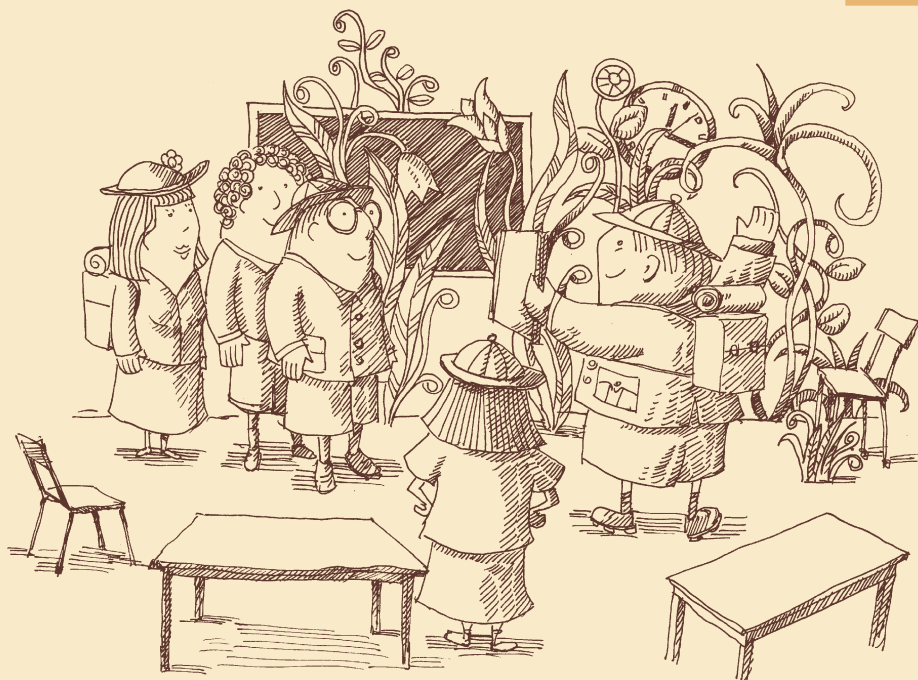


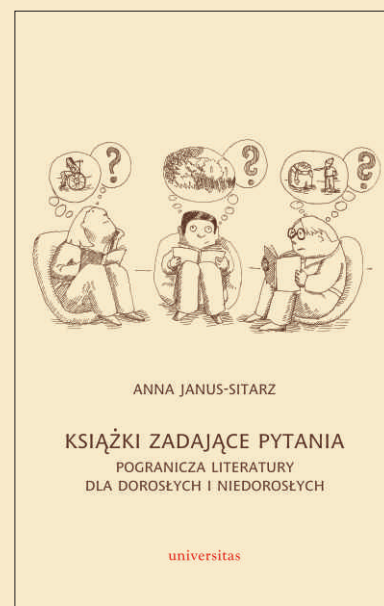
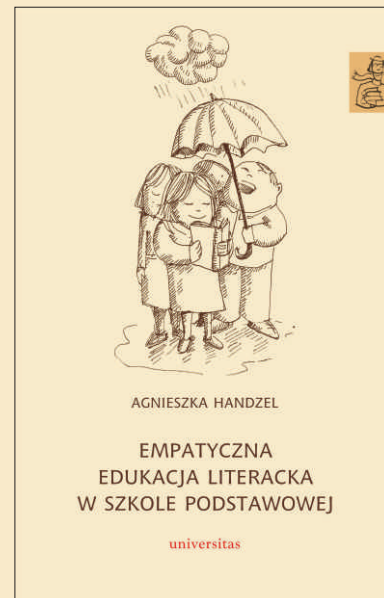


WIĘCEJ NIŻ LEKCJA

INTERDYSCYPLINARNE PROJEKTY W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ

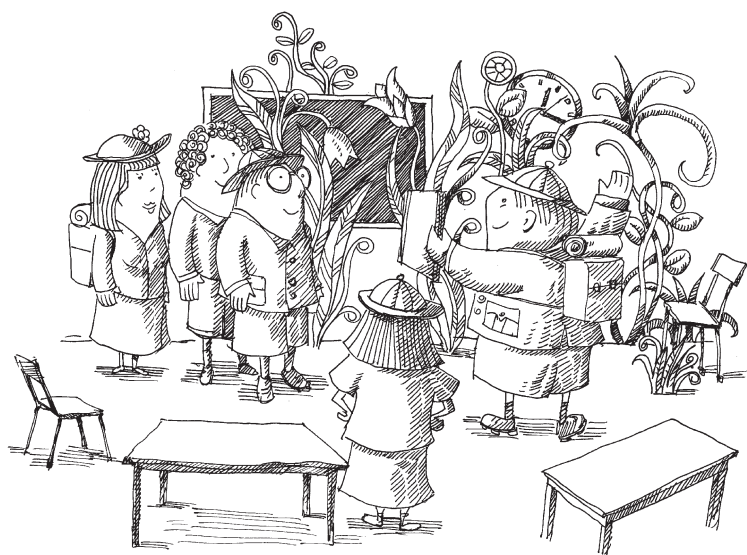
universitas

universitas poleca:



www.universitas.com.pl

WIĘCEJ NIŻ LEKCJA



EDUKACJA NAUCZYCIELSKA POLONISTY

Seria Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

REDAKCJA SERII
ANNA JANUS-SITARZ



WIĘCEJ NIŻ LEKCJA

INTERDYSCYPLINARNE PROJEKTY
W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ

