Hermes – nagła cisza w ogólnej rozmowie; *szybki jak Hermes* – bardzo szybki; *laska Hermesa* – kaduceusz, laska pokoju, laska poselska; *uszy Midasa* – głupota, złoto Midasa majątek zdobyty dzięki sprzyjającemu losowi; *dotyk Midasa* – działania pomnażające majątek; *kompleks Prometeusza* – postawa mężczyzny polegająca na dążeniu do uzyskania przewagi nad własnym ojcem, np. w zakresie wiedzy, powodzenia u kobiet czy pozycji społecznej; *kocioł Medei* – sposób przywrócenia utraconej młodości; *kompleks Medei* – nieuświadomiona wrogość matki wobec własnych dzieci, połączona z mimowolnym pragnieniem ich śmierci, u podłoża tkwi potrzeba zemsty na ojcu dzieci. Wśród omawianej grupy frazeologizmów znajdziemy też takie, których elementem składowym jest nazwa topograficzna, por. płakać nad rzekami Babilonu – opłakiwać szczęśliwą przeszłość, *mury Jerycha* – przeszkody możliwe do pokonania, *droga do Damaszku* – zmiana przekonań, odnalezienie nowego celu w życiu, sensu życia, *nosić sowy do Aten* – wykonywać bezcelową pracę, *powrót do Itaki* – po latach powrót do ojczyzny.

W grupie związków frazeologicznych pochodzących z mitologii można wskazać frazeologizmy wariantywne (wielokształtne)⁴, w których dochodzi do wymiany jednego z komponentów – imienia postaci mitologicznej z greckiego na rzymskie, przy zachowaniu tego samego znaczenia przenośnego, co wynika z faktu, że Rzymianie niemal w całości zaadaptowali mitologię grecką, identyfikując wiele bóstw italskich z bogami greckiego panteonu, a nawet przejmując niektóre bóstwa, dla których nie było odpowiedników w ich własnym systemie wierzeń⁵, np.: *sprytny jak Odys* – *sprytny jak Ulisses* (przebiegły, bardzo sprytny); *piękna jak Afrodyta* – *piękna jak Wenus* (kobieta bardzo piękna, o niespotykanej urodzie); *wszedł Hermes* – *wszedł Merkury* (nagła cisza w ogólnej rozmowie); *wyskoczyć jak Atena* z głowy *Zeusa* – *wyskoczyć jak Minerva* z głowy *Jowisza* (pojawić się nagle, niespodziewanie).

Frazeologizmy biblijne i mitologiczne funkcjonują na takiej samej zasadzie, jak wszystkie frazeologizmy, dlatego można uporządkować je według ogólnie przyjętych klasyfikacji stałych połączeń wyrazowych.

Klasyfikacja według kryterium stabilności języka

Chciałabym odwołać się przede wszystkim do klasyfikacji związków frazeologicznych uwzględniającej kryterium stabilności języka. Jej autorem jest Stanisław Bąba⁶. Wydziela on w obrębie frazeologizmów jednostki stabilne, recesywne, ekspansywne i alternatywne.

• Jednostki stabilne

To frazeologizmy trwające w polszczyźnie od bardzo dawna w niezmiennych postaci i w niezmiennym znaczeniu. Przykłady tych jednostek wyprowadzonych z Biblii to: *przeżywać gehennę* ‘męczarnie, wszelkie cierpienia psychiczne lub fizyczne, tortura, piekło, czyściec; *nie mieć oleju w głowie* – być głupim, postępować nierozumnie, bez zastanowienia; *ważyc słowa* – mówić z namysłem, dbając o dokładność wypowiedzi; *pokazywać rogi* – stawać się hardym, zuchwałym; *kopać pod kimś dołki* – działać potajemnie, podstępnie na czyjąś

⁴ S. Bąba, *Twardy orzech do zgryzienia, czyli o poprawności frazeologicznej*, Poznań 1986, s. 14–19.

⁵ Por. A. Cotterell, *Encyklopedia mitologii*, Warszawa 2000; A. Cotterell, *Ilustrowana encyklopedia mitów i legend świata*, Warszawa 1996; *Mity świata*, opracowanie zbiorowe, Warszawa 2002.

⁶ S. Bąba, *Twardy orzech do zgryzienia...*, s. 13–19.

niekorzystać; *strzec jak żrenicy oka* – pilnie strzec, pilnować, ochraniać; *pracować w pocie czoła* – pracować bardzo ciężko, zarabiać z trudem, z dużym nakładem pracy; *niebieski ptak* – próżniak, darmozjad, człowiek lekkomyślny, niemający określonego zajęcia i żyjący cudzym kosztem; *zamienić się w słup soli* – zneruchomieć ze zdumienia lub z przerażenia; *sprowadzić kogoś na złą drogę* – nakłonić kogoś do niewłaściwego postępowania.

Grupę tę tworzą również takie mitologizmy, jak na przykład: *szyzofowa praca*, *pięta Achillesa*, *stajnia Augiasza*, *róg obfitości*, *czyn heroiczny* (czyn bohaterski, śmiały, odważny), *paniczny strach* (ogromny, nieopanowany lęk), *silny jak Herkules* (bardzo silny).

• Jednostki recesywne

a) To jednostki wychodzące z użycia, są one nie tylko rzadko używane, ale i nie zawsze rozumiane przez użytkowników języka, ponieważ w dużej mierze ich znaczenie łączy się z konkretnym imieniem lub sytuacją biblijną/mitologiczną, nieznaną użytkownikowi języka. Aby rozumieć wybrany biblizm/mitologizm, niejednokrotnie należałoby dokładnie znać kontekst biblijny/mitologiczny, a współcześnie wiedza użytkowników języka na ten temat jest coraz mniejsza. Recesywne biblizmy to m.in.: *mieć miedziane czoło* – być bezczelnym, cynicznym, zuchwałym, bez ambicji, honoru, wstydu, skrupułów; *groby pobielane* – rzecz, instytucja mająca tylko pozory życia, pozór, złudzenie czegoś, o udające dobrego; *przekuć miecze na lemiesz* – wojnę zamienić na pokój; *oddać coś (sprzedać) za miskę soczewicy* – wyrzec się czegoś dla doraźnego zysku, niewspółmiernego z wartością rzeczy utraconych; *żona Putyfara, putyfarowa* – kobieta zameżna uwodząca młodzieńca; podstępna i zdradliwa uwodzicielka cnotliwych mężczyzn; *uczta Baltazara* – uczta, po której ma nastąpić nieszczęście; *oślica Balaama* – człowiek małomówny, nieśmiały, pokorny, potulny, który się nieoczekiwanie odezwał albo zaprotestował; *egipska pszenica* – zyski, korzyści osiągnięte w obcym kraju, za granicą; *drugi Daniel* – człowiek bystry, inteligentny, lotny, mądry; *czupryna jak u Absaloma* – bujna. Recesywnych mitologizmów jest także wiele, na przykład: *sznur Oknosa* – stracone zachody, niekończący się trud, ale także: żona trwoniąca wszystko; *dar cyklopa* – przedłużenie agonii, odroczenie kaźni; *uczta Fokosa* – uczta, na której goście zabijają gospodarza; *ptak Faetona* – łabędź; *Janusowe oblicze* – zagadkowe,

zmiennie, dwuznaczne; *szyszak/czapka Hadesa* – czapka niewidka; *wbrew woli Minerwy* – bez talentu, bez natchnienia; *tchórzostwo Epejosa* – ogromne tchórzostwo; *aońskie siostry* – muzy; *lary i penaty* (sprzęty, ruchomości; domowe ognisko).

• Jednostki ekspansywne

To nowe frazeologizmy przedostające się z uzusu oraz te, które na nowo zaistniały w języku za sprawą mediów, reklamy. Przykładami takich jednostek mogą być: *siódme niebo*, które to wyrażenie powstało przez skrócenie zwrotu *być w siódmym niebie* ‘radować się, cieszyć, być bardzo zadowolonym, szczęśliwym, zachwyconym’; *zakazany owoc* (często przywoływany w frazie *zakazany owoc smakuje najlepiej*, który w całości nie jest biblizmem) – wyrażenie, które w dzisiejszym świecie zmierzającym do jak największego liberalizmu i szeroko pojętej swobody, można często gdzieś usłyszeć. Do tej nielicznej grupy należą także mitologizmy: *koło fortuny* (nazwa popularnego teleturnieju), *poruszać się z gracją* (określenie spopularyzowane przy różnego rodzaju konkursach) i *koń trojański* (nazwa wirusa komputerowego).

• Jednostki alternatywne

Mają one względnie stabilną strukturę formalną, posiadają jednak możliwość wymiany jednego z komponentów związku na inny. Wymiana ta może odbyć się w obrębie ograniczonej grupy wyrazów, najczęściej synonimów członu wymienianego, np. biblizmy: *plakać nad rzekami* || *wodami Babilonu* – opłakiwać szczęśliwą przeszłość; *oddać* || *sprzedzić coś* || *zdradzić za miskę* || *łyżkę* || *garść soczewicy* – wyzbyć się lekkomyślnie swoich praw, łatwo z czegoś zrezygnować niewiele w zamian zyskując; *zamknąć coś na siedem* || *cztery* || *wszystkie spustów* || *zamków* – zamknąć coś dokładnie, na mocne zamki; wzbronąć przystępu, uczynić niedostępnym; *wilk w owczej* || *baraniej skórze* – człowiek przewrotny, zakłamaný; *strząsnąć* || *otrząsnąć* || *strzepnąć proch* || *pył z sandałów* || *ze stóp* – odzegnać się od czegoś, odejść od kogoś, oraz mitologizmy: *oko/wzrok/oczy Argusowe* – czujne, baczne, podejrzliwe spojrzenie, *nitkalnic Ariadny* – sposób wybrnięcia z trudnej sytuacji, *łakilpola asfodelowe* – miejsce w świecie podziemnym, po którym przechadzają się cienie zmarłych, *darłaska/kaprys fortuny* – nieoczekiwany majątek, bogactwo, nieoczekiwane szczęście, *wzrok/spojrzenie Meduzy* – spojrzenie ostre, nieprzyjemne, przenikliwe; zamieniające człowieka w kamień.

Relacje semantyczne

Biblizmy i mitologizmy nie różnią się ani formalnie, ani semantycznie od pozostałych związków frazeologicznych, dlatego też mogą wchodzić w relacje semantyczne, przede wszystkim w relację synonimii, antonimii oraz polisemii.

Synonimia

Ciągi synonimiczne (zbudowane z jednostek jednoznacznych lub blisko-
znacznych) możemy ułożyć między innymi tak, by wchodziły w nie jedy-
nie tylko wyrazy i związki wyrazowe o korzeniach biblijnych, np.: *być alfą
i omegą, posiadać mądrość salomonową, mieć olej w głowie, być uczonym w pi-
śmie* – być mądrym; *być chamem, mieć miedziane czoło* – zachowywać się
ordynarnie, niegrzecznie, bezczelnie; *przeżywać gehennę, mieć z czymśkimś
krzyż pański, wychylić kielich goryczy, wypłakiwać oczy, wrywać włosy z głowy*
– być w trudnej sytuacji, mieć problem, cierpieć; *eden, raj, ziemia obiecana,
kraj miodem i mlekiem płynący, królestwo Boże, królestwo niebieskie* – kraj
szczęścia; *gehenna, dolina Jozafata, dolina łez, tam, gdzie jest płacz i zgrzytanie
zębów* – miejsce cierpienia; *jaskinia zbójców, jaskinia grzechu, sodoma i gomora*
– miejsce grzechu i niemoralności; *oddawać wet za wet, wyznawać zasadę oko
za oko, ząb za ząb* – odpłacać czymś za coś, pięknym za nadobne.

Biblizmy mogą też wchodzić w relację synonimii z innymi związkami fra-
zeologicznymi, które mają pozabiblijne, w tym mitologiczne, korzenie, np.:
*pójść do św. Piotra, przenieść się na łono Abrahama, wyzionąć ducha, spać snem
wiecznym, pójść z Dawidem na harfie grać, kopnąć w kalendarz, wyjść nogami
do przodu, przejść na tamten świat, wsiąść do łodzi Charona przepłynąć Styks,
wejść do Hadesu* – umrzeć; *farbowany lis, Judasz, faryzeusz* – ‘obłudnik’, *Da-
wid i Jonatan, Orestes i Pylades* – wierni, szczerzy, wypróbowani przyjaciele,
ciemności egipskie, ciemności kimeryjskie – nieprzeniknione ciemności.

Podobne ciągi synonimiczne można zbudować w przypadku mitologi-
zmów. Można je ułożyć tak, by tworzyły je tylko wyrazy i związki wyrazowe
o rodowodzie mitologicznym, na przykład: *beczka Danaid, sznur Oknosa,
praca Penelopy, syzyfowa praca, męki Tantalosa* – bezowocny trud, praca bezce-
lowa, która nigdy się nie kończy, *tarcza Achillesa, lot Pegaza* – natchnienie po-
etyckie, *piękna jak Afrodyta, piękna jak Helena* – bardzo piękna; mitologizmy
i inne związki frazeologiczne, na przykład: *nosić sowy do Aten, ciągnąć drzewo*

do lasu, wozić samowary do Tuły, odpusty do Rzymu zawozić, posyłać pieprz do Hindustanu – bezcelowe działanie, nieużyteczna praca; jabłko niezgody, kość niezgody – przyczyna sporu, konfliktu; szyszak Hadesa, czapka niewidka – nakrycie głowy, czyniące człowieka niewidzialnym; a także mitologizmy i pojedyncze wyrazy, na przykład: *hesperyjskie ogrody* – eden, raj.

Antonimia

Ciągi antonimiczne można zbudować podobnie jak szeregi synonimów. W relacje te mogą wchodzić dwa wyrazy/związki wyrazowe o rodowodzie biblijnym: *być niebieskim ptakiem* – *pracować w pocie czoła*, *pokazywać rogi* – *być potulnym jak baranek*, *matuzalem* – *beniaminek*, *dawid* – *goliat*, *moloch* – *Jahwe*, *być w siódmym niebie* – *przeżywać gehennę*, *rzucić słowa na wiatr* – *ważyć słowa*, *wierząc przeciw ościeniowi* (miotać się w sytuacji bez wyjścia) – *wywieść (kogoś) z niewoli egipskiej* (wyprowadzić z sytuacji bez wyjścia), *budować na piasku* – *budować na opoce*; dwa mitologizmy, na przykład: *dzika furia* – *olimpijski spokój*; mitologizm i inny związek frazeologiczny, na przykład: *głupi jak Midasowe uszy* – *mądry jak Salomon*; *szybki jak Hermes* – *powolny jak żółw*; *hyperborejskie szczęście* – *garbate szczęście*; związek frazeologiczny i pojedynczy wyraz, na przykład: *Pola Elizejskie* – *Tartar*; *w objęciach Morfeusza* – *jawa*.

Polisemia

Zbiór frazeologizmów polisemicznych jest bogaty. Polisemia, traktowana tutaj jako wieloznaczność, polega na tym, że element językowy posiada dwa lub kilka różnych znaczeń⁷, a powstaje w wyniku naturalnego rozwoju języka, na przykład: *stajnia Augiasza* – 1) miejsce, w którym panuje bałagan, 2) zło moralne; *beczka Danaid* – 1) beczka bez dna, 2) niekończący się trud; *dzika furia* – 1) niepohamowany gniew, 2) jędra, wiedźma; *sznur Oknosa* – 1) stracone zachody, niekończący się trud, 2) żona trwoniąca wszystko; *trąba jerychońska* 1) głupiec, dureń; pyskacz, krzykacz; osoba niezaradna, roztargniona, 2) silny, donośny głos; *judasz* 1) człowiek obłudny, fałszywy, podstępny; zdrajca, sprzedawczyk, 2) otwór w drzwiach (najczęściej więziennych) do podglądania; *anioł stróż* – 1) opiekun, obrońca, nieodstępny towarzysz, 2) policjant, strażnik więzienny, agent śledczy, 3) niepożądany towarzysz, szpieg.

⁷ Por. *Encyklopedia języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, Ossolineum 1992, s. 256–257.

Wymienione mitologizmy (wyrazy, eponimy, związki frazeologiczne) obecne są nie tylko w polszczyźnie, przeważnie są wspólne dla wielu języków, których użytkownicy mieli związek z kręgiem kultury śródziemnomorskiej. Są świadectwem naszej zależności od kultury starożytnej także w zakresie leksyki, gdy bowiem chodzi o sposoby wyrażania czynności i stanów umysłowych, procesów psychicznych i związanych z nimi słownictwem, to *języki europejskie spotykają się u źródeł łacińskich lub grecko-łacińskich i wyprzeć się tego dziedzictwa nie może żaden kulturalny Europejczyk*⁸, żaden kulturalny Polak.

Badania nad frazeologią o rodowodzie biblijnym i mitologicznym wskazują jednak, że te stałe wyrażenia i zwroty są coraz częściej uczniom nieznanne⁹. Warto więc uwzględniać je w ćwiczeniach, gdyż ich znajomość może ułatwić odbiór tekstów literackich i publicystycznych oraz rozwijać świadomość kulturową młodzieży. Ćwiczenia frazeologiczne służą bowiem powiększaniu zarówno czynnego, jak i biernego zasobu słownikowego uczniów oraz zapobieganiu, częstym dzisiaj, błędom frazeologicznym. Obejmują one między innymi wskazywanie źródła danego związku frazeologicznego; uściślanie i określanie znaczeń związków frazeologicznych; łączenie wyrazów w związki frazeologiczne; dobieranie do podanych frazeologizmów wyrazów i związków frazeologicznych bliskoznaczných; ćwiczenia w nazywaniu rzeczy, cech, czynności, osób, zjawisk za pomocą odpowiednich związków frazeologicznych; grupowanie frazeologizmów wokół określonego tematu; dobieranie wyrazów i związków frazeologicznych przeciwstawnych; parafrazowanie; dobieranie frazeologizmu najtrafniejszego; wyjaśnianie mechanizmu błędów frazeologicznych. Ćwiczenia frazeologiczne powinny być wspomagane przez ćwiczenia z zastosowaniem słowników, w trakcie których uczniowie zostaną wyposażeni w wiedzę o istniejących słownikach frazeologicznych, a także wykształcą umiejętność i nawyk posługiwania się nimi¹⁰. Mogą być również łączone z materiałem literackim, zwłaszcza z analizą i interpretacją różnych tekstów kultury.

⁸ W. Doroszewski, *Rozmowy o języku*, Warszawa 1951, s. 114–115.

⁹ D. Krzyżyk, H. Synowiec, *O potrzebie badań diagnostycznych nad frazeologią uczniów*, w: „Język Polski w Szkole dla klas IV–VI”, 1998/1999, z. 1; H. Synowiec, *Uczeń wśród słów, związków frazeologicznych i regionalnych odmian polszczyzny*, w: D. Bula, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec, *Dziecko w świecie języka*, Kraków 2004.

¹⁰ M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985, s. 51–93.

Zaproponowany poniżej zestaw ćwiczeń można traktować jako modelowy i wprowadzać do zadań, w zależności od potrzeb, inne związki frazeologiczne. Ćwiczenia te wymagają od uczniów różnych działań, np. wyjaśniania znaczeń, odtwarzania struktury frazeologizmu, używania w kontekście, zastępowania innymi wyrazami, posługiwania się nimi w określonych formach wypowiedzi.