REDAKCJA
AGNIESZKA KANIA

KRAKÓW



**Fundusze
Europejskie**
Wiedza Edukacja Rozwój

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego,
Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój

© Copyright by Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2023

© Copyright for this edition by Towarzystwo Autorów
i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2023

ISBN 978-83-242-3966-5
e-ISBN 978-83-242-6724-8
TAiWPN UNIVERSITAS

Recenzja

dr hab. Elżbieta Kruszyńska, prof. UMK

Opracowanie redakcyjne

Dagmara Wachna

Projekt okładki i stron tytułowych

Sepielak

www.universitas.com.pl

Spis treści

- **Ponad i poza lekcjami. Myślenie projektami
w edukacji polonistycznej**
[Agnieszka Kania] 7
- **Twórczość natury – natura twórczości**
[Nicola Agier] 15
- **Art trailery, czyli między zwierciadłem a ekranem.
Sztuka na lekcjach i po lekcjach języka polskiego**
[Anna Miśkowiec] 23
- **Od franciszkanizmu do ekokrytyki**
[Agnieszka Kania] 43
- **Od niewiedzy do filmu.
Wokół *Traktatu moralnego* Czesława Miłosza**
[Marlena Maciejewska] 55
- **Korespondencja sztuk w zreformowanym liceum**
[Anna Miśkowiec] 65
- **Nie prawda, nie fikcja, lecz coś pomiędzy.
Projekt warsztatów filmowych (*Truman Show*)**
[Klaudia Orzechowska] 75
- **Klasa dziennikarsko-filmowa**
[Joanna Ptaszek] 87

• #lekturawsieci, czyli lekcje literatury w przestrzeni wirtualnej (na przykładzie <i>Procesu</i> Franza Kafki)	
[Katarzyna Szymiczek]	89
• Iść z duchem czasu... O literaturze cyfrowej na lekcjach języka polskiego	
[Alicja Szyszka]	99
• O dramie i o tym, jak zachęcić uczniów do czytania <i>Zbrodni i kary</i>	
[Kinga Żak]	113
• Cyfrowi tubylcy. Jak rozmawiać z uczniami o cyberprzemocy?	
[Monika Banach, Wiktoria Bartosi, Martyna Grdeń, Julia Rejman, Klaudia Świąs]	123
• <i>Za górami, za lasami...</i> – czyli jak uczyć kreatywnego pisania w szkole podstawowej?	
[Natalia Brożek]	139
• Reklamowe opisy przedmiotów, czyli jak twórczo bawić się słowem w kształceniu językowym	
[Agnieszka Kulig-Kozłowska]	165
• <i>Epilog Pana Tadeusza</i> – o doświadczeniach współczesności	
[Klaudia Mucha-Iwaniczko]	177
• <i>Kto tutaj przyjdzie, jako pisarz wyjdzie</i> – czyli każdy może napisać swoją książkę	
[Weronika Poleć, Wiktoria Traczyńska]	189
• <i>Quo vadis</i> . Jak zmotywować do czytania i oswoić literacki kanon	
[Joanna Wicher]	201
• Indeks osób	213

AGNIESZKA KANIA

Ponad i poza lekcjami. Myślenie projektami w edukacji polonistycznej

W wydanej w 1985 roku monografii *Lekcja w szkole współczesnej*¹ Józef Półturzycki przywołuje definicję lekcji Zenona Klemensiewicza z końca lat 50. XX wieku:

Lekcję pojmujemy jako swoisty akt nauczania i uczenia się, który stanowi jedność całą i zamkniętą, celową i porządnie zbudowaną, uwieńczoną określonym i pożądanym wynikiem kształcąco-wychowawczym. Swoistość lekcji wynika przede wszystkim stąd, że ma charakter nauczania gromadnego oraz zamyka się w nieprzekraczalnym okresie jednej godziny szkolnej. Lekcja jest jednością, o której stanowi jeden temat i zamknięty kształt dydaktycznego opracowania. Żadne ogniwo lekcji nie może być czymś przypadkowym w danym miejscu jej budowy i w danym momencie jej trwania; każda czynność, każde pytanie, każda wypowiedź musi mieć swoje uzasadnienie, i to właśnie w tym, a nie innym kontekście, w tej, a nie innej sytuacji. Lekcja powinna przynieść wyniki, i to właśnie te, dla których nauczyciel podjął ją, które sobie z góry ustalił i określił. Dotyczą one zarówno wiadomości i sprawności, jak i zdolności myślenia i umiejętności pracy².

¹ J. Półturzycki, *Lekcja w szkole współczesnej*, Warszawa 1985.

² Z. Klemensiewicz, *Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki*, Warszawa 1959, s. 30–31, cyt. za: J. Półturzycki, *Lekcja w szkole współczesnej*, dz. cyt., s. 44–45.

Choć od czasu sformułowania tego opisu świat kilkakrotnie zmienił się nie do poznania, w funkcjonującym w Polsce systemie klasowo-lekcyjnym, a zwłaszcza w sposobie ewaluacji i kontroli, czyli tzw. nadzorze pedagogicznym, nie zaszły widoczne zmiany. Nauczyciele nadal rozliczani są z realizacji podstawy programowej oraz powinni przewidzieć tematykę i celowość każdej swojej lekcji na cały rok z góry. Tak skonstruowany tok nauczania w szkołach przynosi się zazwyczaj na działania dydaktyczne na uczelniach, studenci oczekują bowiem, że zostaną przygotowani do działania w znanej im z własnego doświadczenia oraz funkcjonującej w większości szkół strukturze, której podstawą jest podział na przedmioty i „godzina lekcyjna”. Mimo funkcjonujących w preambule podstawy programowej dla szkoły podstawowej zapisów o tym, że nauka może odbywać się poprzez wykorzystanie metody projektu i wówczas „w określonym czasie w szkole nie są prowadzone zajęcia z podziałem na poszczególne lekcje, lecz są one realizowane metodą projektu”³, trudno znaleźć przykłady takich działań, gdyż wymagają one wielu zmian organizacyjnych i otwartości oraz elastyczności wszystkich nauczycieli. Tylko (wciąż nieliczne w skali kraju) oddolne inicjatywy⁴ próbują zaproponować taką formułę edukacji, by czas nauki uczniów został zorganizowany wokół działań projektowych i interdyscyplinarnych, prowadząc ich do holistycznego poznawania świata.

Swoistą przeciwwagą dla opisanej sytuacji edukacyjnej i zachętą dla adeptów sztuki nauczycielskiej do podejmowania niestandardowych aktywności stał się wymóg opracowania i przeprowadzenia grupowego projektu studenckiego w realizowanym w latach 2019–2023 w ramach PO WER (Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój) we współpracy z Narodowym Centrum Badań i Rozwoju na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego projekcie „Profesjonalny polonista. Praktyka i personalizacja”. Zarówno w przedstawionych w tomie przedsięwzięciach

³ Zob. Podstawę programową kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, klasy IV–VIII (okres obowiązywania: od 2017 roku), <https://podstawa-programowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII> (dostęp: 14.03.2023).

⁴ Warto wymienić działania Fundacji Budząca się Szkoła i Marzeny Żylińskiej czy ruchu Wiosna Edukacji, którego idee zostały opisane w książce Ewy Radanowicz *W szkole wcale nie chodzi o szkołę*, Katowice 2020.

zespołowych, jak i w rozwiązaniach indywidualnych, które powstawały na różnych etapach projektu, widać wyraźnie, że „myślenie projektami” znalazło swoje trwałe miejsce w świadomości przyszłych polonistów. Można zatem mieć nadzieję, że zasila oni szeregi tych nauczycieli, którzy od dawna w ten sposób pracują z uczniami i także zostali zaproszeni do zaprezentowania swoich pomysłów.

Warto w tym miejscu wyjaśnić ideę projektu, która widnieje w tytule niniejszej publikacji i przyświeca opisanym w poszczególnych artykułach działaniom, bowiem nie są one w większości typowymi przykładami pracy metodą projektu (ang. *Project Based Learning*), którą szczegółowo opisała i przedstawiła Ewelina Strawa-Kęsek w monografii *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*⁵. Ta niezwykle cenna metoda dydaktyczna powinna pojawiać się w toku edukacji, gdyż pozwala kształcić wiele ważnych umiejętności, niemniej – jak każde działanie dydaktyczne – nie może być nadużywana. Wewnętrzna struktura metody projektu, związana z ciekawie postawioną kwestią do rozwiązania, planowaniem i podziałem pracy, obserwacją, ewaluacją i samooceną, wymaga sporo wysiłku od uczestników i czasu od opiekuna, zatem skuteczność tego narzędzia widać najlepiej, gdy jest ono stosowane rzadziej, ale rzetelnie. Taki cel przyświecał twórcom gimnazjalnego projektu edukacyjnego⁶, który niestety odszedł w niepamięć wraz z reformą edukacji.

Jak wiele współcześnie używanych terminów, tak i projekt ma wiele znaczeń, a przy tym z pewnością należy do najchętniej używanych dziś słów w nauce, edukacji czy biznesie. Hasło „projekt” wpisane do popularnej wyszukiwarki przynosi około 648 milionów rekordów, w wersji angielskiej to już prawie 7 miliardów wskazań. Internetowy *Słownik języka polskiego PWN* podaje tylko trzy znaczenia interesującego nas wyrazu: „plan działania”, „wstępna wersja czegoś”, „dokument zawierający obliczenia, rysunki itp. dotyczące wykonania jakiegoś obiektu lub urządzenia”⁷. *Wielki*

⁵ E. Strawa-Kęsek, *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*, Kraków 2015.