Ćwiczenia można wykorzystać albo okazjonalnie na lekcji (np. w toku analizy utworu literackiego), albo uczynić je integralną częścią całej jednostki lekcyjnej poświęconej bądź to frazeologii biblijnej, bądź to frazeologii mitologicznej. Warto prowadzić takie ćwiczenia w związku z poprawą prac domowych i klasowych, łączyć je z pracą ze słownikami na lekcjach języka polskiego, z ćwiczeniami stylistycznymi i redagowaniem tekstów.

Oprócz funkcji kształcącej proponowane ćwiczenia mogą pełnić funkcję diagnostyczną: nauczyciele mogą je przeprowadzać po to, by się zorientować w umiejętnościach uczniów, trzeba będzie wówczas poszerzyć materiał ćwiczeniowy o inne frazeologizmy¹¹.

Propozycje ćwiczeń

1. Wskaż źródło i wyjaśnij znaczenie podanych związków frazeologicznych.

Frazeologizm	Źródło	Znaczenie
pod egidą		
kopać pod kimś dołki		
hiobowe wieści		
cienie elizejskie		

¹¹ Por. m.in. E. Polański, M. Iwanowicz, *Ująć rzecz inaczej. Wiadomości, ćwiczenia i testy frazeologiczne dla szkół*, Łódź 2006; H. Synowiec, *Uczeń wśród słów, związków frazeologicznych*, w: D. Bula, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec, *Dziecko w świecie języka*, Kraków 2004, s. 167–176, por. też ćwiczenia frazeologiczne, zamieszczone we współautorskim podręczniku J. Kowalikowej: J. Kowalikowa, U. Żydek-Bednarczuk, *Mówimy poprawnie po polsku*, Kraków 2003; B. Pędzich, *Język polski. 365 ćwiczeń ze słownictwa*, Warszawa 2007.

chodzić od Annasza do Kajfasza		
tańczyć na wulkanie		
zamknąć się w wieży z kości słoniowej		
sobie a muzom		
czyn prometejski		
żywić się manną bożą		

2. Do podanych imion postaci biblijnych i mitologicznych dopisz kojarzące się z nimi związki frazeologiczne. Wyjaśnij znaczenie powstałych frazeologizmów. Uwaga: Do niektórych imion można dopisać więcej niż jeden frazeologizm.

Adam –	Mars –
Kain –	Parys –
Abraham –	Penelopa –
Hiob –	Hermes –
Salomon –	Prometeusz –
Goliat –	Midas –
Judasz –	Amor –
Tomasz –	Augiasz –

3. Do podanych nazw geograficznych dopisz po jednym kojarzącym się z nimi biblizmie. Wyjaśnij znaczenie powstałych związków frazeologicznych.

Egipt –

Jerycho –

Babel –

Sodoma –

Golgota –

4. Do podanych związków frazeologicznych w kolumnie A dopisz synonimy w postaci pojedynczego wyrazu, w kolumnie B – synonimy w postaci innych frazeologizmów.

A)

w objęciach Morfeusza –

lot Pegaza –

pas Irydy (Iris) –

przepłynąć Styks –

anioł stróż –

rwać włosy z głowy –

gładkie słówka –

B)

syzyfowa praca –

róg Amaltei –

wpaść na Scyllę, chcąc ominąć Charybdę –

przeżywać gehennę –

dolina Jozafata –

jaskinia zbójców –

wyzionąć ducha –

5. Wyjaśnij znaczenie podanych związków frazeologicznych.

kolos na glinianych nogach –	ikarowe loty –
rzucić perły przed wieprze –	koszula Dejaniry –
mieć twardy kark –	koń trojański –
kainowe znamię –	zagadka Sfinksa –
rzeź niewiniątek –	pod egidą –
wdowi grosz –	łzy Eos –

6. Wyjaśnij znaczenie podanych frazeologizmów (kolumna A), a następnie dopisz do nich odpowiednie antonimiczne związki frazeologiczne (kolumna B).

	A	B
być niebieskim ptakiem –
pokazywać rogi –
być w siódmym niebie –
rzucać słowa na wiatr –
wierzcąć przeciw ościeniowi –
budować na piasku –
dzika furia –
głupi jak Midasowe uszy –
szybki jak Hermes –
hyperborejskie szczęście –

7. Uzupełnij podane frazeologizmy odpowiednimi czasownikami. Z czterema wybranymi związkami ułóż zdania.

..... kogoś na złą drogę
..... głowę popiołem
..... złotego cielca
..... miecze na lemieszce
..... z Hadesu Cerbera
..... jak Feniks z popiołów
..... między Scyllą a Charybdą
..... męki Tantalą

8. Uzupełnij luki w podanych porównaniach. Wyjaśnij znaczenie powstałych

związków frazeologicznych.

sprytny jak –

czupryna jak u –

wyskoczyć jak –

strzec jak –

piękna jak –

mądry jak –

silny jak –

9. Do podanych znaczeń dopisz odpowiednie biblizmy.

początek stworzenia, podwalina, kobieta –

wielki, niezgrabny powóz; zbiorowisko różności –

bogactwo, pieniądze uczynić celem życia –

przeszkadzać, drażnić, budzić niechęć –

stawać się hardym, krnąbrnym, zuchwałym –

rzecz, która może mieć dwojaki skutek: pożądany i niepożądany –

mówić z namysłem, dbając o dokładność wypowiedzi –

nie mieć mieszkania, nie mieć gdzie się podziać, schronić –

dawać komuś to, czego nie umie docenić; daremnie wygłaszać głupcowi mądrości –

człowiek lekkomyślny, nieodpowiedzialny, niemający określonego zajęcia –

10. Do podanych znaczeń dopisać odpowiednie mitologizmy.

nieprzejrane, nieprzeniknione ciemności –

czarujący, urzekający, kusicielski, uwodzicielski śpiew –

odpowiedź wieloznaczna, niejasna, zagmatwana –

bardzo tajemniczy, zagadkowy, nieodgadniony –

być najstarszym i najmądrzejszym przedstawicielem jakiegoś środowiska, doświadczonym życiowo człowiekiem –

uczta, kończąca się awanturą albo ogólną bijatyką –

coś, co sprawia największe cierpienie, męczarnie, od których nie ma w życiu ucieczki –

łabędź –

nieustępliwe, uparte, wciąż na nowo odradzające się zło, nieszczęście –

11. W miejsce kropek wstaw odpowiednie mitologizmy. Jaką funkcję pełnią one w poniższym tekście?

Na ostatniej lekcji matematyki przeżywałam (straszliwe cierpienia)
..... . Najchętniej założyłabym (czapka niewidka) Obliczanie granic funkcji zawsze było moją (słaba strona), ale teraz starałam się zachować (niewzruszony spokój) Unikałam (baczne, czujne spojrzenie) pani profesor, nie chciałam, by zobaczyła, że ogarnia mnie (ogromny lęk) Profesorka, którą wszyscy uważają za prawdziwą (kobieta potwór), chodziła po klasie z (sroga mina) i zadawała podchwytliwe pytania. (Mieć szczęście) i nie zostałam wyrwana do tablicy.

12. Które mitologizmy i biblizmy mogłyby być tytułami prasowymi? Podaj sześć przykładów oraz określ, czego dotyczyłyby teksty opatrzone takimi tytułami.

13. Napisz dwie notatki prasowe. Jedną poświęconą jakiemuś sportowemu wydarzeniu, drugą – koncertowi zespołu rockowego. W tytułach notatek wykorzystaj związki frazeologiczne.

14. Wykorzystaj frazeologię mitologiczną i/lub biblijną w swojej „praktyce pisarskiej” i:

- napisz reklamę twojej szkoły;
- napisz krótką wiadomość z podróży.

3

Projekt: lektura szkolna

Wiesław Przybyła

Traktat o wypaczonej władzy

Jądro ciemności Józefa Conrada

Wprowadzenie

Powieść Józefa Conrada znajduje się w kanonie ponadgimnazjalnych lektur dopiero od kilku lat. Krótka „staż” lektury przysparza polonistom wielu problemów interpretacyjnych: nie ma sprawdzonych „metod” omawiania, materia treściowa jest mało wyraziście objaśniona we wszelakich pomocach, brakuje wzorców, które w odniesieniu do innych dzieł są przekazywane kolejnym pokoleniom nauczycieli, należy też wykoncypować nowe sposoby egzekwowania uczniowskiej wiedzy na temat dzieła.

Oczywiście, z drugiej strony „zielone lata” *Jądra...* stwarzają nieograniczone możliwości pogłębionego i „nieobciążonego” obcowania z tekstem. Musimy sobie najpierw odpowiedzieć na pytanie: po co ta pozycja w spisie lektur. Nie pytajmy tych, którzy ją zadekretowali, bo to nieistotne, a i znaleźć potencjalnych winowajców niełatwo. Z wielu rozmów z nauczycielami wiem, że powieść Korzeniowskiego nie daje się łatwo oswoić w toku szkolnej tresury. Raczej nadal obserwujemy pewną dezorientację metodyczną. Jest to jak najbardziej zrozumiały efekt świeżości, ale również i specyfiki dzieła pisarza.

Na pewno twórczość Conrada nie poddaje się zabiegom swoistej defragmentacji lekcyjnej. Poczyły nas o tym wieloletnie doświadczenia z omawianiem *Lorda Jima* – arcydzieła niemiłosiernie spłykanego do poziomu paru ogólników, nieprzeżywanego i niezrozumianego przez olbrzymią większość uczniów. Być może takie wnioski spowodowały podjęcie decyzji o podmianie Conradowskich arcydzieł.

Wybór *Jądra ciemności* wydaje się trafiony. Jest to powieść zwięzła, skondensowana fabularnie, o dość przejrzystej strukturze narracyjnej i podejmująca wielki temat. I właśnie uniwersalizm problematyki utworu stanowi o jego nośności percepcyjnej. To nie jest książka o Kurtzu, to nie jest muzealna ramotka o belgijskim Kongu (gdzie to leży?), to nie jest wreszcie literackie przetworzenie problemu rasizmu, choć oczywiście każda z tych kwestii, na zasadzie budulca, służy artystycznej kreacji ideowej.

Prawda kolonializmu

Nie sposób oderwać problematyki *Jądra...* od zagadnień, które powinny być naszym uczniom, przynajmniej w ogólnych zarysach, znane. Nie jest zadaniem polonisty dopełnianie edukacji historycznej, ale przy okazji pracy nad literackim obrazem kolonializmu można wyostrzyć pewne zjawiska z dziedziny historii powszechnej. Tym bardziej jest to zasadne, że nasze narodowe dzieje są wolne od ekspansji kolonialnej i jej następstw.

Jeśli chcemy opisać ciemne strony kolonializmu, powinniśmy operować szczegółami, konkretnymi wskazaniem. Jest ich bez liku w powieści Conrada, ale warto je uzupełnić wiedzą historyczną. Naszkicowanie ogólnego podłoża zdarzeń powieściowych ma w tym przypadku fundamentalne znaczenie. Słyszę już głosy protestu: a po co to, a powieść powinna tłumaczyć się sama, a dokładka wiedzy niepotrzebna, balastowa. I odpowiadam: czy można zrozumieć literaturę Holocaustu bez choćby szczątkowej wiedzy o rozwoju faszyzmu, o jego ideologii itp.?

Uczeń patrzy kadrami. Niepożyteczny byłby zatem trud aplikowania mu kawałka dziejów Konga – w kształcie podręcznikowym. Imię belgijskiego króla Leopolda II szybko wypadnie z pamięci. Choć to on traktował nowych kongijskich poddanych jak środki produkcji, a nie jak ludzkie istoty.

Proponuję przytoczyć relacje naocznych świadków, którzy *in oculos suis* widzieli Kutzowski „horror”. Jednym z nich był John B. Murphy, amerykański misjonarz pracujący w Kongu, który w 1890 r. (zatem w czasie, gdy przebywał tam Conrad) pisał: *Każde miasteczko i dystrykt zmuszone są dostarczyć pewną ilość kauczuku do kwatery głównej Komisarza w każdą niedzielę. (...) Żołnierze spędzają ludzi do buszu. Jeśli ci nie chcą iść, strzelają, obcinają im ręce i niczym trofea zanoszą je Komisarzowi... Te ręce mężczyzn, kobiet*

i dzieci układane są w rzadku, nim je Komisarz policzy, aby widział, że żołnierze nie marnują nabojów¹. Z kolei Edmund D. Morel, angielski dziennikarz, w fundamentalnym dziele *History of the Congo Movement* donosił: *Widziałem agonię całych narodów we wszystkich przerażających szczegółach. Widziałem ściganą kobietę, ściskającą swoje dzieci i w panicznym strachu uciekającą do buszu; krew płynącą z ich drżących ciał jak z uderzanego raz po raz hipopotama; dzikich żołnierzy biegających tam i z powrotem przez płonące wioski (...)*². Morel i inni wołali do Europejczyków, że kolonialna eksploatacja jest historią zła, zbrodnią żądzy i chciwości, popełnianą na słabszym ludzie.

Jednocześnie współcześni uznawali kongijskie wypadki za przejaw największej hipokryzji w dziejach cywilizacji. Filantropijne intencje i humanitarny zapał wobec afrykańskiej prowincji przemieniły się bowiem w karnawał zbrodni. Jak się okazało, ten mechanizm nie wygasł aż do czasów dzisiejszych³ – króla Leopolda II postrzegano jako zbacwcę ciemnego świata.

Prawda biografii

Sygnalizuję tę prawdę na marginesie. Jest ona forsowana przez angielskich krytyków. Nie wiadomo, na ile trauma, którą Korzeniowskiemu zgotowało imperium Północy, współuczestniczyła w opisie imperialistycznego zła na Czarnym Łądzie. Oczywiście, większość ówczesnego świata była „więzieniem”, a syberyjskie zesłanie młodego Józefa co najwyżej petryfikowało to przekonanie, aniżeli je inicjowało.

Postrzeganie świata mrocznej Afryki przez doświadczenia zniewolonego Polaka nie jest bezzasadne, ale analogia ta nie może być zbyt głęboka. Mówimy wówczas raczej o pewnej psychologicznej wspólnotcie poddaństwa, nie zaś o ścisłej odpowiedniości carskiego samodzierzawia i kolonialnej przemocy. Słusznie zauważył Henryk Zins, że *potępienie przez Conrada imperializmu i kolonializmu, jak również współczucie dla prześladowanych i cierpiących miało swe źródło w polskim pochodzeniu, w osobistym cierpieniu i prześladowaniu narodu znajdującego się pod obcym zaborem*⁴.

¹ B. Inglis, *Roger Casement*, London, Hodder and Stroughton, 1973, s. 46.

² E. D. Morel, *History of the Congo Movement*, Oxford, Clarendon Press, 1968, s. 161.

³ Zob. H. Zins, *Joseph Conrad and the Early British Critics of Colonialism in the Congo*, w: „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2001, vol. LVI, s. 47.

⁴ H. Zins, *Joseph Conrad...*, s. 48.

A jednak związek między *Jądrem ciemności* a krajem, który Norman Davis nazwał *sercem Europy* (*the heart of Europe*), pozostaje w najlepszym razie dość mglisty, mimo podejmowanych przez Czesława Miłosza, a przede wszystkim przez Zdzisława Najdera, wysiłków zmierzających do ukazania wpływu polskich doświadczeń na twórczość Conrada⁵.

Drugie doświadczenie pisarza-podróżnika odnosi się już bezpośrednio do przestrzeni, w jakiej dokonywała się owa *kradzież z włamaniem, masowe morderstwo na wielką skalę*⁶. W 1890 roku Conrad przebywał przez pół roku w Kongu. Wbrew niektórym relacjom nie mógł mieć jednak bezpośredniego kontaktu z ogromem kolonizatorskiej opresji. To, co zobaczył, wystarczyło przecież do zbudowania wiarygodnej wizji, do ogarnięcia natury spraw. Resztę dopowiedzieli mu kupcy, misjonarze, świadkowie gehenny tubylców, m.in. cytowany tutaj Robert Casement.

Na marginesie, najbardziej docieklwym uczniom zasygnalizować możemy nieoczywistość realizmu *Jądra ciemności*. W środowisku conradologów głośnym echem odbiło się wystąpienie Chinui Achebe, który zakwestionował wiarygodność obrazu Afryki w powieści Conrada, a nawet zarzucił autorowi uprawianie swoistego rasizmu. Według Achebe, efektowne malunki Konga i tubylców świadczą o daleko posuniętej ignorancji twórcy, pokrywanej konwencjonalizacją rodem znad Tamizy⁷.

Mitologizacja przedhistorycznej ziemi, ożywionej dzikim namiętym wrzaskiem i wyłaniającej się z pierwszych wieków, musi zastanawiać. Nawet jeśli mit podany jest w kapitalnej stylistycznej oprawie. Prawda Afryki nie jest mocną stroną *Jądra ciemności*. *Przywykliśmy patrzeć na spętany kształt pokonanego potwora, ale tam – tam się oglądało potworny stwór na swobodzie* – powiada bezradny Marlow, równie bezradny jak Conrad.

Prawda Europy

Uniwersalne przesłanie *Jądra...* mieści się w kategoriach ściśle etycznych. Jest to jednak etyka podniesiona do poziomu cywilizacji, choć, oczywiście,

⁵ Zob. C. Cavanagh, *Postkolonialna Polska. Biała plama na mapie współczesnej teorii*, w: „Teksty Drugie” 2003, nr 2–3.

⁶ Wszystkie cytaty z powieści Conrada za: J. Conrad, *Jądro ciemności*, Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1995.

⁷ C. Achebe, *An Image of Africa*, w: „Research in African Literature” 1978, vol. LX.

o wyborach poszczególnych jednostek nie wolno zapominać. W lustrze kolonializmu przeglądała się bowiem ówczesna, a więc nowożytna Europa. Pamiętajmy, rzecz dzieje się w ostatnich dziesięcioleciach XIX wieku. Nie trudno dostrzec w wypadkach opisywanych przez Conrada preludeum XX-wiecznego szaleństwa.

Warto powołać się na dwie opinie wygłoszone przez wpływowych myślicieli ery nowożytnej. Karol Marks zanotował, że *głęboka hipokryzja i nieodłączny barbarzyzm cywilizacji burżuazyjnej odstaniają się przed naszymi oczyma w koloniach, tam są nagie*⁸. I druga metafora, Jeana Paula Sartre'a, również wykorzystująca emblemat nagości: *strip-tease naszego humanizmu znalazł swe miejsce w tropikach. (...) W koloniach prawda stoi naga*⁹.

Proponuję przeprowadzić na lekcji krytyczną analizę tekstu powieści, zorientowaną na opis mechanizmu powstawania i utrwalania systemu przemocy. Takie ćwiczenie z pewnością dopomoże w zrozumieniu XX-wiecznej literatury. Na marginesie dodać trzeba, że wielkie autorytety humanistyki jednogłośnie wskazują na rolę Conrada jako ojca XX wieku, pisarza, który otwiera niezwykłym swym spojrzeniem i niezwykłym swym warsztatem literaturę wieku atomu.

Analiza taka powinna się rozpocząć od rekonstrukcji portretu Europy w *Jądrze*... Niech uczniowie odnajdą w tekście frazy i wypowiedzi, które charakteryzują Stary Kontynent w jego relacji do misji kolonialnej. Jak się wydaje, kluczowy fragment znajduje się w dialogu Marlowa z jednym z agentów: *On (Kurtz) jest wystannikiem litości i nauki, i postępu, i diabli wiedzą czego tam jeszcze. Dla prowadzenia sprawy, że się tak wyrażę, powierzonej nam przez Europę – zaczął nagle deklamować – potrzebujemy wyższej inteligencji, wszechogarniającego współczucia, zupełnego oddania się celowi. – Któż to mówi? – zapytałem. – Całe mnóstwo ludzi – odpowiedział. – Niektórzy z nich nawet to piszą (...)*. W innym miejscu narrator dodaje bardzo znamienne, wręcz symboliczne słowa: *Cała Europa złożyła się na Kurtza*. Brzmi to jak wskazanie winnego.

⁸ K. MARX, *The Future Results of the British Rule in India, On Colonialism*, Moscow, Progress Publishers, 1968, s. 88.

⁹ Cyt. za: H. Zins, *Joseph Conrad...*, s. 52.

Zaryzykujemy tezę, że powieść Conrada w niewielkim tylko stopniu jest naznaczona indywidualnymi rysami Kurtza. Prawdziwym bohaterem tej opowieści jest bowiem zbiorowość, a dokładniej idea zbiorowości. To na początku narracji Marlow powiada, że podbój może być odkupiony ideą: *Idea tkwiąca w głębi; nie sentymentalny pozór, tylko idea; i altruistyczna wiara w tę ideę – coś, co można wyznawać i bić przed tym pokłony, i składać ofiary...* Wywód Marlowa odnosi się do rzymskich najeźdźców, którzy przed wiekami zawitali do Brytanii, gdy *i to miejsce (...) było (...) jednym z ciemnych zakątków ziemi.*

Idea podbijających to dość odważny pretekst w dziele podboju. Czasem przybiera ona formę tragikomiczną. Poprzednik Marlowa na stanowisku kapitana w wyprawie do Konga, Duńczyk Fresleven, *służąc wzniosłej idei*, wdał się w spór z tubylcami o dwie kury, co skończyło się zresztą dla agresora haniebną śmiercią. *Opinio communis* panująca w *białym świecie* uznawała śmiątków przemierzających słodkie wody Konga za wysłanników światła i apostołów postępu, cywilizacji, higieny. Conrad używa słowa *Worker*, które można bez wdzięku przetłumaczyć jako *działacz*. Ważny to aspekt imperializmu – Europa posyła swych synów z misją, podobnie jak ciotka Marlowa życzyła sobie, aby *oduczyć miliony tych ciemnych ludzi od wstrętnych obyczajów życia.*

Każde imperium zła, nie inaczej pokazuje to Conrad, legitymizuje swoje poczynania jakąś fasadową misją czy ideą. Zaprowadzać cywilizację w czarnym gąszczu pierwotnej przyrody i pierwotnej natury ludzkiej – oto chlubny cel rozgłaszany nad Tamizą. Spójrzmy na siedemnastostronicowy raport Kurtza, przygotowany dla Międzynarodowego Towarzystwa Tępienia Dzikich Obyczajów. Wiele miejsca zajmuje w nim żarliwe pragnienie przemiany świata: *Przez prosty wysiłek woli możemy rozwinąć dodatnią działalność o potężne isticie nieograniczonej.* Wiara, kpina czy groteska – co może tłumaczyć kontrast w postawie Kurtza?

Pomińmy postawę Marlowa, cokolwiek dwuznaczną, unikającą jednoznacznych ocen, które uderzałyby w sens i moralną kondycję brytyjskiego imperializmu. Nasza rekonstrukcja powinna się bowiem skupiać na demaskacji historycznego zjawiska bezprawia. Doszliśmy więc do ostrej opozycji idea – barbarzyństwo i spróbujmy odnaleźć w utworze przykłady ilustrujące ten rozziew. Nie będzie to trudne, zwłaszcza po stronie *czystego zła*, gęsto dokumentowanego cytatami i przykładami (niestety, takiego jednostronnie interpretowanego materiału dostarczają obecne na rynku ściągą i omówienia lektury).

Warto wskazać w toku odczytań *Jądra...* (nie streszczeń) fragmenty lokujące machinę zła w kontekście znanego w Europie korowodu zbrodni, który miał się rozszaleć na dobre za lat kilkadziesiąt. Oto ponury *gaj śmierci*, do którego kierowani są niewolnicy niezdolni już do pracy. Swoista trupiarnia, znana z opisów literatury lagrowej: *Nie byli nieprzyjaciółmi, nie byli zbrodniarzami, nie zostało w nich już nic ziemskiego – były to tylko czarne cienie choroby i głodu, leżące bezwładnie w zielonawym mroku. Ściągnięci ze wszystkich zakątków wybrzeża na podstawie legalnych kontraktów, rzućeni w nieodpowiednie warunki, żywieni nieznaną im strawą, osłabli, stali się niezdolni do pracy; pozwolono im wreszcie odpętlnąć i wypoczywać. Te konające postacie były wolne jak powietrze – i prawie równie niematerialne.*

A może wskażemy królestwo głodu, poddane nieubłaganej fizycznej konieczności, znoszące każdy hamulec, będące ostatecznym probierzem człowieczeństwa: *Żaden lęk nie ostoi się przed głodem, żadna cierpliwość go nie wytrzyma, wstręt wobec głodu po prostu nie istnieje, a co do przesądów, wierzeń i tak zwanych zasad, znaczą mniej niż plewy na wietrze. Czy znacie piekło przeciągłego głodu, jego jątrzącą męczarnię, czarne myśli, ponure okrucieństwo?* Tak, znamy, my, Europejczycy, poznaliśmy to piekło w wielu miejscach powołanych do życia przez zbawców-zbrodniarzy.

Inną sprężyną imperializmu-totalitaryzmu jest wszechobecny merkantylizm. Marlow słyszy słowa umierającego Kurtza: *Moja Narzeczona, moja kość słoniowa, moja stacja, moja rzeka, moje...*, zauważając błyskotliwie (dla takich zdań czyta się Conrada): *Trzeba było przede wszystkim ustalić, do kogo on należał, ile ciemnych potęg uważało go za swoją własność.* Bo w logice władzy opartej na absolutnej zwierzchności i kategorycznym poddaństwie liczy się posiadanie i panowanie. Każdy do kogoś należy, a złudzenie Kurtza, imperialnego kacyka, że jest panem jakiegoś kawałka rzeczywistości, również podlega nieodwołalnemu prawu przynależności, nawet jeśli zajęło się *wysokie miejsce wśród szatanów tego kraju.*

To żądza zawładnięcia drugim człowiekiem i jego mieniem stała się siłą napędową okrucieństwa, wypływającego raczej z chłodnych rachub niż z jakiegoś przemyślanego planu ludobójstwa. Mit zdobywcy doprowadza do konstruowania palisady z ludzkich czaszek. Kość słoniowa za kości czaszkowe – dlaczego nie? Biznes nad Tamizą mieści się w buchalteryjnych księgach.

System fundowany na niskich instynktach potrzebuje również swoich apostołów. Im bardziej szaleńczy jest rozmach władczej pasji systemu, tym wybitniejszych rodzi wykonawców. Kurtz także uległ mirażowi emancypacji od reguł systemu, ale była to tylko mrzonka, którą poniekąd przejrzał Marlow. Kapitan powiada o Kurtzu: (...) *jego dusza była obłąkana. Znalazłszy się w samotności wśród dziczy, zajrzała w głąb samej siebie i przebóg! mówię wam, że oszalała. (...) A walczył także i ze sobą. Widziałem to – słyszałem. Widziałem niepojętą tajemnicę duszy, która nie zna żadnego hamulca, żadnej wiary, żadnego lęku, a jednak walczy na oślep sama z sobą.* Pozór powodzenia i potęgi zmieszany z genetycznie silnymi atrybutami „pierwotności” tworzą portret Kurtza-nadczłowieka. Łatwo nam zinterpretować tę postać – niewątpliwie pasjonującą – w kategoriach geniusza zbrodni albo też jako ofiarę kolonialno-imperialnych okoliczności. Odczytań może być wiele, są one tym bardziej uprawnione, im więcej odnajdziemy w tekście zdań komplikujących obraz Kurtza w oczach tych, którzy go spotkali.

Jednocześnie wizerunek agenta nie byłby pełny, gdybyśmy nie uwzględnili jego roli w organizmie władzy. Nie pozwalamy uczniom na upraszczające oceny Kurtza. Raczej zbijamy nasuwające się zbyt szybko argumenty o bosko-szatańskiej omnipotencji jednostki w środku afrykańskiego inferna. Na pewno Kurtz to indywiduum o rzadkim natężeniu woli. Za obliczem z kości słoniowej kryła się i ponura pycha, i bezlitosna siła, ale także strach i rozpacz. Wszyscy czuli, że mają do czynienia z niepospolitą dawką niezwykłego człowieczeństwa, z połączeniem żądz i nienawiści. W dodatku Kurtz był obdarzony tym, co Conrad niejednokrotnie nazywał samowiedzą. Właśnie w chwili śmierci przeżywa chwilę zupełnej samowiedzy (*moment of complete knowledge*), wykrzykując słynne: *Zgroza! Zgroza!*

Co chciał wykrzyknąć w ostatnich chwilach Kurtz? Odpowiedzi wśród conradologów odnajdziemy tysiące. Na przytaczanie ich w szkole nie ma jednak ani czasu, ani warunków. Propozycje uczniów powinny jednak rozświetlić mroki tej straszliwej godziny śmierci. Znów namówić trzeba naszych młodych czytelników na uważny rozbiór tekstu. Niechaj się przyjrzą słowom samego Marlowa: *Odkąd sam wyjrzałem poza krawędź, rozumiem lepiej jego wzrok, który nie mógł dostrzec płomienia świecy, lecz dość był dalekosiężny, by objąć cały wszechświat, dość przenikliwy, by przejrzeć wszystkie serca bijące w ciemności.*

Kurtz zsumował – osądził: „Zgroza!”. Był to człowiek wybitny. Ostatecznie jego wyrok stanowił pewnego rodzaju wyznanie wiary; były w nim szczerść i przekonanie, była drgająca nuta buntu w owym szepcie, było przerażające oblicze prawdy ujrzanej w przelocie (...).

I jaka to prawda ujrzana w przelocie? Bardziej pogardą czy strachem naznaczona? Skłonni jesteśmy słyszeć ten okrzyk jako swoiste wyznanie rozpaczki, nie tyle jako akt nawrócenia czy żalu, ile jako wyraz beznadziejnej konstatacji upadku, totalnego wykrzywienia znaczeń. Tak też odnosi się do tego fragmentu *Jądra ciemności* Hannah Arendt: *Nagle stało się oczywiste, że rzeczy, które przez tysiące lat ludzka wyobraźnia stawiała poza królestwem ludzkich możliwości, mogą wydarzyć się tu, na ziemi (...). Totalitarne piekło udowadnia, że władza człowieka jest większa, niż ośmielił się on pomyśleć, i że człowiek może zrealizować swe piekielne fantazje*¹⁰. Czy o tym właśnie pomyślał Kurtz, możemy jedynie przypuszczać, ale warto w dyskusjach uwzględnić pogląd wyrażony przez Hannę Arendt.

Podsumowanie

Siłą Conradowskiego opisu jest profetyzm. Twarz Europy imperialnej jako żywo przypomina totalitaryzm, który na lekcjach polskiego odmieniamy przez wszystkie przypadki. Związków pomiędzy światem imperialistycznej hegemonii a totalitarnymi piecami wcale nie musimy się domyślać. I nie idzie tu jedynie o podobieństwo dwu podobnych systemów, ale o ich pokrewieństwo historyczne, czyli następstwo. Innymi słowy, lekcje o *Jądrze ciemności* mogą znakomicie zilustrować narastanie zjawisk historycznych, których oświecimskiego finału Conrad nawet nie przeczuwał.

Trzeba zatem potraktować świat przedstawiony powieści Conrada jako źródło totalitaryzmu. Świadomie używam tego sformułowania, by odnieść je do rozpraw i uwag wybitnej badaczki problematyki totalitarnej, Hanny Arendt. I nie o nazwy czy -izmy warto się spierać, lecz o istotny poziom odczytania dzieła angielskiego prozaika. Pierwsze arcydzieło pisarza jest bowiem przede wszystkim przypowieścią o władzy i społeczeństwie, ilustracją ich ekstremalnej degeneracji, dekompozycją struktur cywilizacji nowożytnej. Z tego powodu powieści nie grozi dezaktualizacja. *The horror! The horror!*

¹⁰ H. Arendt, *The Origins of Totalitarianism*, San Diego, Harcourt Brace Jovanovich, 1979, s. 446.

Marian Kurzawa

Wielka miłość i... śmierć

O wierszu *Dwoje ludzińków* Bolesława Leśmiana

Pomysł – rozepchnąć program

Autorzy podręcznika *Barwy epok* dla klasy drugiej wprowadzili wiersz Leśmiana jako przykład żywotności w polskiej tradycji literackiej modelu romantycznej miłości. Jedyne odnoszące się do utworu ćwiczenie podręcznikowe wprost „każe” szukać jej cech. Klasom o profilu podstawowym ten niepełny ogląd wiersza może wystarczyć jako „opłacalne dydaktycznie” ćwiczenie, gdyż nawet niewyrobiony czytelnik odszuka w utworze Leśmiana cechy romantycznego uniesienia. Jednak w zespołach realizujących program rozszerzony wydaje się pożyteczne przywołanie jeszcze i takiego punktu odniesienia, który pozwoli – z jednej strony docenić prawdziwe mistrzostwo poetyckie autora – z drugiej zaś będzie produktywnym sposobem wyzyskania *Dwojga ludzińków* do realizacji szerszej palety celów dydaktycznych, ponieważ tekst swym – by tak powiedzieć – rozmachem egzystencjalnym zdecydowanie wychodzi poza wąsko zarysowane przez autorów podręcznika tło interpretacyjne.

Zapoczątkowana tematem zajęć strategia prowokacji znajduje uzasadnienie w warstwie – okreśmy ją tak – anegdotycznej wiersza. Chodzi o bezapelacyjną niemożliwość spełnienia się uczucia w świecie poddanym fatalnemu procesowi unieważniania, niweczenia ideału. Okrutne porównanie – *miłość jak śmierć* – powinno wywołać bunt, tym bardziej że poeta, łącząc dwie tradycje – miłości romantycznej i ludzkiego losu napiętnowanego przez fatum – osiąga dwa, wydawałoby się, zaprzeczające sobie cele jednocześnie. Pogłębia rozumienie tragiczności ludzkiego losu, ale i daje człowiekowi jedyną, chroniącą zapewne przed zupełnym nihilizmem pociechę: solidarności – bycia z innymi w zmaganiach z nieuchronnym Losem. Z jednej strony bowiem jest tak, że ludzka potrzeba wielkiej romantycznej miłości pogłębia odczuwanie beznadziejności

naszego życia, z drugiej jednak strony... bohaterowie wiersza są do końca razem! (...) *sił resztą dotrwali aż do wiosny, do lata? By powrócić na ziemię, lecz nie było już świata*¹. Miłość zatem, choćby nie wiadomo jak bardzo niespełniona i nieszczęśliwa, zawsze jest uśmierzeniem bólu samotności.

Ta ostateczna konstatacja interpretacyjna pojawi się dopiero w końcowej fazie lekcji jako zwięźczenie poprzedzających ją działań dydaktycznych. Już na etapie planowania zajęć przewiduję szereg trudności, gdyż np. dyskusja wokół swoistego nadużycia semantycznego, które pojawia się w temacie, może wystąpić przed prezentacją wiersza, tuż po niej lub podczas pracy z tekstem. Chcąc jednak rozbudzać dociekliwość poznawczą młodych, zainteresowanych literaturą odbiorców z klas humanistycznych, mam zamiar kreować sytuacje niejednoznaczne, nietypowe, niepoddające się łatwo schematyzacji. Proponuję młodym odbiorcom „trening aksjologiczny”, który stymuluje do poszukiwania i odkrywania uniwersalnych wartości w literaturze i jednocześnie stawia uczniów wobec problemu, powiedziałbym nawet – wobec autentycznego dylematu, a nie pseudoproblemu – najczęściej rozwiązywanego podczas interpretacji tzw. lektur obowiązkowych.

Swoje przekonania opieram na tezie, że (na szczęście) porządek wnikania w tekst literacki przez czytelnika jest wielką tajemnicą, że z „nieuczesanych” myśli rodzą się: pasja szukania odpowiedzi, sztuka stawiania pytań i postawa gotowości otwierania własnego świata na innych. Mottem dla nauczyciela, który da swoim uczniom przywilej popełniania błędów, niech będą słowa Michała Montaigne’a: *Skoro filozofia jest nauką, która uczy żyć, i skoro wiek dziecięcy czerpie z niej pożytek niezgorzej od innych, czemuż się mu jej nie udziela?*²

Przed scenariuszem – diabeł tkwi w szczegółach

Temat

Według A. Okopień-Sławińskiej głównym problemem uczenia interpretacji jest jej „nieautonomiczność” i „niedefiniowalność”, gdyż ...*interpretacja*,

¹ B. Leśmian, *Dwoje ludzińków*, w: tegoż, *Poezje wybrane*, opr. J. Trznadel, Wrocław 1991.

² M. Montaigne, *Próby*, T. 1, *O wychowaniu dzieci*, cyt. za: B. Kryda, *O filozofowaniu na lekcjach języka polskiego*, w: *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak i S. Wysłouch, Poznań 1998, s. 26.

aby sprostać jednostkowości i niepowtarzalności dzieła, musi być tak samo jak ono zindywidualizowana i nieredukowalna³. W szkolnych warunkach, kiedy za interpretację bierze się grono niedoświadczonych badaczy, sprawa owej jednostkowości czy odpowiedniości względem niepowtarzalnego dzieła wydaje się szczególnie skomplikowana. Trudno zostawić proces czytania swojemu biegowi, gdyż niewiedza może dystansować uczniów wobec lektury, co spowoduje odmowę wykonania pracy. Z drugiej strony nadmiar informacji, np. w temacie lub w zadaniach do tekstu, może ograniczać pole widzenia (najlepszym przykładem jest przywołane wyżej polecenie z podręcznika, które nakazuje umieszczenie tekstu Leśmiana w tradycji romantycznej), eliminując radość szukania i radość indywidualnego odkrywania dzieła literackiego.

Temat lekcji jest pierwszym elementem, za pomocą którego możemy sterować odbiorem. Zaproponowany przeze mnie: **Miłość... jak śmierć? Bolesława Leśmiana *Dwoje ludzińków na tle tradycji*** warto rozważyć w aspekcie metodycznym. Jeśli klasa ma zacięcie badawcze i zna zwyczaj czytania utworu literackiego jako intertekstu, wystarczy pierwsza część tematu: **Miłość... jak śmierć?** W mniej wyrobionym czytelniczko zespole należy ukierunkować myślenie odbiorców, formułując od razu drugą część tematu: **Bolesława Leśmiana *Dwoje ludzińków na tle tradycji***. Trzecia metoda jest przydatna w grupie silnie zróżnicowanej. Lepszych, bardziej twórczych uczniów można „obsłużyć” pierwszym zawołaniem, a grupę poprawnych interpretatorów, rzemieślników – zachęcić do pracy przez podsuniecie płaszczyzny dialogu – wiersz Leśmiana – tradycja antyczna i romantyczna.