⁶ Zob. J. Strzemieczny, *Jak organizować i prowadzić gimnazjalne projekty edukacyjne. Poradnik dla dyrektorów, szkolnych organizatorów i opiekunów projektów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji 2010.

⁷ *Słownik języka polskiego PWN*, hasło: projekt, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/projekt.html> (dostęp: 14.03.2023).

słownik języka polskiego PAN dodaje czwartą definicję „w znaczeniu: badawczy – szczegółowo zaplanowany ciąg działań, które mają przebiegać według wyznaczonego harmonogramu i doprowadzić do wskazanego konkretnego celu”⁸. Na stronie *Blżej Projektów* czytamy zaś:

Według PMBOK (czyli standardu zarządzania projektami opracowanego przez Project Management Institute) projektem nazywamy tymczasowe przedsięwzięcie, które jest podejmowane, aby wytworzyć unikalny produkt, usługę czy rezultat. (...) Określenie tymczasowość podkreśla, że projekty mają ustalony początek i koniec. Nie oznacza to jednak, że trwają krótko. (...)

Projekty wywołują zmianę w organizacjach. Skupiają się głównie na przeniesieniu organizacji z jednego stanu do docelowego, tak aby osiągnąć zdefiniowany cel. Przed rozpoczęciem projektu organizacja jest w stanie aktualnym, a dzięki jasno sprecyzowanym celom i działaniom, określanym jako projekt, zmienia ona swój stan na pożądany.

Według PMI istnieją cztery najważniejsze kategorie czynników, które obrazują okoliczności towarzyszące projektom:

1. Konieczność spełnienia wymagań prawnych, społecznych lub innych regulacji.
2. Konieczność spełnienia potrzeb i wymagań interesariuszy.
3. Wprowadzenie nowej lub zmiana strategii biznesowych czy technologicznych.
4. Stworzenie, usprawnienie lub naprawa produktów, usług czy procesów⁹.

Jak zatem rozumieć „interdyscyplinarny projekt”, któremu poświęciły swoje zainteresowanie autorki prezentowanych w niniejszym tomie rozwiązań dydaktycznych? Z pewnością jest to przygotowany przez nauczyciela¹⁰ pewien plan pracy, który znacząco wykracza poza jedną lekcję. To także przemyślany dobór tekstów kultury i innych materiałów, które wzajemnie się oświetlają i przekraczają nie tylko ramy przedmiotów szkolnych, ale także rejestry kultury. Ponadto jest to zróżnicowany dobór metod nauczania i ćwiczeń, które wykonują uczniowie. Czasami

⁸ *Wielki słownik języka polskiego PAN*, hasło: projekt, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/36556/projekt/5235078/badawczy> (dostęp: 14.03.2023).

⁹ *Czym jest projekt według PMBOK?, Blżej projektów*, <https://www.blzejprojektow.pl/2020/04/29/czym-jest-projekt-wedlug-pmbok/> (dostęp: 14.03.2023).

¹⁰ Tak, rolę twórcy tak rozumianego projektu przejmują na początku nauczyciel. To jednak nie oznacza, że z czasem sami uczniowie nie mogą proponować układu tekstów kultury, które sami uporządkują i zobaczą jako sensowną całość.

ten zaplanowany ciąg działań prowadzi do wykonania kreatywnego zadania końcowego lub jest związany z aktywnością poza-lekcyjną. Ma określone cele, ale jest otwarty na nieprzewidziane rozwiązania i efekty.

Takie podejście do realizacji wymagań programowych jest zgodne z prawem i niczego ważnego nie zaniedbuje. Co więcej, zaspokaja wspomniane wyżej potrzeby interesariuszy – uczniów, gdyż pokazuje świat (literaturę, język, kulturę, historię) szerzej niż tylko od strony przedmiotu „język polski”, poszatkowanego na lekcje i wąskie tematy. W ten sposób wprowadzona zmiana w podejściu do treści nauczania owocuje zainteresowaniem uczniów, zwiększa ich motywację do pracy i zdolności twórcze. Proces edukacyjny ulega usprawnieniu i przynosi „radość uczenia/się” obu stronom w niego zaangażowanym. Autorzy książki *Budząca się szkoła* tak jeszcze uzasadniają sens pracy projektami, czyli „jednostkami sensu”:

Uczenie się poprzez projekty nie tylko pomaga w głębszym zrozumieniu zagadnienia, jest w swej istocie również interdyscyplinarne. Praca w projektach pomaga uczniom zrozumieć, że wszystkie dziedziny wiedzy są ze sobą powiązane. To bardzo ważne rozpoznanie. Wiedza połączona siecią ułatwia orientację, zrównoważone podejście i zrozumienie. Możliwość zrozumienia otaczającego nas świata jest jedną z trzech zasad salutogenetycznych (tzn. przyczyniających się do zachowania zdrowia)¹¹.

Wydaje się, że we współczesnym opresyjnym¹² systemie edukacji w Polsce „możliwość zrozumienia” przez młodych ludzi, czego i dlaczego się uczą, to jeden z głównych atutów działań projektowych. Zaś dowodem na to, że na przykład potraktowanie omówienia lektury jako projektu czytelniczego może przynieść niezwykle efekty, są artykuły zamieszczone w tomie *Twórcze praktyki polonistyczne*¹³, w którym swoje doświadczenia z poprowadzenia zajęć motywujących do czytania oraz interpretacji lektur

¹¹ M. Rasfeld, S. Breidenbach, *Budząca się szkoła*, przeł. E. Skowrońska, Słupsk 2015, s. 124.

¹² Mam na myśli przeładowane podstawy programowe, brak godzin na realizację materiału, przeciążenie uczniów oraz niestabilną sytuację egzaminu maturalnego z języka polskiego, który odbył się po raz pierwszy w nowej formule w 2023 roku.

¹³ *Twórcze praktyki polonistyczne*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2015.

uzupełniających z uczniami na trzech etapach edukacyjnych opisywali uczestnicy projektu „Akademickie Centrum Kreatywności”.

Podobnie rozumiane działania dydaktyczne, tym razem przygotowujące i zachęcające do czytania nietatwych tekstów z kanonu lektur, przedstawiają Klaudia Mucha-Iwaniczko, Katarzyna Szymiczek, Joanna Wicher i Kinga Żak. Pochylając się nad *Epilogiem Pana Tadeusza*, *Procesem* Franza Kafki, *Zbrodnią i karą* Fiodora Dostojewskiego i *Quo vadis* Henryka Sienkiewicza, autorki pokazują, jak wykorzystać współczesne teksty literackie, by lepiej zrozumieć sytuację uchodźców z XIX wieku, jak zastosować rutyny myślenia krytycznego oraz wprowadzić dramę czy ćwiczenia w przestrzeni wirtualnej, jak powiązać edukację polonistyczną z wiedzą wyniesioną z lekcji historii.

Nacisk na działania twórcze kładą w swoich propozycjach Nicola Agier i Anna Miśkowiec. Połączenie literatury i sztuki przynosi ich zdaniem wymierne efekty w postaci pobudzenia kreatywności uczniów, która zostaje wzmocniona dzięki wyjściu w przestrzeń pozaszkolną i odejściu od tradycyjnie rozumianych lekcji.

Zróznicowane działania, pokazujące, jak przejść od niewiedzy do zrozumienia, to główny temat szerzej zaplanowanych, kilkogodzinnych propozycji projektowych Agnieszki Kani, Marleny Maciejewskiej i Klaudii Orzechowskiej. Sposób omówienia zjawiska franciszkanizmu w kulturze polskiej, *Traktatu moralnego* Czesława Miłosza czy filmu *Truman Show* to tylko przykłady rozwiązań, które z powodzeniem można zastosować także do wielu innych tematów i tekstów kultury. Źródeł projektowego myślenia jest bowiem nieskończenie wiele.

Anna Miśkowiec, Joanna Ptaszek i Alicja Szyszka prezentują fragmenty lub całość programów nauczania i koncepcji pracy z tak zwaną klasą autorską. Jak bowiem zostało wspomniane wyżej, myślenie projektem może być dalekosiężne i znacznie wykraczać poza godziny lekcyjne.

Działania całoroczne lub bardziej okazjonalne, ale mające jasno zarysowany cel i podparte przekonaniem nauczyciela o ich wartości, przedstawiły Natalia Brożek oraz Weronika Poleć i Wiktoria Traczyńska w kontekście kreatywnego pisania w szkole podstawowej. Nie ma wątpliwości, że edukowani w ten sposób uczniowie będą mieli w przyszłości znacznie mniej problemów z redagowaniem własnych tekstów i czytaniem literatury.

Ważne tematy edukacji polonistycznej i wychowania przedstawiły w swoich artykułach Agnieszka Kulig-Kozłowska oraz grupa w składzie: Monika Banach, Wiktoria Bartosi, Martyna Grdeń, Julia Rejman i Klaudia Świąs. Oparte na własnych doświadczeniach autorki propozycje zadań językowych przekonują, że można się twórczo bawić słowami i równocześnie poznać tajniki reklamy. Zaś uświadomienie uczniom zagrożeń związanych z cyberprzemocą okazuje się na tyle istotne, że warto temu zagadnieniu poświęcić więcej uwagi niż jedną przypadkową lekcję.