Różnica między lekcjami, którym będzie towarzyszyć albo impresyjne wyzwanie, albo dwuczęściowa formuła złożona z inspiracji i „polecenia” wydaje się oczywista, dlatego nauczyciel, kierując się znajomością zespołu, musi zdecydować o tym, co najlepiej umotywuje uczniów do podjęcia wysiłku poznawczego. Aby stopniowo usamodzielnic szkolnych interpretatorów, zawsze proponujemy „grunt” (okr. A. Okopień-Sławińskiej), ale warto, żeby stał się on raczej „taktem, a nie wędzidłem”. Sprawa wydaje się szczególnie istotna w zespołach, które realizują poziom rozszerzony. Właśnie tu należy czasem

³ A. Okopień-Sławińska, *Sztuka interpretacji jako przedmiot nauczania*, w: *Metodyka literatury*, T. 2, wybór i oprac. J. Pachecka, A. Piątkowska, K. Salkiewicz, Warszawa 2002, s. 145.

odejść od typowych formuł: wiersz taki i taki jako to i to w twórczości tego i tego poety albo wiersz taki i taki jako to i to na tle epoki (tradycji) na rzecz inspirującej młodego badacza sugestii, zmuszając uczniów do samodzielnych poszukiwań.

Metoda

Zastosowane metody: impresyjno-eksponująca, analiza dokumentacyjna, dyskusja, elementy burzy mózgów, dyskusji okrągłego stołu same w sobie nie wnoszą nic nowego, gdyż ciężar gatunkowy lekcji spoczywa na zagadnieniu. Celem działań jest tu bowiem interpretacja wnikliwa, a nie stereotypowa, poparta wiedzą o epoce czy właściwościami twórczości poety, poszukiwanie oryginalnych powiązań między tekstami z różnych epok z wykorzystaniem kontekstów (romantycznego i antycznego) i sztuka budowania filozoficznych rozważań wokół sensu życia popartych wiedzą humanistyczną. O specyfice planowanych efektów lekcji przesądzają epitety dodane do nazw uprawianych na co dzień działań dydaktycznych (interpretacja, dialog tekstów, dyskusja). Ich wprowadzenie podnosi stopień trudności zajęć, dlatego są adresowane do uczniów szczególnie zainteresowanych przedmiotem.

Wydaje się, że główny walor poniżej zaproponowanych formuł lekcji to trafność połączenia szerokiego kontekstu interpretacyjnego wiersza z metodą prowokacji. Połączenie to stwarza możliwość osiągnięcia kilku ważnych korzyści. Prowokacja z jednej strony angażuje emocjonalnie ucznia, pozwala mu na uruchomienie osobistych przeżyć, odwołuje się do jego wrażliwości etycznej, z drugiej uczyła go na możliwość „gry wartościami”, z czym przecież spotyka się niemal codziennie, uczestnicząc w aktualnych wydarzeniach kulturalnych. Mówiąc o tej „grze”, mam na myśli nierzadkie posługiwanie się przez współczesnych twórców kultury masowej, ale i wysokiej, „poetyką” nihilizmu, przemocy, okrucieństwa. Rozległe tło interpretacyjne to różnorodne korzyści dydaktyczne, przedstawione na początku tej pracy jako cele edukacyjne. Za najważniejszy uznałbym uświadomienie uczniowi, że kultura to swoiste uniwersum, jeden ogromny „tekst”, żywe dziedzictwo, twórczo przetwarzane przez kolejne pokolenia. Oczywiście zaistnienie tych ostatnich „zysków”, dzięki emocjonalnemu zaangażowaniu uczniów, staje się łatwiejsze do osiągnięcia.

Przebieg lekcji – wersja uproszczona

Po zapoznaniu się z utworem (piękne odczytanie nauczyciela, recytacja przygotowanego ucznia lub odtworzenie nagrania) precyzujemy razem z uczniami, który obszar kultury antycznej i kultury romantycznej przywołał Leśmian (jeśli trzeba, przytaczamy pomocne cytaty lub – w ostateczności – prosimy o przypomnienie koncepcji ludzkiego losu z tragedii greckiej), **zachęcamy uczniów do ponownej lektury wiersza i polecamy wyszukiwanie w nim sformułowań potwierdzających rozpoznanie zawarte w temacie lekcji.** Jeżeli już na tym etapie uczniowie zaoponują przeciw prowokacji zastosowanej w temacie, powinniśmy zareagować – z aprobatą – wg sugestii przedstawionych w komentarzu. Kolejne ćwiczenie można zaproponować w formie tabeli do wypełnienia:

Miłość romantyczna w <i>Dwojgu ludziёнkach</i>	Cytaty	Koncepcja ludzkiego losu w wierszu – wg ujęcia z tragedii antycznej	Cytaty
– wielka, godna pieśni	(...) <i>pieśń wytkana w żałobie, / O tych dwojgu ludziёнkach, co kochali się w sobie.</i>	– fatum	(...) <i>szept pierwszy miłosnego (...) przymusem do nagłego rozstania.</i>
– nagłość rozstania	(...) <i>szept pierwszy miłosnego wyznania! Stał się dla nich przymusem do nagłego rozstania.</i>	– nasilające się w trakcie życia cierpienie (rodzaj ironii tragicznej?)	<i>A gdy zeszli się (...) Zachorzełi tak bardzo, jak nikt dotąd na świecie.</i>

– rozłąka wypełniona tęsknotą	(...) <i>A czas ciągle uphywał-bezpowrotny, jedyny. I pomarli oboje bez pieszczoty (...)</i>	– fatum silniejsze niż Bóg	<i>I pokłękli (...) lecz nie było już Boga.</i>
– niespełnienie			
– projekcja miłości w zaświaty	<i>Chcieli jeszcze się kochać poza własną mogiłą (...)</i>		

Przebieg lekcji – wersja trudniejsza

Jeśli potencjał twórczy danego zespołu jest duży, nie podajemy od razu tematu lekcji, lecz – stawiając uczniów w sytuacji badawczej – proponujemy tuż po pięknym zaistnieniu na lekcji utworu rozmowę o tym, jakie zjawiska kulturowe narzucają się jako tło interpretacyjne wiersza. Kontekst miłości romantycznej będzie dla uczniów oczywisty z racji zajmowania się na ostatnich lekcjach tym problemem, natomiast w przypadku trudności z rozpoznaniem tła antycznego polecamy przypomnienie mitu o Midasie i Sylenie i dążymy do przytoczenia słów antycznego bohatera o tym, że dla człowieka lepiej byłoby, żeby się nie narodził, a jeżeli to się jednak stało, to żeby natychmiast umarł...

Kolejny krok w tym wariantcie jest podobny jak ten w pierwszym: zapisanie częściowo ustalonego przez uczniów tematu lekcji, praca z tekstem i samodzielne wypełnienie tabeli. Dalszy tok lekcji będzie jednakowy dla wszystkich typów klas – aż do ostatniego etapu interpretacji.

Teraz przychodzi czas na najbardziej twórczy – i metodycznie najtrudniejszy – moment lekcji: na szukanie odpowiedzi na pytanie o sens i skutki połączenie przez Leśmiana w jednym utworze dwóch zupełnie różnych domen kulturowych, powstałych w tak odległych od siebie epokach. Dzielimy klasy na 3-, 4-osobowe osobowe grupy i formułujemy problem, prosząc o wyłonienie w wewnątrzgrupowej burzy mózgów kilku najwartościowszych, zdaniem dyskutantów, propozycji rozwiązania. Ważne w tym momencie wydaje się możliwie łatwe, odwołujące się do wcześniejszych ustaleń, sprobematyzowanie zadania, by uczniowie, nie tracąc doznanej satysfakcji „bycia twórczymi”,

mogli je jednak bez większych kłopotów rozwiązać albo co najmniej podążać w swych poszukiwaniach we właściwym kierunku.

Wiersz *Dwoje ludzieńków* to wizja przenikania się dwóch problemów: wielkiej miłości i absurdalności ludzkiego życia... Śmierć jest tu cały czas niebezpiecznie blisko miłości... Czy to połączenie okazuje się jednak „opłacalne”, a jako jego wynik Leśmian może proponuje czytelnikowi nowe, pogłębione pojmowanie... (czego?)?

Po zakończeniu pracy w grupach wysłuchujemy wszystkich propozycji, najciekawsze zapisujemy na tablicy, dyskutujemy o nich na forum klasy. Bardzo prawdopodobne, że znajdą się uczniowie, którzy odbiorą przesłanie wiersza w sposób oczekiwany, czyli taki, jaki pojawił się w uwagach komentarza przed propozycją niniejszego scenariusza. Wtedy pozostanie nam docenić ich przenikliwość i – na koniec – zaproponować klasie wspólną – lub wykonywaną w grupach – notatkę podsumowującą przyjęte ustalenia interpretacyjne. Jeżeli jednak okaże się, że klasa nie radzi sobie z postawionym zadaniem, staniemy przed niełatwym wyzwaniem udzielenia jej takiej pomocy, która, będąc bardzo daleko idącym ułatwieniem, zachowa jeszcze dla uczniów pewien aspekt kreatywności. Niewykluczone, że kryterium to spełni uzupełnienie takiej notatki:

Leśmian w wierszu *Dwoje ludzieńków* zdaje się mówić: Każdy z nas pragnie ,
ale też każdego dotyka
..... . Im większa , tym absurdalniejsza wy-
daje się Poeta zatem sięga do znanych nam
cech miłości , aby jeszcze mocniej uwydatnić
..... . Jednak kochając, nie tylko – paradok-
salnie – pogłębiamy , ale
też zyskujemy „liczbę mnogą”, czyli znajdujemy jedyne możliwe wsparcie
przeciw Oryginalność
Leśmiana w tym wierszu polega zatem na
..... .

Jeżeli i to ćwiczenie okazałoby się za trudne, możemy podać wyrazy i określenia, którymi można się posłużyć, np: *miłość, fatum, przeznaczenie, zły los, śmierć, romantycznej, absurd istnienia, nadaniu nowego znaczenia pojęciu tragiczmu i miłości*.

Ćwiczenie to można również zlecić – zamiast wspólnej, klasowej lub grupowej notatki – klasie, która poradziła sobie z interpretacją wiersza. Ostatnim zadaniem mogłoby być polecenie takiego przekształcenia pierwszej części tematu, by jak najlepiej i najładniej oddać konkluzję lekcji, czyli przeświadczenie Leśmiana o jednak ocalającej roli miłość w przygnębiającej doli człowieczej. Zamiast tezy: „Miłość jak śmierć” oczekujemy propozycji na przykład takich: *MIŁOŚĆ, MIMO ŻE ŚMIERĆ; MIŁOŚĆ, DLATEGO ŻE ŚMIERĆ; ŚMIERĆ, A I TAK MIŁOŚĆ; MIŁOŚĆ PONAD ŚMIERĆ*.

Zakończenie lekcji – alternatywa

Lekcja inspiruje do zredagowania eseju. Jeśli klasa ma doświadczenie w tym zakresie, można polecić napisanie pracy. Ciekawym pomysłem wydaje się też porównanie znanej uczniom *Dżumy* A. Camusa z wierszem Leśmiana. Oba utwory łączy swoista areligijność, wydają się być natomiast nieco odmiennie w sposobie pokazania ludzkich reakcji na nieobecność Boga. Po krótkiej dyskusji na temat podobieństw między wierszem Leśmiana a powieścią francuskiego noblisty i dzielących oba utwory różnic możemy przedstawić następujące zadanie dla chętnych:

Wyraż pisemnie, w dowolnej formie, swój stosunek do następującego dylematu: *Świat bez Boga – według B. Leśmiana czy A. Camusa?*

Roman Sowa

Uwagi o wartościach po seansie filmowym...

Zamiast wstępu

Wyobraźmy sobie taką oto sytuację. Gronu polityków, duchownych, uczonych, artystów zadajemy pytanie: *Czy współczesna szkoła w wystarczający sposób naucza o wartościach?* Śmiem twierdzić, że większość z wyżej wymienionych pokiwa przecząco głową. – *Cóż* – powie polityk – *lata zakłamywania historii bądź propagowania politycznej poprawności wyeliminowały z kręgu zainteresowań młodzieży pojęcie patriotyzmu. Oni nie wiedzą, co to umiłowanie ojczyzny czy ponoszenie ofiar w jej obronie. Zasepiony kapłan – być może katecheta – odpowie z przekąsem: – Moralność? Nie, nie dziś. Nie dziś, gdy powszechnie uznawanym wzorcem postępowania jest czerpanie doznań i przyjemności. Jak zatem mówić o wartościach, skoro te traktowane są instrumentalnie jako zaprzeczenie bądź potwierdzenie własnych przekonań. – A piękno? Jak nauczać o pięknie? – zapytamy artystę. – *Piękno to pojęcie względne* – odpowie. – *Zresztą, kanon dawno już został przewrócony do góry nogami. Na koniec znany profesor renomowanej uczelni dorzuci: – Niestety świat przestał być czarno-biały. W społeczeństwie, w którym przyszło nam żyć, brakuje spójnej i uporządkowanej hierarchii wartości. Nastąpiło równouprawnienie wszelkich systemów wartości, a to wprost prowadzi do zamętu tożsamościowego nie tylko młodego pokolenia, ale i jego wychowawców. Obawiam się, że wszechobecny relatywizm moralny, mylnie utożsamiany z tolerancją, już niebawem może przekształcić się w nihilizm.**

Nawet jeśli zarysowana wyżej sytuacja nie miała miejsca i nie padło pytanie o rolę wartości w szkolnej edukacji, to nie znaczy, że problem nie istnieje. Przypuszczam nawet, że odpowiedzi udzielone przez fikcyjne bądź co bądź postaci nie są jedynie wydumany wymysł. Przeciwnie, wydają się być bardzo prawdopodobne. Czy nie jest faktycznie tak, że dezorientacja społeczeństwa co do podstawowych wartości wpływa negatywnie na młodych ludzi wkraczających w dorosłe życie? W życie, które dostarcza im ogromnej różnorodności propozycji. *Nęci łatwym wyborem i prostą drogą.* Kusi zabawą

w *sacrum* i *profanum*. Podszeptuje gdzieś za uchem krytycyzm w stosunku do wszelkich autorytetów i usprawiedliwianie zachowań pozostających w sprzeczności z normami moralnymi. Aż chciałoby się w pewnym momencie zerwać z takim światem. Stać się czystą tablicą, na której na powrót można byłoby zapisać wszystkie rzeczy tworzące istotę pełnowartościowego człowieczeństwa. Jakby proces wychowania miał się zacząć od podstaw. Niektórym się to udaje. Niektórzy dostają taką szansę. Myślę tu o głównym bohaterze filmu Akiego Kaurismäkiego pt. *Człowiek bez przeszłości*.

Jak rozmawiać?

Dlaczego *Człowiek bez przeszłości* może stać się doskonałym punktem wyjścia do rozmowy o wartościach? W odpowiedzi na to pytanie chciałbym również poruszyć problem sposobu przekazywania młodym ludziom wiedzy o świecie wartości. We współczesnej szkole za główne narzędzie wychowawcze uznaje się dialog z uczniem. Nie ma w tym nic złego. Taki stan rzeczy wydaje się być naturalną konsekwencją przeobrażeń polskiej rzeczywistości ostatnich kilkunastu lat. A jednak coś zawodzi. Co i rusz mamy do czynienia z narastającą brutalizacją życia uczniowskiego. Przemoc i agresja młodzieży względem siebie i dorosłych stała się nieodłącznym elementem życia szkolnego.

Dlaczego? Czy to znaczy, że ciągłe tłumaczenie, przekonywanie i uzgadnianie, co jest dobre, a co nie jest, nie ma racji bytu? Że rozmowa nie wystarczy? Być może nie wystarczy. Nie sądzę jednak, by artykułowany coraz częściej postulat powrotu do systemu zakazów i nakazów odniósł natychmiastowy i pożądany skutek. Może raczej stać się powodem całkowitej negacji działań wychowawczych. Więc jednak dialog pedagogiczny? Tak, pod warunkiem że nie będzie to tylko pusta rozmowa skopiowana z kolorowej prasy poradnikowej czy popularnego *talk show*. Dialog winien być świadomie ukierunkowany na określony cel. Błędne jednak będzie założenie, że oto tu i teraz „wychowujemy”. Niech ten proces dzieje się „mimowolnie”, np. poprzez wzajemne, uważne słuchanie się. Próbujmy zatem wysłuchać opinii ucznia, ale i wymagajmy, by uczeń słuchał tego, co mówi nauczyciel.

Wróćmy do pytania, dlaczego w oparciu o film Akiego Kaurismäkiego warto porozmawiać o wartościach. Otóż istotę filmu fińskiego reżysera stanowi przywracanie człowiekowi najważniejszych wartości. Wartości, o których

współczesna szkoła powinna nauczać, które powinna rozbudzać i pielęgnować w swoich wychowankach. Jest to miłość, godność, dobro, przyjaźń, bezinteresowność, wrażliwość. To one, zgodnie z zamysłem reżyserskim, stanowią klucz do szczęścia. *Człowiek bez przeszłości* pokazuje również inne oblicze nizin społecznych, przekonując jednocześnie, że wcale nie musi być ono ciemne. Są też w filmie Kaurismäkiego pytania, kim naprawdę jesteśmy i kim możemy się stać. Ale przede wszystkim jest przekonanie, że w każdym momencie swojego życia możemy się zmienić – w przypadku bohatera filmu jest to moment szczególny – możemy wszystko zacząć od nowa, możemy przetrwać i sprawić, by nasze życie stało się lepsze i wartościowsze. Że w tym krzykliwym, jazgotliwym i, wydawałoby się, bezwartościowym świecie, jest szansa na odnalezienie siebie samego, na zbudowanie własnej tożsamości, niekoniecznie wyrzekając się tego, co było wcześniej.

Krótko o filmie

Obsypany nagrodami, m.in. wyróżnieniem w Cannes i nominacją do Oscara dla najlepszego filmu nieanglojęzycznego, *Człowiek bez przeszłości* opowiada historię bezimiennego mężczyzny, który przybywa do Helsinek w poszukiwaniu pracy. Ledwie zdąży wyjść z pociągu, przysiąść na ławeczce w parku, a już zostaje ciężko pobity i ograbiony z pieniędzy przez bandę opryszków. Trafia do szpitala. Obandażowany od stóp do głów nie daje najmniejszego znaku życia. Lekarze uznają go za zmarłego. Cudownie i niespodziewanie jednak odradza się. Zrywa opatrunki, odłącza utrzymującą go przy życiu aparaturę i ucieka. Jeszcze nie wie, że stracił pamięć, ale podświadomie zdaje sobie sprawę z faktu, że otwiera się przed nim ogromna szansa na nowe życie. Domyślamy się, że to, które wiódł wcześniej, było nijakie i beznamienne. Świadczy o tym próba powrotu do dawnego świata. We własnym domu, który odwiedzi po latach, będzie czuł się obco i nieswojo. Opuści go bez żalu, pozostawiając żonę pod opieką jej nowego partnera.