Na zakończenie, by wiara twórców tomu w sens projektowego działania przekonała wątpiących lub zainspirowała przyzwyczajonych do „porządnie zbudowanych lekcji” do tworzenia własnych rozwiązań projektowych, warto przytoczyć jeszcze raz słowa autorów *Budzącej się szkoły* i ich określenie roli nauczyciela XXI wieku:

W szkole XXI wieku nauczyciele mają kluczowe znaczenie. Wszystko zależy od nauczyciela! Jako osoba prowadząca i partner w relacjach jest dla ucznia drogowskazem, zachęca i wspomaga, stawia wyzwania i wymaga, jest wsparciem i wyznacza granice. (...) Nauczyciel XX wieku był przede wszystkim głównym źródłem wiedzy i jego najważniejszym zadaniem było jej przekazanie, natomiast nauczyciele w szkole XXI wieku są jednocześnie opiekunami procesu nauczania, coachami, partnerami w dialogu, mentorami, projektantami przestrzeni do nauki, autorami materiałów nauczania i projektów¹⁴.

¹⁴ M. Rasfeld, S. Breidenbach, *Budząca się szkoła*, dz. cyt., s. 135; wyróżnienia – A.K.

NICOLA AGIER

Twórczość natury – natura twórczości

Prawdziwy, głęboki kontakt z naturą wymaga namysłu, a co za tym idzie – czasu. Świat kapitalizmu i wciąż rozwijających się nowych technologii sprawił, że żyjemy w rozproszeniu, wymaga się od nas podzielności uwagi, wykonywania wielu zadań naraz. Jednak dziś wiemy już, że jest to nieefektywne – nie da się głęboko skoncentrować na dwóch (lub więcej) zadaniach jednocześnie. Deficyt czasu i życie w ciągłym biegu nie sprzyjają bliskiej, fizycznej relacji z naturą. Niektórzy badacze proponują nawet nową jednostkę chorobową – zespół deficytu natury. Objawia się on między innymi trudnościami w koncentracji, osłabioną zdolnością odnajdywania sensu w życiu oraz zanikiem sprawności fizycznej. Mając to na uwadze, a także będąc świadomą globalnego kryzysu klimatycznego, który wymaga podjęcia natychmiastowych działań i który ma swoje odbicie w literaturze oraz sposobie jej odczytywania – ekokrytyce, skłaniam się ku tworzeniu dla młodzieży szkół średnich lekcji poświęconych obcowaniu z naturą. Doskonale przecież wiemy, że wielu wspaniałych pisarzy i wiele wspaniałych pisarek, takich jak Adam Mickiewicz, Bruno Schulz czy Małgorzata Lebda, czerpało inspirację z natury. Proponuję więc zajęcia poświęcone uważnemu przyglądaniu się naturze i czytaniu jej wszystkimi zmysłami.

Obserwowanie zachowań roślin i zwierząt może stać się inspiracją do własnej twórczości.

Rozmowy z uczniami i uczennicami krakowskich szkół średnich niejednokrotnie udowadniają, że tematy związane z katastrofą klimatyczną są dla nich istotne. Potwierdza to również jeden z postulatów Młodzieżowego Strajku Klimatycznego: „Domagamy się zawarcia kompleksowej i aktualnej wiedzy o mechanizmach kryzysu klimatycznego w podstawie programowej na wszystkich szczeblach edukacji, przy zapewnieniu kadrze nauczycielskiej obowiązkowych szkoleń w tym zakresie”. Wnioskuje więc, że cykl lekcji związanych z poznawaniem natury i jej twórczego pierwiastka mógłby być interesujący dla uczniów szkół średnich nie tylko w klasach o profilu humanistycznym, lecz również innych, na przykład biologiczno-chemicznych. Wariantem idealnym byłaby praca z klasą realizującą rozszerzenia z zakresu języka polskiego, biologii i chemii. Dla młodzieży ciekawej świata roślin i zwierząt proponuję więc stworzenie klasy autorskiej, a więc takiej, dla której nauczyciel – w tym wypadku polonista – sam projektuje program nauczania, dobierając odpowiednie treści, techniki, metody czy sposoby organizacji pracy. Taka klasa autorska mogłaby pracować pod hasłem: „Twórczość natury – natura twórczości”.

Celem opisanego wyżej projektu klasy autorskiej jest badanie przyrody wszystkimi zmysłami – sprawdzanie, jak natura i jej elementy – rośliny, zwierzęta czy grzyby – tworzą niezwykle wzory, struktury, jak się zmieniają, poruszają, słowem – jak funkcjonują (twórczość natury). Ta obserwacja ma się stać punktem wyjścia do świadomego i krytycznego obcowania z rzeczywistością, a następnie – do własnej twórczości. Pod pojęciem „natura twórczości” rozumiem zgłębianie warsztatu pisarskiego poszczególnych twórców – czytanie literatury, ale także wypowiedzi okołoliterackich: listów, not prasowych, wypowiedzi krytycznych – komentujących sam proces tworzenia danego utworu (wypowiedzi autotematycznych). Poznawanie literatury z perspektywy jej odbioru może stać się cenną wskazówką do odpowiedzi na pytanie: „Jak pisać?”. Celem tak rozumianego projektu klasy autorskiej jest więc nauka krytycznego myślenia oraz kreatywnego pisania z wykorzystaniem literatury i wypowiedzi okołoliterackich oraz przy pomocy bliskiego i świadomego kontaktu z naturą.