Paradoksalnie to wypadek i utrata pamięci będą przepustką do lepszej przyszłości. W jednej chwili bohater filmu Kaurismäkiego stanie się *człowiekiem bez przeszłości*. Bez imienia, bez domu, bez złamanego grosza przy duszy. Wydawałoby się, że znalazłszy się w takiej sytuacji powinien się załamać lub zwrócić o pomoc do kogoś, kto zajmuje się podobnymi przypadkami. Nie, on

wyberze inną drogę. Zamieszka na przedmieściach stolicy, w ubogiej dzielnicy portowej. Między bezdomnymi, życiowymi rozbitkami, ludźmi „zbędnymi”, z marginesu społecznego, na których nikt nigdy nie zwraca uwagi albo omija szerokim łukiem, odnajdzie miłość i szczęście. Odnajdzie swój dowód osobisty – największy skarb – godność i ogromne serce.

Rozmawiamy o wartościach

Zanim zaprezentuję zestaw przykładowych problemów, które można rozważyć podczas dyskusji o filmie Akiego Kaurismäkiego, chciałbym poruszyć jeszcze jedną kwestię. Wiem, że *Człowiek bez przeszłości* nie jest i prawdopodobnie nigdy nie znajdzie się w szkolnym kanonie filmowych lektur. To nic, potraktujmy go jak lekturę nadobowiązkową. Nie jest to również obraz komercyjny, którego widzów można by liczyć w milionach. Jego niespieszne tempo i absurdalny humor to gratka dla prawdziwych miłośników kina. I w tym fakcie upatrywałbym „sukcesu” *Człowieka bez przeszłości* wśród „młodych kinomanów”. Nie zakładajmy *a priori*, że młodzież odrzuci film, który nie jest amerykańską produkcją z całą plejadą gwiazd Hollywoodu. A jeśli nawet, to zapytajmy: Dlaczego film się nie podobał? Wierzę jednak, że zaangażowany nauczyciel znajdzie sposób, by skłonić swoich podopiecznych do oglądania ambitnego kina. W końcu upowszechnianie wysokiej kultury to jedno z zadań szkolnej edukacji, stanowiące wartość samą w sobie.

Przedstawiony w poniższej tabeli katalog wartości, które, moim zdaniem, można odszukać w filmie Kaurismäkiego, stanowi jedynie podpowiedź, którą można wykorzystać podczas omawiania filmu. Można również poprosić uczniów, by sami spróbowali sporządzić podobny zestaw. Albo skupić się na jednym z jego elementów, w oparciu o który poprowadzimy dyskusję np. o roli dobra we współczesnym świecie. A może nasi wychowankowie sami zaproponują temat?

Wartość	Problemy do dyskusji
Godność	<ul style="list-style-type: none"> – Jak rozumieć pojęcie: godność? – Co stanowi jej istotę? – Czy bohaterowie filmu, ludzie bezdomni, wykluczeni, pokrzywdzeni przez los są godni szacunku i zaufania? – Czy utrata pozycji społecznej, majątkowej jest tożsama z utratą godności? – Czy mimo przeciwności losu godność można ocalić? – Czy uważasz, że bohater filmu ocalił swoją godność?
Miłość	<ul style="list-style-type: none"> – W jaki sposób w filmie rozegrany jest wątek miłosny? – Dlaczego miłość między bohaterem a wolontariuszką z Armii Zbawienia jest obrazowana w sposób niezmiernie poważny, stonowany, pozbawiony okazywania emocji na zewnątrz? – Dlaczego wątek miłosny w <i>Człowieku bez przeszłości</i> wydaje się być „niemodny” i „nie na czasie”? – Jak przebiega spotkanie bohatera filmu z żoną?
Dobro	<ul style="list-style-type: none"> – Czy dobro, stanowiące zdaniem Kaurismäkiego istotę człowieczeństwa, jest wartością wrodzoną? – W jaki sposób bohaterowie filmu okazują sobie dobroć? – Jak rozumiesz sens rozmowy, podczas której bohater pyta mężczyznę, który pomógł mu podłączyć elektryczność: <ul style="list-style-type: none"> – <i>Jak mogę ci się odwdzięczyć?</i>, a w odpowiedzi słyszy: – <i>Kiedy mnie znajdziesz leżącego twarzą do ziemi w rynsztoku, odwróć mnie na plecy?</i> – Czy dobro to wielkie słowa czy może małe gesty? – Czy, będąc człowiekiem z nizin społecznych, odrzuconym, biednym, można być dobrym? – Dlaczego w powszechnym przekonaniu bieda i ubóstwo stanowią czynniki wywołujące patologię i demoralizację? – Czy ludzie naprawdę nie są lepsi, niż nam się to wydaje?

Przyjaźń	<ul style="list-style-type: none"> – Jak w filmie przedstawiana jest relacja bohater – rodzina nędzarzy koczująca w nadmorskich slumsach? – Czy można zaufać człowiekowi, który nie posiada dowodu osobistego? – Czy strach przed „innym” nie ogranicza możliwości poznania „innego”? – Czego oczekujemy od przyjaciół?
Wrażliwość	<ul style="list-style-type: none"> – Jak wygląda w filmie stosunek środowiska urzędniczo-policyjnego do ludzi z nizin społecznych? – Jaki jest nasz stosunek do ludzi biednych, bezdomnych, wykluczonych społecznie? – Czy jesteśmy wrażliwi na problemy innych? – Czy dziś człowiek nie jest nazbyt pochłonięty własnymi sprawami, zapatrzony w siebie? – Czy uważasz, że reżyser solidaryzuje się z filmowymi postaciami?

Zakończenie

W filmie *Kaurismäkiego wszyscy wprost się zakochali* – pisano po projekcji obrazu na festiwalu w Cannes w 2002 roku. Ufam, że i wśród szkolnej społeczności *Człowiek bez przeszłości* znajdzie sporą rzeszę sympatyków. Przecież film ten niesie ze sobą tak dużą dawkę wiary i nadziei – o proszę, kolejne wartości – że nie sposób go nie polubić. A że dodatkowo może posłużyć jako doskonałe narzędzie w procesie wychowywania – doskonałe, bo wyzbyte zażęcia i paternalizmu, za którymi młodzież raczej nie przepada – to tym lepiej. Pozostaje mi już tylko życzyć miłego oglądania i ciekawej, wartościowej i wartościującej dyskusji.

Iwona Morawska

Uczeń, który rośnie z Herbertem nie tylko w *Roku Herberta*

Rok 2008 zapisze się w polskim i europejskim kalendarzu wydarzeń kulturalnych, między innymi, jako czas ocalania pamięci o Zbigniewie Herbercie – jednym z najwybitniejszych poetów XX wieku (w 10. rocznicę jego śmierci). Ogłaszane/przypominane raz po raz jubileusze związane z życiem i twórczością wybitnych postaci są okazją, ale też wyzwaniem do szukania nowych pomysłów metodycznych na aktualizowanie ich obecności w edukacji humanistycznej. Chodzi o to, by kolejne młode pokolenia czuły się spadkobiercami dziedzictwa (intelektualnego, moralnego, etycznego), jakie pozostawili po sobie ludzie tego formatu, co twórca *Pana Cogito*. Problem w tym, jak organizować sytuacje dydaktyczne, które pozwoliłyby przezwycięzać niechęć, opór, bezradność wobec treści wymagających krytycznego myślenia, głębokiej refleksji, pamięci historycznej, twórczej wyobraźni i wrażliwości, autentycznego zaangażowania itp. Nie bez znaczenia jest też unikanie encyklopedyzmu w postaci referatów na cześć *rocznicowego* autora.

Opisane niżej przykłady rozwiązań metodycznych poświęconych *księciu polskich poetów* i jego wybranym utworom są efektem poszukiwania pomysłów na organizowanie lekcyjnych i pozalekcyjnych spotkań z twórczością Herberta. Głównym celem była wszechstronna aktywizacja uczniów oraz kształcenie umiejętności kluczowych (strategie interpretacyjne). Propozycje dotyczą kolejno:

– działań (alternatywnych), które mogłyby pojawić się na tzw. okolicznościowej lekcji biograficznej¹ (cel: poznanie i usystematyzowanie wiedzy o Zbigniewie Herbercie w szerszym kontekście historycznoliterackim);

¹ O walorach edukacyjnych i strategiach organizowania lekcji biograficznych pisze wielu autorów, na przykład: Z. Uryga, *Biografia czy biografistyka*, w: „Polonistyka”, 1994, nr 6; *Biografie na lekcjach języka polskiego...*, red. B. Myrdzik, A. Zabrotowicz, Kielce, 1997; T. Budrewicz, *Aksjologia biogramu*, w: „Polonistyka” 1994, nr 6; A. Ciciak, *Biografia jako tekst – problem dyskursu lekcyjnego*, w: „Język Polski w klasach IV-VI” 2001/2002, nr 4; T. Budrewicz, *Od epitafium do biografii*, w: „Ojczyzna-Polszczyzna” 1993, nr 4.

– metod omawiania wybranych utworów autora *Struny światła* (cel: uwzględnienie bogactwa tematów i form, które trudno uwypuklić, interpretując teksty Herberta przy różnych okazjach).

Życie i twórczość Zbigniewa Herberta jako inspiracja do rozmowy o...

Zanim przedstawię kilka sposobów na niekonwencjonalne – moim zdaniem – przybliżanie sylwetki i dorobku pisarskiego Z. Herberta, chcę podkreślić istotną rolę, jaką warto przypisać samodzielnemu przygotowaniu się uczniów do tego rodzaju zajęć. Chodzi o to, aby nauczyciel (z odpowiednim wyprzedzeniem) przedstawił listę zadań, które będą wymagać odwołania się do różnych źródeł wiedzy (również Internetu) w celu dokonania odpowiednich ustaleń (zgodnie z treścią wybranego zadania). Oto kilka przykładów ukierunkowania poszukiwań i sposoby realizacji niektórych zadań.

Polecenie: W oparciu o dostępne źródła wiedzy (koniecznie zanotuj lub zapamiętaj, co to za źródła) opracuj jedno (możesz wybrać więcej) z podanych zadań:

1. Co wspólnego z życiem i twórczością Herberta mają podane daty, miejsca, osoby, nazwy rekwizytów, tytuły itd.? (np. **Lwów** – miejsce urodzenia, dzieciństwa i wczesnej młodości poety; **Bolesław i Maria** – imiona rodziców; **H. Sienkiewicz** – ulubiony pisarz Herberta i jego bliskich; „**czasy PRL**” – 1944–1989, czasy ograniczonej suwerenności, światopoglądowych przesładowań, upolitycznienia wszystkich dziedzin życia, czemu sprzeciwiał się Herbert; **UJ** – w tej uczelni Herbert studiował prawo; **Stanisław Barańczak** – jeden z badaczy twórczości Z. Herberta, autor poświęconej mu książki *Uciekinier z Utopii*),
2. Zbigniew Herbert – czyli kto? (np. poeta kultury, eseista, znawca i miłośnik sztuki, znakomity rysownik, podróżnik zafascynowany sztuką europejską; zwolennik twórczego nawiązywania do tradycji, wnikliwy obserwator i myśliciel; obrońca wartości zasadniczych; dziedzic tradycji – świadomy wagi dziedzictwa, wygnaniec ze Lwowa, aktywny publicysta; ofiara i świadek dwóch totalitaryzmów; poeta ciągle żywy, zapraszający do refleksji, *pan od poezji*, poeta moralnego niepokoju, obrońca praw człowieka, *poeta ponadpokoleniowy*, wykładowca, uczeń Henryka Elzenberga – profesora, który

był dla niego wzorem godności i niezależności; *człowiek poszukujący, który rozszerzał granice form i znaczeń* itd.;

3. Spośród podanych pytań wybierz co najmniej 5 i przygotuj ustną odpowiedź na każde z nich w oparciu o dostępne ci źródła wiedzy. Możesz rozszerzyć repertuar o dodatkowe pytania: Jak go zapamiętano? Czym się wsławił? Co go uformowało, określiło jako poetę, jako człowieka? Co było dla niego ważne? Jakie były główne motywy i tematy jego twórczości? Czym cechuje się twórczość Herberta? Co i dlaczego było dla niego ważne? Kim jest Pan Cogito? Jakie były jego pasje, zainteresowania, autorytety? Czy był szczęśliwy? Jak znosił przeciwności losu?

Jaką wyznawał filozofię życia? Jakie były jego pasje, zainteresowania? Czym sobie zasłużył na pamięć i sławę potomnych? Czy i jak organizować dialog ucznia z tekstami Herberta? Jakie korzyści można czerpać z lektury *pana od poezji*? Jakie wymagania lekturowe stawia JEGO twórczość przed czytelnikiem? Jakie są jej konteksty?

W oparciu o dostępne źródła wiedzy (np. fragmenty wypowiedzi poety i innych osób o nim) rozwiń podane stwierdzenia;

Zbigniew Herbert:

podróżował po Polsce, Francji, Grecji, Włoszech, USA i wielu innych krajach, podróżowanie traktował jako „zmaganie się ze światem”;

potrafił jak mało kto docenić piękno zabytkowych budowli, dawnych dzieł sztuki;

dostrzegał piękno rzeczy i zdarzeń prostych;

mówił o sobie wielokrotnie jako o kamieniu;

unikął w poezji doraźnej jednoznaczności, dążył raczej do uogólnień;

pochwalał heroiczną gotowość świadczenia o prawdzie;

stał na straży

.....
pisał o tym,

.....
nie znosił

uważał, że

był

szukał w dziełach sztuki dawnej

stawał w obronie

Przykłady: przeszłość istnieje, że trzeba ją przechowywać, że nic i nikt jej nie zatrze; ale pisał tak, by każdy, kogo to dotyczy, w dowolnym miejscu i czasie, zrozumiał, że mówi się o nim i że wezwanie skierowane jest do niego; wartości zasadniczych, takich jak: prawda, dobro, piękno, godność, honor; nie zamkniętych w stereotypie obrazów życia; co widział, o czym wiedział i czego nieraz sam doświadczył, ale pisał tak, by każdy, kogo to dotyczy, w dowolnym miejscu i czasie, zrozumiał, że mówi się o nim i że wezwanie skierowane jest do niego; godności człowieka; wielkich słów, sztucznego patosu, pozy, kłamstwa; dyskretny, powściągliwy, nieskory do wynurzeń;

4. Zredaguj biogram Herberta, w którym wykorzystasz podane zwroty, wyrażenia, pojęcia, np.: wierność *postawie wyprostowanej*, szacunek dla tradycji i pragnienie mówienia o współczesności, zakamuflowany sposób mówienia, pochwała godnego życia, wiersze, eseje, dramaty, Pan Cogito, problemy moralno-filozoficzne, motywy biblijne, mitologiczne, historyczne itd.
5. Oto fragmenty wybranych utworów i wypowiedzi Herberta (możesz uwzględnić inne teksty). W oparciu o nie ulóż pytania do wywiadu z autorem *Pana Cogito*: *Chętnie pracuję na materiale mitologicznym. Mity są to prawzory, które przeszłość chciałaby przekazać nam jak odwieczną mądrość...*; *Pięknie – aż do bólu – oddaje Nałkowska tragizm istnienia: W sztuce interesuje mnie ponadczasowa wartość dzieła, jego techniczna struktura (...) oraz związek z historią; Najpiękniejszy jest przedmiot, którego nie ma; Przedmioty są stałe, nie zmieniają się, a ja lubię rzeczy stałe; Poezja – siostrą jest pamięci;*

Na przykład: *Jakie miejsce i rolę w kulturze wyznacza pan mitom? Czym jest dla pana sztuka? Dlaczego tak wiele uwagi poświęca pan w swojej twórczości przedmiotom? Czym jest dla pana poezja?*

6. Wyobraź sobie, że masz przygotować do popularnego czasopisma młodzieżowego rubrykę przybliżającą czytelnikom sylwetkę Zbigniewa Herberta. Redagując tekst, weź pod uwagę np. wybrane spośród podanych, a obecne w jego życiu i twórczości zagadnienia (możesz też włączyć inne, na które zwrócisz uwagę podczas lektury wierszy i studiowania opracowań). Herberta: literatura, Bóg, umarli, śmierć, podróże, anioły, muzyka pop itd.

Umarli:	Cierpienie:
<i>tak to troszczą się o nas</i>	<i>należy zgodzić się</i>
<i>nasi umarli</i>	<i>pochylić łagodnie głowę</i>
<i>napominają przez sen</i>	<i>nie załamywać rąk</i>
<i>odnoszą zgubione pieniądze</i>	<i>posługiwać się cierpieniem w miarę łagodnie</i>
<i>starają się nam o posadę (...)</i>	<i>jak protezę</i>
<i>stukają palcem w okno</i>	<i>bez fałszywego wstydu</i>
<i>(Co robią nasi umarli)</i>	<i>ale też bez niepotrzebnej pychy...</i>

7. Herbert powiedział... Wynotuj krótkie fragmenty wypowiedzi poety (mogą być cytaty z utworów), które można potraktować jako złote myśli, sentencje, maksymy. Inny wariant tego działania może opierać się na tzw. technice pociętego tekstu. Zadaniem uczniów będzie ułożyć logiczne wypowiedzi z podanych wyrazów lub zdań:

Mówienie bez myślenia, to jak strzelanie bez celowania.

Ocalałeś nie po to, aby żyć, masz mało czasu, trzeba dać świadectwo (...)

Bądź wierny Idź. Naród, który traci pamięć, traci sumienie.

8. Znajdź w Internecie stronę(-y) poświęconą(-e) Zbigniewowi Herbertowi, a następnie dokonaj jej (ich) opisu (porównania) i oceny.
9. Tworzenie katalogu/listy kojarzonych z Herbertem – jego życiem i twórczością: określ, rekwizytów, tematów, motywów:

Kojarzone z Herbertem:

- **rekwizyty:** kamień, muszla, krzesło, pióro, pomnik Nike itd.
- **rzeczowniki:** ironia, wyobraźnia, filozofia, historia, pamięć, dystans, tradycja
- **czasowniki:** szuka prawdy; demaskuje zło; strzeże wartości; ocala pamięć o zmarłych itd.
- **związki wyrazowe:** obnażanie absurdu; wyobrażenia groteskowe; groteskowe sytuacje.
- **źródła twórczej inspiracji:** Biblia, tradycja antyczna, mitologia, sztuka, podróże, zabytki, słynne dzieła literackie, historia itd.

*formy wypowiedzi:

cechy twórczości:

Realizacja podanych zadań może też odbyć się podczas lekcji, na której nauczyciel wykorzysta krótką prezentację multimedialną poświęconą Herbertowi oraz inne materiały dostarczające informacji na jego temat (słowniki, leksykony, kserokopie fragmentów innych opracowań, podręczniki do języka polskiego dla różnych klas, w których znajdują się nawiązania do twórczości Herberta itp.). Korzystne będzie wtedy podzielenie klasy na grupy, które po realizacji wylosowanych zadań dokonają prezentacji wspólnych ustaleń.

Herbert przewodnikiem w ćwiczeniach na wyobraźnię

Do twórczości Herberta, z uwagi na jej niedające się przecenić wartości humanistyczne i kulturotwórcze, warto nawiązywać na każdym etapie edukacji, czyniąc to jednak w sposób bardzo przemyślany, dostosowany do możliwości percepcyjnych uczniów. Chodzi o to, by poprzez ciągłe powracanie np. do *Pana Cogito* i jego autora powiększało się grono czytelników gotowych wejść w twórczy, rzeczywisty dialog z poetą, z kulturą, z tradycją, z rozważanymi przez nich tematami itd. Oto kilka rozwiązań metodycznych (dotyczących wybranych utworów), które powinny temu sprzyjać.

Na etapie szkoły podstawowej uczniowie poznają wiersze *Pudełko zwane wyobraźnią* i *Pan od przyrody*. Pierwszy jest ważny z uwagi na przypomnianą rolę i moc wyobraźni w życiu człowieka, w kulturze, w sztuce, w języku.

Drugi tekst frapuje intrygującym ujęciem tematu i niezwykle sugestywną kreacją bohatera. W liceum można przypomnieć omówione już teksty, bogacąc interpretację z dojrzałym odbiorcą. Problem: *Co może wyobraźnia?* – szukamy odpowiedzi w wierszu Zbigniewa Herberta można rozważyć w następujących sytuacjach dydaktycznych:

1. Ćwiczenia w uważnym słuchaniu. Nauczyciel rozda uczniom tekst wiersza, w którym opuszczonych zostanie kilka wyrazów (miejsca wykropkowane; można też pominąć tytuł, by potem zorganizować ćwiczenie w tytułowaniu wiersza). Zadaniem klasy będzie, podczas np. odtwarzania nagranej recytacji, wpisywanie brakujących wyrazów. Innym sposobem sprowokowania uważnego słuchania może być poprzedzające nagranie polecenie „narysowania ze słuchu (odtwórcze)” treści utworu (przekład intersemiotyczny), by w ten sposób przygotować działania analityczno-interpretacyjne. Ciekawą sytuację odbiorczą stworzy też polecenie opisanie obrazów, jakie w wyobraźni uczniów wywoła wysłuchiwany zbiorowo tekst.
 2. Ćwiczenia językowe. Utwór *Pudełko zwane wyobraźnią* zachęca do zorganizowania wokół wyrazu *wyobraźnia* różnorodnych ćwiczeń (które warto potraktować jako formę przygotowującą do lektury wiersza):
 - skojarzeniowych (na każdej lekcji pojawiają się inne zestawy skojarzeń, co jest konsekwencją swobody ich zgłaszania. Podczas jednej z lekcji pojawiłyby się np. fantazja, sztuka, poezja, artysta, przedstawienie, nierealność, film itp.);
 - słownikowo-frazeologicznych, polegających na samodzielnym definiowaniu abstrakcyjnego pojęcia, a potem konfrontowaniu tej wersji ze słownikowym objaśnieniem; warto też zachęcić do szukania wyrazów bliskoznacznych do słowa „wyobraźnia” oraz związanych z nimi określeń i frazeologizmów;
 - redakcyjnych, polegających na opisywaniu: a) ustnym lub pisemnym kogoś, kto ma lub nie ma wyobraźni; b) zjawisk, do których można porównać wyobraźnię. Na lekcji, którą prowadziłam, realizacji tego działania sprzyjała technika wypowiedzi niedokończonych (do wyboru). Oto kilka przykładowych notatek z zeszytów uczniów:
- a) Ktoś, kto ma wyobraźnię... (potrafi przewidywać to, co się stanie, nigdy się nie nudzi, jest ciekawym człowiekiem, może wiele, łatwiej mu żyć, jego

życie jest bogatsze, przypomina czarodzieja, potrafi napisać książkę, muzykę, nakręcić film, dużo czyta itd.);

- b) Ktoś, kto nie ma wyobraźni... (nic nie potrafi namalować ani napisać, stale wszystko naśladowuje, często się nudzi, nie wie, co to znaczy tworzyć, brak mu zdolności przewidywania i wymyślania itd.);
3. Na lekcji poświęconej wierszowi *Pudełko zwane wyobraźnią* warto zorganizować ekspozycję obrazów (kserokopie reprodukcji lub foliogramy) będących świadectwem działania wyobraźni. Mogą to być na przykład dzieła Hieronima Boscha, Salvadora Dali, Edwarda Muncha, Marca Chagala, dla których główną inspiracją był świat fantazji, imaginacji, marzeń, snów, magii i którzy wykorzystywali prawa „wyzwolonej wyobraźni”. Proponowane działania warto przeprowadzić na początku pierwszej klasy, niejako poza kursem historycznoliterackim, wykorzystując znane uczniom czynności i nowy materiał. Twórczość Boscha będzie wkrótce potrzebna, a więc *nauka nie pójdzie w las*.

Zadaniem uczniów mogłoby być opisanie jednego z obrazów, którego tytuł jest pojęciem abstrakcyjnym. Po obejrzeniu kilku propozycji uczniowie mogliby stworzyć własne obrazy szczęścia, prawdy, ciszy. Tak niewiele czasu poświęcamy w liceum rozwojowi myślenia dywergencyjnego (twórczego), przez co lekcje języka polskiego stają się nudne. Uczeń ciągle występuje w roli przyjmującego teksty kultury, w roli świadka tradycji. Tymczasem idea nowego modelu zasadzała się na wszechstronnym dialogu z dziedzictwem. Wykonanie własnej pracy byłoby świadectwem wejścia w ów dialog, dokumentem uczestnictwa w kulturze.

4. Właściwą część lekcji poświęconej wierszowi *Pudełko zwane wyobraźnią* można wypełnić działaniami związanymi z odnajdowaniem i tworzeniem metafor (po uprzednim rozpoznaniu i omówieniu tych z wiersza). Grupy otrzymałyby zestawy wyrazów (wśród których jedne byłyby zapisane na białych a inne na kolorowych paskach), a potem tworzyłyby zestawienia słów „dziwiących się sobie”, poetyckich, metaforycznych, tworzących magiczne, niezwykle przestrzenie, niesamowite zjawiska np.:

morze	drzewa	obłoki	promienie	spojrzenie
-------	--------	--------	-----------	------------

nadzieja	kwiaty	serce	dobroć	piękno
----------	--------	-------	--------	--------

morze kwiatów, obłoki nadziei, spojrzenie dobroci, drzewa dobroci, spojrzenie kwiatów, promienie serca, morze dobroci, morze serc itp.

Ciekawą sytuację stworzyłoby działanie polegające na zastosowaniu wybranych zestawień metaforycznych w kilkudzaniowym tekście na temat, np. *Pejzaż z moich marzeń lub mojego snu*. Oto fragment tego rodzaju wypowiedzi, którą można byłoby potraktować jako egzemplifikację ćwiczenia tekstotwórczego (uczniowie podkreślą w tekście dostrzeżone metafory): *Miałem piękny sen. Widziałem niezwykle miasto. Z lotu ptaka wyglądało jak las wież. Wieże były różne. Ale wszystkie miały niezwykle barwy. Niektóre były tak barwne jak motyle. (...) To wszystko zalała nagle rzeka śniegu. Śnieg płynął, płynął – jakby rzeka wystąpiła z brzegów...².*

Z gimnazjum uczniowie mogą znać *Historię Minotaura* (jeśli nie, warto wprowadzić tekst zaraz w pierwszej klasie liceum, przy starożytności). Lekcja byłaby drugim spotkaniem z twórczością Herberta w roli przewodnika. Tym razem wyeksponowałibyśmy charakterystyczne dla autora gry z tradycją³. Powszechnie znana opowieść mityczna (podobnie jak wiele innych) znajduje u niego nowy, całkiem odmienny wymiar, zaskakującą wymowę/prześlanie i w tym zapewne trzeba dostrzegać skuteczny chwyt motywowania do lektury, później rozmowy i twórczego naśladownictwa.

1. Lekcję: *SOS dla Minotaura*⁴ powinno rozpocząć odtwórcze przypomnienie pierwotnej wersji mitu o Minotaurze i jego pogromcy. Relacjonując mniej znaną opowieść, np. według Zygmunta Kubiaka, uczniowie powinni zauważyć związki między już omówionymi wątkami czy motywami legend kreteńskich. Pojawia się przecież: labirynt, Dedal, Ikar, Minos, Kreta.

² Ten interesujący pomysł odnalazłam w propozycji metodycznej R. Jabłońskiego, w: *Wiersze poetów XX wieku na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej*, red. B. Myrdzik, Kielce, 1998, cz. I, s. 121.

³ Zob. A. Kaliszewski, *Gry Pana Cogito*, Łódź, 1990.

⁴ Inspiracją do opisu wybranych fragmentów lekcji i związanych z nią działań były obserwowane przeze mnie zajęcia, które prowadziła Agata Bielak – nauczycielka języka polskiego w Gimnazjum nr 7 w Lublinie.

Lekturę *Historii Minotaura* według Herberta warto poprzedzić poleceniem ustalenia i konfrontacji strategii wykreowania/przedstawienia głównych elementów tej opowieści:

2.

W mitologii (wg oprac. Z. Kubiaka)	Elementy wspólne	W tekście Herberta
„wspaniały gmach”, bez wyjścia, miejsce odosobnienia, izolacji, zesłania	labirynt	rodzaj szkoły myślenia, „niepotrzebny już elementarz”; miejsce wyzwalające poczucie zagubienia, bezradności, goryczy
heros podziwiany, nagradzany, wybawca przerażonych Ateńczyków, triumfator, pogromca monstrum	Tezeusz	„zręczny morderca”; bezwzględny, okrutny, bezlitosny, nieludzki, podstępny
potwór o byczej głowie, pazerne monstrum roz-taczające strach i grozę wśród Ateńczyków; pół byk pół człowiek	Minotaur	książę – syn króla Minosa i Parsifae; „zakała rodu”, odmieniec z Krety, „silny, nieco melancholijny – matolek”; niedorozwinięty, odrzucony, nieszczęśliwy, poniewierany, zagubiony, bezbronny, skazany na zgubę
„mistrz we wszystkich sztukach”, genialny artysta, budowniczy labiryntu, wynalazca, ulubieniec króla Minosa	Dedal	„modny w Grecji inżynier – twórca głośnego kierunku architektury pedagogicznej” (ironia i kpina); twórca budowli, która stała się miejscem tragedii Minotaura

„rozumny król”, władca Aten	Minos	król – ojciec Minotaura, dążący do tego, by zgładzić szkaradnego, nieudanego syna, którym gardził i którego się wyrzekł; bezwzględny
Wniosek: Herbert dokonał w <i>Historii Minotaura</i> przesunięcia/odwrócenia znaczeń związanych z mitem o synu króla Aten – Minosa. Minotaur Herberta wyzwała żal, smutek, współczucie, przywołuje na myśl jemu podobne istoty skazane na samotność, odrzucone, potępiane za „inność”, odrębność, indywidualizm czy inne niezawinione winy. Historia opowiedziana przez poetę uczy, że mądrość, doświadczenie zdobywa się poprzez cierpienie, wysiłek. Oprócz tego odsłania mechanizm władzy: bezwzględny, okrutny nawet dla najbliższych, zwalczający wszelkie przejawy odmienności.		

W podobny sposób uczniowie (już w pełni samodzielnie, np. w formie pracy domowej) mogliby skonfrontować inny mit starogrecki z wersją i przesłaniem, jakie nadał mu Herbert (np. *Stary Prometeusz*, *Dedal i Ikar*, *Apollo i Marsjasz* itd.). Niektóre podręczniki dla pierwszej klasy zawierają utwory Herberta w działach poświęconych starożytności, tak więc proponowane działania można uznać za programowe. Na poziomie rozszerzonym warto włączyć do kanonu kilka dialogów Herberta z tradycją, zachęcając uczniów do podejmowania własnych prób rewidowania tradycji. Prowokująca byłaby opowieść o Tezeuszu, któremu pękłaby w labiryncie nić, albo monolog Minosa żalującego swojej decyzji.

3. W tok lekcji poświęconej zreinterpretowanemu w utworze Herberta losowi nieszczęsnego syna króla Minosa można włączyć fragmenty wypowiedzi autora *Pana Cogito*, będących świadectwem *czułości dla Minotaura*:

Biedny Minotaur! Miałem dla niego, od zamierzcłego dzieciństwa, więcej czułości niż dla Tezeusza, Dedala czy innych spryciarzy. Kiedy pierwszy raz ojciec opowiadał mi tę bajkę, uczułem bolesny skurcz serca i współczucie dla pół zwierza, pół człowieka, spętanego labiryntem i obcą sobie ludzką historią, pełną podstępów i toporów. (...) Sztuka grecka nie przedstawia Minotaura w postaci odrażającej czy budzącej lęk i przerażenie. Pamiętam dobrze piękną

amforę w stylu attyckim, czarnofigurowym, na której wyobrażona jest nierówna walka Tezeusza ze zwierzęciem: łatwe zwycięstwo człowieka. Minotaur jest na kolanach (...) jest piękny i bezbronny. Ma kształtne ciało młodzieńca o głowie byka. Z jego karku spływa na ziemię warkocz krwi⁵.

Jako konteksty interpretacyjne warto też wykorzystać wiersz Z. Herberta *Głowa*, będący refleksją nad zabójcą Minotaura – Tezeuszem – i jego „wyczy-nem”, oraz utwór Jacka Kaczmarskiego *Starość Tezeusza* (w którym ateński heros doświadcza losu Minotaura):

*W młodości byłem Tezeuszem,
A dzisiaj jestem Minotaurem. (...)
Kiedyś walczyłem z potworami –
Dzisiaj przeistaczam się w potwora.*

O tym, że historia Minotaura, znana z mitycznego pierwowzoru i innych tekstów kultury (do niej nawiązujących), może stać się inspiracją twórczości własnej, świadczą próby literackie gimnazjalistek, które poznały tekst i wypowiedzi Herberta.

Justyna Stańko

Olga Gieroba

Ja Minotaur

Minotaur

*Jestem Minotaurem brzydkim,
dlatego przeszkadzam wszystkim.
Ludzie mnie nie akceptują
i na mój widok źle się zachowują.*

*Odeszłam więc daleko od ludzi,
ale bardzo mi się nudzi.
Trudno jest żyć w samotności
– bez niczyjej miłości.*

*Niepełnosprawny.
Królewskie dziecię.
Szans w życiu zbyt wiele ci – książkę
– nie dano.
Z rozkazu ojca króla Minosa
– zgładzić kazano.
Ubolewać nad tobą każdy mógł,
lecz nikt nie znalazł się,
kto by ci pomógł.*

⁵ Cyt. za: N. Jakacka, *Współczucie dla Minotaura*, w: *Czułość dla Minotaura. Metafizyka i miłość konkretnu w twórczości Zbigniewa Herberta*, red. J. M. Ruszar, Lublin 2005, s. 17.

*Po latach się odważyłam
I znów do ludzi wróciłam
Ciekawe czy mnie się jeszcze boją?
Czy rany po latach się goją?*

*Zwróciłam się do nich z miłością
– odpowiedzieli obojętnością.
Muszę czegoś ważnego dokonać,
by ludzi do siebie przekonać.*

W szkole ponadgimnazjalnej można odsłonić wiele innych aspektów twórczości Herberta, wykorzystując typowe dla IV etapu kształcenia strategie poznawcze. Do najważniejszych zaliczam:

- interpretacje porównawcze tekstów Herberta oraz tekstów znanych uczniom autorów, takich jak: Czesław Miłosz, Wisława Szymborska, Tadeusz Różewicz, Adam Zagajewski, rozważających w sobie właściwy sposób podobne tematy. W *kolekcji tekstów nieobojętnych* warto umieścić pary: *U wrót doliny* i *Piosenkę o końcu świata*; *Substancję* i *Naród*; *Kamyk* i *Rozmowę z kamieniem*; *Dwie krople* i *Ocalonego*; *Skrzypce* i *Wiolonczelę*;
- konfrontacje/zderzenia tekstów Herberta, przywołujących w różny sposób ten sam motyw, topos, symbol, np. przestrzenie kreowane w wierszach autora *Napisu* (geograficzne, historyczne, mityczne, literackie, figury Domu, Miasta, Kraju, Świata)⁶;
- identyfikacje (tj. rozpoznawanie, nazywanie i komentowanie) promowanych przez Herberta wartości i związanych z nimi motywów: wierności, odpowiedzialności, buntu/sprzeciwu wobec ich zagrożenia (np. *Pan Cogito o postawie wyprostowanej*, *Przesłanie Pana Cogito*, *Wiatr i róża*, *Życiorys*, itd.);
- gry z tradycją (antyczną, biblijną, literacką) na przykładzie wybranych utworów, w których poeta rozbija, reinterpreteruje znane z historii, literatury, kultury, ikonografii obrazy, motywy, by dać im nową wykładnię, nowy sens, współczesny kształt (np. *Powrót prokonsula*, *Apollo i Marsjasz*, *O Troi*, *Ofiarowanie Ifigenii*, *Madonna z lwem*, *Żeby tylko nie anioł*, *Przesłuchanie anioła*, *W pracowni*, *Co myśli Pan Cogito o piekle*, *Jonasz*);

⁶ A. Legeżyńska, *Dom na ziemi niczyjej*, w: *Czytanie Herberta*, red. P. Czaplinski, P. Śliwiński, E. Wiegandt, Poznań, 1995, s. 12.

- odkrywanie charakterystycznych dla twórczości Herberta fascynacji przedmiotami (*Przedmioty, Drewniana kostka, Stołek, Skrzypce, Muszla itd.*) oraz światem flory i fauny (*Pan Cogito rozważa różnicę między głosem ludzkim a głosem natury, Dęby, Hermes, pies i gwiazdy, Kura, Kot* itd.);
- omawianie utworów zaliczanych do tzw. wierszy antycznych (*Do Apollina, Do Marka Aurelego*), wierszy biblijnych (religijnych: *Jonasz, Męczeństwo Pana Naszego...*, *Chrzest*), tekstów inspirowanych sztuką (*Martwa natura, Dawni Mistrzowie, Mona Liza*), literaturą (*Ofiarowanie Ifigenii, Tren Fortynbrasa*), historią (*17 IX, Raport z oblężonego Miasta*), podróżami (*W drodze do Delf, Mona Liza*);
- formułowanie wniosków interpretacyjnych związanych z lekturą tekstów obrazujących ewolucję/przeobrażenia światopoglądu Herberta (np. w oparciu o utwory przywołujące kreacje/koncepcje Boga: *W pracowni, Ołtarz, Mysz kościelna, Modlitwa Pana Cogito – Podróżnika, Modlitwa starców* itd.)⁷;
- realizację tematów syntetycznych, problemowych, np. *Sposób ukazania motywu martyrologicznego w wybranych utworach Z. Herberta.*

Pytanie o sens i kształt sztuki, o etykę artysty na podstawie wybranych wierszy Herberta.

Postawa bohatera lirycznego poezji Herberta wobec dylematów moralnych epoki.

*Próba uogólnienia i wartościowania – cechy poetyki Z. Herberta*⁸.

Możliwości organizowania sytuacji edukacyjnych z twórczością Zbigniewa Herberta jest doprawdy wiele⁹. Ich skuteczną realizację powinna zapewnić na etapie szkoły średniej umiejętnie zastosowana przez nauczyciela metoda projektu. Nie chodzi przy tym o to, aby sięgnąć po wszystkie proponowane wyżej tematy, ale warto uczynić z wybranych zagadnień cykl dobrze zaplanowanych lekcji, podczas których ukażemy zróżnicowanie twórczości poety, jej wielotematyczność, osobliwości, wielokontekstowość, związki z historią, polityką, współczesnością i niedające się przecenić znaczenie w kulturze.

⁷ J. Szczęsna, *Uwiedziony przez Boga*, s. 80–91.

⁸ B. Myrdzik, *Poezja Zbigniewa Herberta na lekcjach języka polskiego. Propozycje metodyczne*, Lublin, 1984, s. 6.