Zagadnienia literackie i kulturowe, związane z naturą i szeroko rozumianym kryzysem klimatycznym, podzieliłam na kilka kategorii: (1) piękno i delikatność natury, (2) więź człowieka z naturą, (3) natura a literatura, (4) nadmierny konsumpcjonizm a katastrofa ekologiczna, (5) minimalizm jako odpowiedź na zanieczyszczenie świata, (6) zwierzęta w rękach człowieka, (7) proekologiczne wzorce osobowe, (8) motyw natury w lekturach szkolnych (i nie tylko) i jego ekokrytyczne odczytanie. Na takie uporządkowanie treści pozwoliły mi dobrane teksty kultury (literatura, filmy, plakaty). Każdy punkt programu zakłada pochylenie się nad konkretnym tekstem kultury oraz projektuje daną aktywność uczniowską.

Pierwszy etap pracy to odpowiedź na pytania: dlaczego przyglądamy się naturze i jej problemom na lekcjach języka polskiego? Czy można stwierdzić, że natura ma potencjał twórczy? Czy może więc wyzwolić w nas kreatywność? Czym jest tworzenie? Czym jest literatura? Sugeruję na początek ogród chwastów – tekst Jonathana Cullera *Co to jest literatura i czy pytanie to ma jakiekolwiek znaczenie?* odczytany podczas wycieczki do Ogrodu Chwastowego przy ul. Wadowickiej w Krakowie. Tworzenie literatury zakłada, że mamy świadomość tego, czym właściwie literatura jest, jak możemy ją zdefiniować, dlatego też sięgamy po tekst z zakresu teorii literatury, przyglądając się jednocześnie metaforze literatury jako ogrodu. Ogród Chwastowy pozwoli nam zastanowić się nad pytaniem: „Co można uznać za chwast?” także w kontekście literatury.

Następnie proponuję zorganizować plener pisarski – comiesięczne spotkania z naturą nad Wisłą lub w parku, które miałyby na celu przyglądanie się zmianom w przyrodzie i w człowieku; współtowarzyszyć temu może na przykład lektura *Matecznika* Małgorzaty Lebdy, będącego zapisem uważności wobec natury, której procesy są analogiczne do tych zachodzących w ludzkim życiu. Skoro wiemy już, czym literatura jest (a właściwie czym nie jest), to teraz można skupić się na tym, jak silnie natura bywa związana z człowiekiem i jak może inspirować do tworzenia.

Kolejny problem, który warto poruszyć na lekcjach, to nadmierne stechnologizowanie świata. Przyjrzyjmy mu się wraz z Kacprem Bartczakiem z jego *Pieśnią kobiet spełniających wymogi arkusza* i zastanówmy się nad wpływami kapitalizmu oraz konsumpcjonizmu na człowieka i naturę. Może warto przy tej okazji

wybrać się na wycieczkę do oczyszczalni ścieków czy na wysypisko śmieci, zorganizować rozmowę z członkami zarządu zieleni miejskiej – słowem – porozmawiać z ekspertami o tym, jak nadmierna produkcja wpływa na Ziemię.

Nadprodukcja plastiku, wzrost temperatury powietrza, pożary lasów. Czy nie ma dla nas już ratunku? Na tym etapie proponuję – za Samantha Dryją-Zabielską, ekokrytyczną interpretację porównawczą tekstów poetyckich: Czesława Miłosza *Piosenki o końcu świata* oraz Artura Rojka *Chwilę błysniesz potem zgaśniesz*.

Następnie proponowałabym pochylić się nad pytaniem: „Kryzys klimatyczny czy katastrofa klimatyczna – czy możemy jeszcze zapobiec najgorszemu?”. Chciałabym tym samym wywołać dyskusję o tym, co jeszcze możemy zrobić dla klimatu. Proponuję także projekcję filmu *Minimalizm: dokument o rzeczach ważnych* lub innego, nawiązującego do tematu ograniczania nadmiernej konsumpcji. Warto stworzyć Klub Krytyków Filmowych, którego celem byłoby wyciągnięcie wniosków z filmu i przygotowanie projektów graficznych, na przykład kolaży, będących pomysłem na to, jak żyć w sposób minimalistyczny.

Kolejna lekcja z tego cyklu mogłaby być poświęcona analizie i interpretacji plakatów wyłonionych w konkursie AMS, którego hasło brzmiało: „Jedenaste: nie produkuj śmieci”. Wyróżnione prace konkursowe stały się częścią kampanii społecznej i przez kilka miesięcy wisiały w przestrzeni miejskiej Krakowa, między innymi na przystankach autobusowych, młodzież mogła je więc codziennie obserwować. Można także zaproponować dyskusję, której punktem wyjścia będzie odpowiedź na pytanie, czy podobne kampanie społeczne mają sens.