⁹ Wielu cennych inspiracji edukacyjnych dostarczają nowe badania nad twórczością Herberta, opisane m.in. w serii publikacji *Biblioteka Pana Cogito*, red. J. M. Ruszar: *Portret z początku wieku. Twórczość z początku wieku. Twórczość Zbigniewa Herberta – kontynuacje i rewizje; Dialog i spór. Zbigniew Herbert a inni poeci i eseści; Wyraz wyłuskany z piersi. Szkice o twórczości Zbigniewa Herberta; Czulość dla Minotaura. Metafizyka i miłość konkretności w twórczości Zbigniewa Herberta* itd.

4

Polonisty lektury (nad)obowiązkowe

Wioletta Poturała

Polonista w świecie wartości

Książka wydawnictwa UNIVERSITAS *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*¹, która ukazała się w cyklu *Edukacja nauczycielska polonisty* podejmuje ważny w dobie narzekań na postępującą dehumanizację relacji międzyludzkich problem kształcenia młodego człowieka ku wartościom. Specyfika naszego przedmiotu, wynikająca, m.in. z nieodzowności analizowania rozmaitych tekstów kultury i dyskusowania o dokonywanych przez literackich czy filmowych bohaterów wyborach, nie pozwala poloniście uciec od zagadnień aksjologicznych. Z tego względu niezbędnym elementem doskonalenia własnego warsztatu pracy wydaje się pogłębianie wiedzy na temat wartościowania w edukacji literackiej i językowej.

Redaktor tomu i całej serii – Anna Janus-Sitarz – w słowie wstępnym przywołuje wypowiedź Władysława Bartoszewskiego potwierdzającą, że w toku szkolnej edukacji największy wpływ na kształtowanie świata wartości ucznia mają: polonista, historyk i wychowawca. To oni kształtują odbiorcę – młodego człowieka – tak, że przywoływany na lekcjach świat wartości dla wielu staje się życiowym drogowskazem, stąd świadomość wielkiej odpowiedzialności za tych, których przygotowuje się do wyboru życiowej drogi.

Omawiana publikacja podzielona została na sześć bloków tematycznych. Pierwsza jej część zatytułowana *Zmiany wartościowania literatury*, dotyka, przede wszystkim, dyskusji wokół szkolnego kanonu lektur. Głos zabrali w niej m.in. Stanisław Bortnowski przypominający, że nauczyciel języka polskiego, niczym u Gombrowicza, musi mieć świadomość wchodzenia w kilka ról: *Jest: po pierwsze – polonistą, po drugie – wychowawcą, po trzecie – urzędnikiem państwowym, po czwarte – sobą (...). Ta poczwórna perspektywa powoduje,*

¹ *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków, Universitas, 2008.

iz profesor Pimko (Bładaczka), chcąc lub nie chcąc, bez przerwy broni czyjegosa autorytetu, a więc autorytetu pisarza i literatury, autorytetu szkoły, autorytetu władzy, autorytetu dorosłych, wreszcie autorytetu osoby cywilnej wplątanej w proces popularyzacji literatury². W swoim tekście kontynuuje znane z wcześniejszych prac badanie uczniowskich odbiorów lektury, przywołując nieobce nam negatywnie nacechowane opinie młodzieży o arcydziełach. Podpowiada także, jak radzić sobie z nieaktualnością Sienkiewiczowskiego modelu patriotyzmu ukazanego w *Potopie*.

Marta Rusek, próbując odpowiedzieć na pytanie, jakie są najważniejsze kryteria oceny lektury szkolnej, posłużyła się ankietą przeprowadzoną wśród studentów polonistyki. Powstały w ten sposób dwie listy: szkolnego kanonu i lista lektur rekomendowanych do czytania. Kanon nie zaskakuje, gdyż w centrum studenckich wyborów znaleźli się Mickiewicz, Prus, Wyspiański, Dostojewski, Szekspir, Sofokles, choć dziwi brak Kafki, Witkacego, Schulza, Borowskiego. Listę lektur polecanych do przeczytania rozpoczyna bijący rekordy popularności *Alchemik* Coehlllo. Spis młodzieżowych preferencji warto przestudiować, gdyż jest ona esencją tego, co naszych (tych czytających oczywiście!) uczniów porywa i zajmuje, a daje nam to gotowy zestaw pozycji do omówienia na zajęciach dodatkowych czy kółku. Zwraca uwagę argumentacja sytuująca określone pozycje na czołowych lokatach. Według odpowiadających, kryteriami wartościowania lektury szkolnej są walory artystyczne oraz podejmowanie tematów egzystencjalnych.

Wojciech Ligęza w tekście *Odpowiedź na ankietę: Pisarze polscy XX wieku – przecenieni, niedocenieni* komentuje na wstępie kilka zjawisk charakterystycznych dla współczesnej kultury literackiej. Zwraca on uwagę na następującą na naszych oczach przemianę, kiedy to literatura obowiązków przekształca się w literaturę przyjemności. Innym symptomem jest zmiana oczekiwań estetycznych zdominowanych przez *krzykliwe gusty* odrzucające subtelność i delikatność. Prym wśród twórców wiodą rzemieślnicy, którzy dostarczają sprawnie napisanych tekstów. Inne zjawisko to ogromny wpływ na czytelnicze gusty zjawiska lansowania przez media pewnych nazwisk.

² *Wartościowanie a edukacja polonistyczna...*, s. 23.

Na niekorzyść artysty działa też zdaniem autora brak przynależności do grupy oraz zaawansowany wiek. W artykule znajdziemy, zgodnie z tytułem, dwie listy: twórców przecenionych oraz pisarzy zapomnianych. Oprócz Wojciecha Ligęzy swoją, często wzajemnie sprzeczną, ocenę pisarzy polskich XX wieku przedstawili także inni literaturoznawcy: Stanisław Gawliński, Maciej Urbanowski, Agnieszka Fulińska, Krzysztof Biedrzycki. Ich głosy to ważna dla polonistycznej szkolnej praktyki odpowiedź wartościowania współczesnej polskiej literatury, która w wymiarze obowiązkowego kanonu kończy się niestety na *Tangu*.

Część drugą, pod hasłem *Etyka odbioru dzieła w edukacji polonistycznej*, otwiera pełna pesymizmu, ale jakże bliska doświadczeniom nauczycieli wypowiedź Wioletty Stachury *Wartościowanie świata i literatury przez gimnazjalistów (refleksje polonistki)*. Smutna prawda o polskiej szkole wiąże się z coraz bardziej postępującym zjawiskiem ahistoryzmu w odczytywaniu dzieł kultury, co niestety zubaża ich aksjologiczny wymiar lub nawet prowadzi do kompletnego niezrozumienia postaw bohaterów, np. kwestii poświęcenia życia dla ojczyzny.

Anna Janus-Sitarz w szkicu *Nauczanie literatury w „czasie marnym”, czyli jak kształcić wrażliwość aksjologiczną wobec tekstu kultury* dzieli się swoim doświadczeniami z pracy z młodzieżą na przykładzie książki *Zdażyć przed Panem Bogiem*. Według autorki o czytelniczym sukcesie decyduje niezwykle ważki element w pracy nad lekturą, jakim są lekcje przygotowujące do odbioru tekstu, pełniące funkcje zachęty, zaciekawiające fabułą, budzące emocje. Powodem niepopularności takich form jest to, że ich efekty nie są sprawdzane na testach egzaminacyjnych ani mierzone procedurami pomiaru dydaktycznego.

Autorka zabiera także głos w dyskusji na temat kanonu lektur wprowadzonego przez ministra Romana Giertycha, który próbował odciąć polską młodzież od pozycji w jego ocenie moralnie szkodliwych i kontrowersyjnych. A wiadomo przecież, że najbardziej potrzebna literatura to taka, która nie daje gotowych odpowiedzi i skłania do formułowania pytań oraz dyskusji. Dowodem na to są przemyślenia kolejnej autorki – Anny Włodarczyk – proponującej próbę uwolnienia uczniowskich opinii w oparciu o *Malowanego ptaka* Jerzego Kosińskiego. Przedstawione przez nią projekty trzech lekcji

mają bardzo praktyczny wymiar, a co więcej gwarantują twórczy dialog o charakterze aksjologicznym pomiędzy nauczycielem i uczniem.

W rozdziale *Wartościowanie w dziele* autorzy – Anna Pilch, Joanna Hobot, Witold Bobiński i Stanisław Bortnowski – podejmują trud zdefiniowania na znanych przykładach fundamentalnych wartości: prawdy i miłości. Jako materiał egzemplifikacyjny posłużyły badaczom znane teksty: *Zbrodnia i kara*, *Pan Tadeusz* oraz poezja Różewicza.

Stanisław Bortnowski, znany ze swej przekory wobec wszelkich nakazów i mód, charakteryzuje rozmaite wynaturzenia w sztuce współczesnej opatrzone etykietą eksperymentów artystycznych. Tytułowe wartościowanie, poza kontrolą, jako żywo przypomina artystyczne eksperymenty uprawiane przez Stomila w *Tangu*. Szokują przykłady rzekomych działań z dziedziny sztuki, które nie tylko dla autora są wyrazem całkowitego odejścia od etyki czy też po prostu brakiem zdrowego rozsądku.

Skromnie objętościowo na tle poprzedników prezentuje się dział *Wartościowanie w kształceniu językowym*. Jadwiga Kowalikowa podjęła w nim temat sądów młodzieży o wartościach oraz wartościowaniu zanurzonym w języku. Ciekawych wniosków dostarczają dwa zestawienia: wartości i antywartości z podziałem na sakralne, społeczne, estetyczne, moralne itd. Wspomniane listy mogą stać się interesującym punktem wyjścia w dyskusji z uczniami lub też inspiracją do stworzenia podobnego wykazu sporządzonego przez naszych podopiecznych na języku polskim lub godzinie wychowawczej.

Z kolei Ewa Horwath i Ewa Nowak zwracają uwagę, że ocenianie w szkole nie jest tylko domeną nauczyciela. Z tym zadaniem może także mierzyć się uczeń. Wymaga to jednak ćwiczenia umiejętności, np. poprzez zajęcia związane ze wzbogacaniem słownictwa wartościującego. Podstawową bowiem przeszkodą dla ucznia przy ocenianiu jest dysponowanie niewielkim zasobem słownictwa, ograniczającym się najczęściej do określeń - wytrychów: *fajny, ciekawy, dobry*, nie pozwalających na wyrażenie swych odczuć i ocen.

W rozdziale *Wartościowanie pracy ucznia* autorki rozważają przyczyny trudności w ocenianiu prac młodzieży oraz metody sprawdzania i oceniania wypracowań. Warte rozpropagowania wydaje się być określenie wprowadzone przez Jadwigę Kowalikową – *tekst o tekście*. Jak autorka wyjaśnia: *Odnosi się ono do wszelkiego rodzaju prac pisemnych inspirowanych przez poszczególne utwory literackie (jeden lub więcej) i świadczących o tym, że dokonał się akt odbioru*

*literackiego, co zostało udokumentowane oraz odzwierciedlone w analizach i interpretacjach wraz z refleksjami, komentarzami, odniesieniami intertekstualnymi i kulturowymi*³. W ten sposób można wyrugować z uczniowskiego słownika sztampową i działającą odstraszająco rozprawkę.

Maria Madejowa zaproponowała metody sprawdzania i oceniania wypracowań oraz wypunktowała te elementy, które szczególnie podlegają nauczycielskiej ocenie. Przywołała także klasyfikację niedostatków językowych w pracach uczniów, wątpliwości budzić jednak mogą inne skróty niż te, do których przyzwyczajano nas podczas sprawdzana egzaminów maturalnych.

Na koniec zaserwowano czytelnikom porcję wiedzy pedagogiczno-psychologicznej, a to za sprawą pań: Patrycji Huger i Agnieszki Guzik, które opisały wpływ sposobów dyscyplinowania dzieci na ich rozwój moralny oraz rolę szkoły w budowaniu zaufania jako określonej wartości społecznej.

Zawarte w książce zagadnienia zainteresują nie tylko studentów polonistyki przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego czy stażystów, ale także doświadczonych stażem pedagogów. Atutem opracowania jest jego wieloaspektowość, co pozwala mieć nadzieję, że wśród wielu tekstów znajdą się takie, które staną się ważną wskazówką lub inspiracją w pracy zawodowej. Rozważania teoretyczne splatają się z praktyką szkolną, choć ci, którzy poszukują gotowych rozwiązań mogą czuć pewien niedosyt, co należy raczej poczytywać za zaletę publikacji.

Z pewnością zabrakło tekstów o Internecie – środowisku szczególnie silnie wpływającym na młodych odbiorców. Z jednej strony wydaje się on być jedynie lustrem odbijającym wartości akceptowane w społeczeństwie, z drugiej nie da się ukryć, że w sposób zasadniczy kształtuje świat wartości młodych internautów. Internet burzy chaos aksjologiczny, zniewala ludzi, uczy nieuczciwości, marginalizuje myślenie. współczesny nauczyciel w obliczu ekspansji nowoczesnych technologii i utraty monopolu na wiedzę wielokrotnie zadaje sobie pytanie, czy ma sens jeszcze mówienie o wartościach.

Na koniec mogę powtórzyć za Gombrowiczem i Stanisławem Bortnowskim, który sparafrazował autora *Ferdynand: Koniec i bomba, a kto przeczytał – nie jest trąba!*

³ Tamże, s. 274.

5

Tematy, kierunki, inspiracje, opinie

Katarzyna Taborska

Zacznijmy od siebie, czyli edukacja z nauczycielem pośrodku

Panowanie nad emocjami, pojawiającymi się w sytuacjach szkolnych, to ważna cecha w pracy nauczyciela. Łączy się ona z umiejętnością **autokreacji**, czyli sztuką kształtowania przez nauczyciela własnego wizerunku, świadomego budowania tzw. publicznego portretu w procesie **autoprezentacji**. Psychologowie społeczni twierdzą, że jest to fundamentalna umiejętność polegająca na kontrolowaniu przez jednostkę odbioru swego wizerunku. Ów wizerunek pokazuje, ujawnia lub daje do zrozumienia, że człowiek jest osobą o określonych cechach, bądź też, że dany cech nie posiada¹. Elementy autokreacyjne i autoprezentacyjne łączą się w jeden ciąg zachowań społecznych².

Wydaje mi się, że nauczyciele stosunkowo mało uwagi poświęcają wyżej wymienionym procesom. Być może dlatego, że wiedza o komunikacji jest w szkolnej *szuflandii* stosunkowo nowa, kojarzy się ze sztucznością, zgrywaniem się albo nawet z manipulacją. Wszyscy wolelibyśmy, tak po prostu być sobą, wolelibyśmy a w kontaktach z młodzieżą być „naturalni”, niewykreowani na wzór konsultantek z firm kosmetycznych, które prowadzą sprzedaż osobistą. Tymczasem wykonywanie zawodu jest rolą społeczną, czyli systemem zachowań zgodnych z oczekiwaniami społecznymi.

¹ Por. Mark Leary, *Wywieranie wrażenie na innych. O sztuce autoprezentacji*, tłum. A. Kacmajor i M. Kacmajor, Gdańsk, 2004, m.in. s. 14, 27 i 31.

² Piszę o tym problemie szerzej w książce *Krytyka jako autokreacja. Wizerunki Marcela Reicha-Raniciego*, Poznań 2008.

³ Zob. m.in. opracowanie E. Goffmana, *Człowiek w teatrze życia społecznego*, przeł. H. Datner-Śpiewak i P. Śpiewak, Warszawa 2000.

Nauczyciel odgrywa określoną rolę na publicznej scenie, regulując za pomocą charakterystycznych rytuałów zachowań i gestów retorycznych³ stosunki w grupie. Stosunek do tradycji pedagogicznej może podkreślać za pomocą strategii stylizatora (czyli naśladowcy znanych mu autorytetów) lub za pomocą strategii nowatora (czyli osoby wprowadzającej oryginalne, niezadomowione w rzeczywistości szkolnej rozwiązania). Im większa świadomość odgrywanej roli społecznej i zdolność jej modyfikowania, tym większe prawdopodobieństwo kształtowania funkcjonalnej autokreacji, czyli tej, która daje pożądane efekty. W naszym przypadku chodzi oczywiście o rezultaty pracy pedagogicznej.

W każdej z autokreacji nauczycielskich szczególnie znaczenie powinna mieć, moim zdaniem, otwartość na rozmowę, a z nią łączy się rola uważnego słuchacza. **Nauczyciel profesjonalista to człowiek dialogu**, dlatego warto prześledzić kilka tez, dzięki którym np. wiedzę o typach dyskursu kreacyjnego sfunkcjonalizujemy w klasie, traktując świadome komunikowanie się jako podstawową kompetencję współczesnego nauczyciela.

Zasadnicze znaczenie odgrywa chęć oraz zdolność **do rozmowy z samym sobą**. Komunikacja **intrapersonalna** jest dowodem posiadania umiejętności metodycznej autorefleksji, która chroni przed zastyganiem w formie⁴, czyli przed powtarzaniem tych samych metod, zachowań, sygnałów. Efektem zastygnięcia w formie jest wypalenie zawodowe, objawiające się rezygnacją z pracy twórczej, brakiem satysfakcji z wykonywania zawodu, specyficznym automatyzmem powtarzających się zachowań (rutyniarstwem) – które uruchamiają określone strategie zachowań uczniów, którzy są doskonałymi psychologami⁵.

W rzeczywistości wszystko, co dzieje się w klasie i na szkolnych korytarzach, ma charakter transakcyjny, dlatego nauczyciel powinien mieć świadomość, iż jego skrypt psychologiczny (to, kim jest we własnych oczach i do czego dąży ze względu na własne aspiracje życiowe) podlega ciągłej korekcie i jest uwikłany w różnorodne konfiguracje (uczniów jest kilkudziesięciu,

⁴ Parafraza sformułowania P. Bourdieu – zastyganie w znaku. Zob. *Reguły sztuki. Geneza i krytyka pola literackiego*, przekład A. Zawadzki, Kraków 2001.

⁵ Por. K. Ernst, *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, Warszawa 2005.

a nauczyciel jeden). Twórca analizy transakcyjnej, Eric Berne, wyróżnia ponad dwadzieścia typów gier uczniowskich, które można spotkać w praktyce szkolnej⁶. Za każdą z nich kryją się codzienne, wszystkim znane sytuacje. Tymczasem gry są symptomami głębszych procesów, odsłaniają czynniki regulujące układ nauczyciel – uczeń.

Każdy, kto chce świadomie uczestniczyć w układzie transakcyjnym, powinien zdawać sobie sprawę z istnienia ról i strategii obieranych przez obydwie strony. K. Ernst wyliczył szesnaście gier stosowanych przez nauczycieli, m.in.:

I Gry *blisko ucznia* – ego Dziecka nauczyciela potrzebuje w nich bodźców, czyli głasków od uczniów. Odmiany: koleś, wyrażanie samego siebie, krytyka.

II Gry *pomocy* – nauczyciel uaktywnia ego Rodzica, który wychowuje. Odmiany: kartoteka ucznia, ja tylko próbuję ci pomóc, radosna, wychowanie, popatrz, jak się starałem.

III Gry *ja wiem lepiej* – nauczyciel funkcjonuje na poziomie Rodzica Krytycznego. Odmiany: co więcej, powiedz mi to, zawodowiec, dlaczego ty nie, teraz cię mam, patrz, co przez ciebie zrobiłem, pułapka, to już było⁷.

Nawet pobieżna analiza mechanizmów, które towarzyszą transakcjom w szkole, pokazuje, że nauczyciel funkcjonuje często i długo w bardzo skomplikowanych układach międzyludzkich. Jego rola sprowadza się do uczestniczenia w niemającym końca procesie rozpoznawania i pacyfikowania aktorów z gier uczniowskich. E. Berne, analizując przyczyny zachowań występowania różnorodnych zachowań aktorów szkolnych, stwierdza, że: *Wszyscy uczniowie (...) nauczyli się już dawno, czego oczekiwać od swojej matki, swojego ojca czy od innych dorosłych. Każdy przyswoił sobie najlepszy sposób radzenia sobie w świecie mamy, taty i innych ludzi. W jednych rodzinach najskuteczniejsze było wypraszanie jęklwym głosem. W innych takie korzyści dawała gra tajemniczego milczenia, w jeszcze innych najlepszą metodą była spontaniczność i nieskrępowana wymiana zdań.* Tymczasem w szkole uczeń trafia na nowe relacje społeczne, ale chociażby z powodu nieświadomości ich istnienia, próbuje uprawiać zna-

⁶ E. Berne, *W co grają ludzie*, Warszawa 2000.

⁷ K. Ernest, *Szkolne gry...*, s. 79–97.

ne już schematy. Ile ich można jednego dnia wyśledzić? O tym wie każdy nauczyciel, który potrafi spojrzeć z boku na siebie i klasę, słucha uważnie swoich wychowanków, wiedząc, że powinien świadomie układać sobie z nią relacje.

Arogancja może być dla nauczyciela albo przejawem złego wychowania czy niskiej, domagającej się ukarania kultury osobistej, albo symptomem zaniedbania dziecka przez rodziców. Bezcelny, hałaśliwy w szkole nastolatek mógł bowiem zdobywać zainteresowanie rodziców tylko wtedy, kiedy był niegrzeczny, robił coś, co wyróżniało go z otoczenia. Młody człowiek rekompensował sobie niedosyt ciepła emocjonalnego, intymności i bezpieczeństwa tzw. chęcią zaistnienia. W efekcie trafił do szkolnej społeczności jako ranne zwierzątko, neurotyk, który potrzebuje swoich pięciu minut.

Arogancja bywa także sposobem na ukrywanie kompleksów wynikających z niskiego poziomu rozwoju intelektualnego. Brak wiedzy i umiejętności uczeń rekompensuje sobie, włączając nauczyciela w grę: wywołam awanturę (a ty, nauczycielu musisz coś zrobić). Taki mechanizm obserwują na co dzień nauczyciele ze szkół zawodowych. Przywoływanie klasy do porządku zajmuje im nierzadko połowę lekcji, gdyż czterdziestoosobowa grupa awanturników potrafi bardzo skutecznie zapobiec ujawnieniu na forum własnych deficytów. Uczniowie wolą zakłócić pracę nauczyciela, ponieważ w ten sposób odsuwają chwilę ewentualnej kompromitacji.

Obok zdolności rozpoznawania gier psychologicznych, w które uwikłani są zarówno nauczyciele, jak i uczniowie, powinniśmy wielką rolę przywiązywać także do dialogu wewnątrzszkolnego, czyli do rozmowy z innymi nauczycielami, uczniami z innych klas oraz z rodzicami (opiekunami) bez względu na to, czy uczymy ich dziecko, czy nie. Warto dookreślić w tym miejscu płaszczyzny dialogowe występujące w środowisku szkolnym. W kontaktach nauczyciela z nauczycielem można wyróżnić określone relacje i tym samym zdefiniować typy najczęstszych dialogów pedagogicznych.

1. **Dialog mentorski (tutorski)**, w którym jedna ze stron występuje w roli autorytetu. Do takiej roli zobligowany jest obecnie m.in. opiekun stażu.
2. **Dialog partnerski**, w którym rozmówcy wymieniają poglądy oraz argumenty, będąc przeświadczeni o wartości sądów i informacji przekazywanych przez drugą stronę. Takie stosunki zaobserwować można w grupach doświadczonych nauczycieli np. w czasie konferencji metodycznych.

3. **Dialog kazualny** (przypadku), w którym nauczyciel znajdujący się w szczególnej sytuacji (trudnej, labilnej bądź nawet kryzysowej), oczekujący wsparcia, np. emocjonalnego, ma możliwość dyskusji na ten temat z kimś z grona pedagogicznego.

Wyżej wymienione typy dialogu mogą też wystąpić w relacjach między nauczycielem, a uczniem czy rodzicem. Gwoli porządku należy dodać, że niezwykle komplikuje stosunki szkolne taki nauczyciel, który pozwoli, aby do roli autorytetu pretendował uczeń lub jego opiekun. Trudno bowiem zachować wtedy rytuały dyscyplinujące uczniów. Dialog partnerski między nauczycielem a rodzicem to – według mnie – dowód wzorcowej współpracy szkoły z domem rodzinnym. W relacji między nauczycielem a uczniem **dialog** ten musi mieć jednak charakter **quasi-partnerski**, to znaczy taki, w którym stroną kontrolującą przebieg rozmowy cały czas pozostawałby nauczyciel. W moim przekonaniu, prowadzenie przez pedagoga dyskursu *stricte* partnerskiego z uczniem jest dowodem nieświadomości autokreacyjnej nauczyciela wynikającej z braku profesjonalizmu. Dialog kazualny to częsty rodzaj rozmowy nauczyciela z uczniami oraz z rodzicami. Dochodzi do niego zwłaszcza poza lekcją. Jeśli nauczyciel prosi rodziców o pomoc w momencie trudnej sytuacji dydaktycznej czy wychowawczej ich dziecka – ucznia, to powinien mieć świadomość, że występuje de facto jako ten, kto wspomaga rodzica w socjalizacji dziecka. Znając swoją rolę społeczną, nie może doprowadzać do niekorzystnej zamiany miejsc. Podobnie rzecz się ma w rozmowie kazualnej z uczniem, którą to nauczyciel może rozpocząć od frazy: „pomóż mi sobie pomóc”. Należy jednak pamiętać, że rodzic czy uczeń nie są osobami, którym możemy pokazywać naszą bezradność, strach czy frustrację. To od nas wymaga się rady, pomocy, znalezienia klucza do rozwiązania problemu.

Kończąc ten wątek, chciałabym przypomnieć publicystyczną relację z lekcji języka polskiego napisaną przez nauczyciela licealnego i wykładowcę Uniwersytetu Jagiellońskiego (*Konfidenci, tapeciary, lanserzy*, „Tygodnik Powszechny” 2008, nr 8), którą omawiałam w artykule *Nieświadomość nieprofesjonalizmu*⁸. Jest ona nie tylko przykładem zamknięcia na dialog

⁸ Tekst ten omawiałam w artykule *Nieświadomość nieprofesjonalizmu*, w: „Język Polski w Liceum” 2008/2009, nr 1, s. 103.

z uczniem zapatrzony w siebie nauczyciela, ale także ukazuje niezdolność nauczyciela do metodycznego sfunkcjonalizowania procesów autokreacyjnych. Chce on być przekaznikiem autorytatywnej „prawdy literackiej”, ukazuje siebie jako miłośnika tekstów romantycznych, ale nie potrafi na żadnym etapie opisywanych działań nawiązać dialogu z młodzieżą. Przegrywa, bo nie podejmuje też dyskusji z samym sobą, nie analizuje przyczyn negatywnych reakcji uczniów, nie szuka z nimi kontaktu, pokazuje oblicze wypalonego retora, który urażony schodzi ze sceny, bo słuchacze nie okazali należytego zainteresowania jego popisami. Przedstawia się tu nam zatem nie nauczyciel-profesjonalista, lecz niespełniony mówca nieświadomy roli procesów autokreacji i autoprezentacji w nauczaniu.

Tekst krakowskiego nauczyciela jest przykładem medialnej wypowiedzi monologicznej. Autor publicznie ujawnia niezdolność do autorefleksji. Jednocześnie jednak wypowiedź jest przykładem głosu w **nauczycielskim medialnym dialogu** – ostatnim na liście wymienionych w moim artykule – którego znaczenie społeczne trudno przecenić. W tym kontekście, jak sądzę, w szczególny sposób uwidacznia się problem świadomości istnienia procesów autokreacyjnej i autoprezentacyjnych w zawodzie nauczyciela. Wpisana w ten zawód otwartość na dialog warta jest niejednej pedagogicznej refleksji. Każdy zaś rodzaj dyskursu edukacyjnego daje asumpt do konstruktywnej oceny pracy dydaktycznej i wprowadzania koniecznych modyfikacji.

Twórcy numeru

✍ **Eugeniusz Cyniak** – doktor nauk humanistycznych, wieloletni pracownik dydaktyczno-naukowy Zakładu Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Łódzkiego oraz Mazowieckiej Wyższej Szkoły Humanistyczno-Pedagogicznej w Łowiczu. W latach 1980–1982 lektor języka polskiego na Uniwersytecie w Helsinkach. Autor kilkudziesięciu artykułów i rozpraw z dydaktyki polonistycznej oraz jej związków z nauką o literaturze i filozofią. Redaktor i współautor dwóch wydawnictw zbiorowych: *Przewodnik po tematach i literaturze z dydaktyki języka polskiego* oraz *Z dydaktyki literatury i kultury w szkole* (UŁ, 1994).

✍ **Grzegorz Gołaszewski** – nauczyciel języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym w Augustowie im. Polonii i Rodaków na Świecie; poszukuje różnych sposobów, aby zachęcić uczniów do lektury oraz samodzielnego redagowania tekstów, autor publikacji metodycznych w kwartalnikach kieleckich.

✍ **Małgorzata Karwatowska** – dr hab. prof. nadzw., pracuje w Zakładzie Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego UMCS w Lublinie oraz w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Chełmie. Jej dorobek naukowy wyznaczają cztery pola zainteresowań: leksykologia historyczna, język uczniów i jego zróżnicowanie, zachowania językowe młodych ludzi, teoria i praktyka edukacji polonistycznej, lingwistyczna feminologia. Należy do organizacji naukowych takich, jak: Polskie Towarzystwo Językoznawcze, Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego oraz Lubelskie Towarzystwo Naukowe. Od 2004 roku jest członkiem Komisji Dydaktycznej Rady Języka Polskiego przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk. Łącznie w dorobku prof. dr hab. Małgorzaty Karwatowskiej znajduje się około 90 pozycji.

✍ **Danuta Krzyżyk** – adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej. Jej główne zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problemów pragmalingwistyki, ortografii i dydaktyki języka. Opublikowała ponad 60 artykułów, cztery współautorskie książki, podręcznik do nauki języka dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Jest autorką i współautorką kilku zbiorów sprawdzianów językowych i ortograficznych, a także programu komputerowego „Dyktando”. Pracę naukową i dydaktyczną łączy z innymi funkcjami

i obowiązkami. Jest sekretarzem Komisji Dydaktycznej Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN, członkiem Komisji Ortograficzno-Onomastycznej, a także członkiem Koła sympatyków Komisji Języka Religijnego Rady Języka Polskiego. Stale współpracuje z Pałacem Młodzieży w Katowicach. Jako członek jury uczestniczy w czterech konkursach recytacji w gwarze śląskiej.

✍ **Marian Kurzawa** – absolwent UAM w Poznaniu, nauczyciel języka polskiego w liceum ogólnokształcącym w Koninie, autor trzech tomików poezji oraz powieści *Kukła*.

✍ **Iwona Morawska** – wieloletni nauczyciel języka polskiego; obecnie jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym w Zakładzie Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego IFP UMCS w Lublinie. Prowadzi zajęcia z dydaktyki języka polskiego; jest autorką licznych publikacji z zakresu metodyki kształcenia polonistycznego.

✍ **Wioletta Poturła** – nauczycielka języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej oraz konsultant w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Koninie. Współpracuje także z WSHE z Łodzi. Autorka publikacji z zakresu nauczania języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej oraz edukacji czytelnicznej i medialnej w „Języku Polskim w Liceum”, „Bibliotece w Szkole”, „Edukacji i Dialogu”. Jej zainteresowania koncentrują się wokół zagadnień praktycznego wykorzystania nowoczesnych mediów w edukacji i kompetencji medialnych uczniów. Szczególnie są jej bliskie aspekty zastosowania Internetu w pracy polonisty.

✍ **Wiesław Przybyła** – absolwent Uniwersytetu Wrocławskiego, doktor nauk humanistycznych, nauczyciel licealny, redaktor, edytor, regionalista, obecnie pracownik WSHE w Łodzi. Jego zainteresowania naukowe dotyczą zagadnień efektywności nauczania języka polskiego w szkole, e-learningu, literatury XIX wieku.

✍ **Roman Sowa** – absolwent informacji naukowej i bibliotekoznawstwa z dziennikarstwem oraz politologii na Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach. Pracownik Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Kielcach, filia w Skarżysku-Kamiennej. W ramach kształcenia polonistycznego interesuje się edukacją filmową.

✍ **Katarzyna Taborska** – doktor nauk humanistycznych, nauczyciel dyplomowany, nauczycielka języka polskiego w liceum ogólnokształcącym. Autorka artykułów metodycznych i dotyczących krytyki literackiej.

nazwa odbiorcy		W Y D A W N I C T W O P E D A G O G I C Z N E Z N P																													
nazwa odbiorcy cd.		S P Ó Ł K A Z O . O . W K I E L C A C H																													
i.k.	nr rachunku odbiorcy		8 7 1 0 2 0 2 6 2 9 0 0 0 0 9 5 0 2 0 1 4 4 9 1 7 2																												
		W P		waluta		P L N																								kwota	
nr rachunku zleceniodawcy (przelew) / kwota słownie (wplata)																															
nazwa zleceniodawcy																															
nazwa zleceniodawcy cd.																															
tytułem																															
tytułem cd.																															

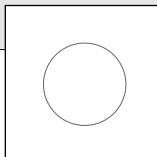
Polecenie przelewu / wplata gotówkowa

odcinek dla poczty

X

pieczęć, data i podpis(y) zleceniodawcy na ostatnim blankiecie

Oplata



nazwa odbiorcy		W Y D A W N I C T W O P E D A G O G I C Z N E Z N P																													
nazwa odbiorcy cd.		S P Ó Ł K A Z O . O . W K I E L C A C H																													
i.k.	nr rachunku odbiorcy		8 7 1 0 2 0 2 6 2 9 0 0 0 0 9 5 0 2 0 1 4 4 9 1 7 2																												
		W P		waluta		P L N																								kwota	
nr rachunku zleceniodawcy (przelew) / kwota słownie (wplata)																															
nazwa zleceniodawcy																															
nazwa zleceniodawcy cd.																															
tytułem																															
tytułem cd.																															

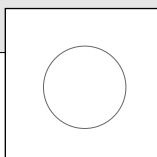
Polecenie przelewu / wplata gotówkowa

odcinek dla posiadacza rachunku

X

pieczęć, data i podpis(y) zleceniodawcy na ostatnim blankiecie

Oplata



- CZASOPISMO – KWARTALNIK
- 400D. „**Język Polski w Liceum**” rocznik 2009/2010 76,00 zł
- 400B. „**Język Polski w Liceum**” rocznik 2008/2009 76,00 zł
- 401. „**Język Polski w Liceum**” nr 1 19,00 zł
- 402. „**Język Polski w Liceum**” nr 2 19,00 zł
- 403. „**Język Polski w Liceum**” nr 3 19,00 zł
- 404. „**Język Polski w Liceum**” nr 4 19,00 zł
- PROGRAMY
- 407. **Program PARTNER. Edukacja czytelnicza i medialna w szkole ponadgimnazjalnej (ścieżka edukacyjna)** 5,00 zł
- PODRECZNIKI
- 413. **Program PARTNER. Moduł – Procesy komunikacyjne. Zeszyt ćwiczeń** 5,00 zł
- 414. **Program PARTNER. Moduł – Media tradycyjne. Media elektroniczne. Zeszyt ćwiczeń** 5,00 zł
- 415. **Program PARTNER. Moduł – Cywilizacja mediów. Zeszyt ćwiczeń** 5,00 zł
- PRZEWODNIKI METODYCZNE
- 416. **Język, literatura, kultura. Przewodnik metodyczny dla I klasy liceum** 5,00 zł
- 420. **Program PARTNER. Procesy komunikacyjne (edukacja czytelnicza i medialna). Scenariusze lekcji** 5,00 zł
- 421. **Program PARTNER. Media tradycyjne. Media elektroniczne (edukacja czytelnicza i medialna). Scenariusze lekcji** 5,00 zł
- 422. **Program PARTNER. Cywilizacja mediów (edukacja czytelnicza i medialna). Scenariusze lekcji** 5,00 zł
- PUBLIKACJE DLA NAUCZYCIELI I UCZNIÓW
- 423. **Skrzydła (nie)polamane. Szkice o literaturze polskiej** 5,00 zł
- 424. **Nowe lektury licealistów** 8,00 zł
- 425. **Wygraj z dysleksją** 10,00 zł
- 426. **Wygraj z dysortografią** 11,00 zł
- 437. **Wygraj z dysgrafią** 11,00 zł
- 427. **Nie kończmy na Mroczku...** 9,50 zł
- 428. **Obmyślam świat, czyli o poezji Wisławy Szymborskiej** 5,00 zł
- 430. **Lekcja polskiego z oknem w tle** 5,00 zł
- 436. **Literackie fascynacje malarstwem** 15,00 zł
- 438. **O dzieciach Indego, czyli ADHD bez tajemnic** 13,00 zł
- 439. **Agresja dzieci i młodzieży** 12,00 zł
- 440. **Uwarunkowania indywidualne, rodzinne i szkolne Agresja i przemoc w szkole** 12,00 zł
- Przyczyny, rozpoznanie, zapobieganie
- 442. **Czytaj i myśl. Zderzenie literatury z fizyką** 20,00 zł
- 444. **Ortograficzne harce i podchody. Pisownia wyrazów z „h”, „i”, „ch” – zbiór ćwiczeń** 13,00 zł
- 445. **Magia żywego słowa. Mały poradnik dla wiekłych recytatorów.** 4,00 zł
- 446. **Ortograficzne żarty i przekomarzenia** 4,00 zł
- 447. **Pisownia wyrazów z „z”, „i”, „rz” – zbiór ćwiczeń** 15,00 zł
- Dlaczego uczeń staje się agresywny? Przyczyny i uwarunkowania** 7,00 zł
- SŁOWNIKI
- 432. **Słownik. Kierunki – szkoły – terminy literackie** 6,00 zł
- 433. **Państwo i samorząd. Podręczny słownik nie tyko dla uczniów** 5,00 zł
- 434. **Podręczny słownik kłopotliwych części mowy** 8,00 zł
- 443. **Słownik terminów piśmienniczych** 4,00 zł
- 435. **Numery archiwalne czasopism**
- 000. **Kalendarz Nauczycielski 2008/2009 z płytą CD** 10,00 zł

Uwaga!

Wypełniając przekaz, należy w rubryce **tytułem** wpisać numer (lub numery rozdzielone przecinkiem), pod którym(-i) zapisano żądaną publikację w danym roku szkolnym. W przypadku zamówienia numerów archiwalnych rubrykę **tytułem** należy wypełnić wg wzoru, np.:

435 R. 2001/2002 – 3 lub 435 R. 2004/2005 – 1, 2, 3, 4