Proponuję, by kolejny cykl lekcji nosił tytuł: „Nie tylko flora, również fauna – o krzywdzie, jaką człowiek wyrządza zwierzętom”. Podczas tych lekcji młodzież obejrzałaby nominowany do Oscara film *IO*. Ekranizacja wywołuje wiele skrajnych emocji, dlatego zadaniem uczniów byłaby próba dociekania sprawiedliwości – stworzyliby list otwarty do organizacji testujących kosmetyki na zwierzętach czy osób pracujących w przemyśle futrzarskim. Do listu mogliby dodatkowo załączyć krótką recenzję filmową *IO*, która uzasadniałaby ich zaangażowanie w sprawę.

By rozwiązać wszelkie wątpliwości dotyczące tego, czy młodzież może mieć wpływ na świat, proponuję – za Małgorzatą

Figurą – czytanie biografii młodych aktywistów ekologicznych – Greta Thunberg i Williama Kamkwamby. Mogą oni stać się inspiracją dla naszych uczniów i uczennic. Zachęcam więc do przeanalizowania ich biografii i stworzenia mapy pozytywnych wartości, którymi kierują się w życiu Greta i William. Można do tej mapy myśli dodać również informacje o Małgorzacie Lebdzie, twórczyni internetowej Arlenie Witt czy sąsiadce z mieszkania obok, czyli każdej inspirującej osobie, z którą potencjalnie moglibyśmy stworzyć projekt proekologiczny. Ten cykl lekcji zakłada także opracowanie scenariusza podcastu, którego gośćmi byłyby wspomniane wyżej osoby zaangażowane w kwestię kryzysu klimatycznego.

Kolejne lekcje krążą wokół szeroko rozumianego motywu natury i różnych jego realizacji w literaturze – także w lekturach obowiązkowych, takich jak *Kwiatki świętego Franciszka*, *Pieśń świętojańska o Sobótce*, *Pan Tadeusz* czy młodopolski *Kwiat dzikiej róży w Ciemnych Smreczynach*. Po interpretacji wybranych tekstów proponuję stworzenie cyfrowego *bullet journal* (za pomocą Canvy lub innego narzędzia internetowego), składającego się z fragmentów lektur, którym towarzyszyłyby tworzone przez uczniów cyfrowe ilustracje, grafiki, załączone zdjęcia znalezione w wyszukiwarce czy wykreowane przez sztuczną inteligencję – tak powstałaby prezentacja motywu natury w literaturze i sztuce różnych epok.

Końcowy cykl zajęć poświęciłabym warsztatom kreatywnego pisania koncentrującym się na zmysłach i wykorzystującym zjawisko synestezji. *Sierpień* Brunona Schulza czy *Melodia mgieł nocnych* Kazimierza Przerwy-Tetmajera mogą stać się punktem wyjścia do tworzenia interesujących, dynamicznych bądź statycznych opisów rzeczywistości. Efektem pracy mogłyby być opowiadania uczniowskie inspirowane naturą, czyli napisane podczas wycieczki do lasu czy nad rzekę.

Powyższy wybór tekstów oraz technik pracy jest oczywiście przykładowy i można go dowolnie modyfikować. Część z wyżej opisanych pomysłów udało mi się przetestować ze współudziałem innych polonistek (Lidii Chojnackiej i Aleksandry Piechoty) oraz uczniów i uczennic jednego z krakowskich liceów. Wspólnie ze wspomnianymi nauczycielkami stworzyliśmy miniplener pisarski, na który złożyły się zajęcia plenerowe, warsztaty plastyczne oraz warsztaty kreatywnego pisania. Podczas zajęć plenerowych skupiliśmy się na obserwacji natury – chmur, drzew, pątków i kwiatów

w parku – a następnie zaproponowałyśmy ćwiczenia rozwijające kreatywność. Każdy uczeń robił zdjęcie chmurze, następnie przekazywał telefon innemu uczniowi, by ten zastanowił się, co przypomina mu dana chmura i dorysował coś do zdjęcia. Następnie zastanawialiśmy się nad tym, jak każdy z nas odmiennie widzi otaczającą nas rzeczywistość. Kolejne ćwiczenie dotyczyło postrzegania natury wszystkimi zmysłami, a jeszcze kolejne – opisywania natury za pomocą kategorii matematycznych:

Spróbuj napisać krótki wiersz lub dwa – trzy zdania prozą, opisujące to, co widzisz, ale za pomocą kategorii matematycznych, na przykład zamiast: Drzewo o grubym pniu i potężnych gałęziach – Kulistość krągłości pnia drzewnego dumnie uwydatnia jego bujne listowie. Jak taki sposób pisania zmienia odbiór rzeczywistości? Zakłamuje ją czy uwydatnia jej piękno?

Drugi etap tego cyklu zajęć poprowadziła artystka, Joanna Żyłowska, która wprowadziła uczniów i uczennice w świat akwareli. Zadaniem młodzieży było stworzenie pracy plastycznej inspirowanej elementem natury, który widziała na poprzednich zajęciach w parku. Trzeci etap stanowiły warsztaty kreatywnego pisania, zwieńczone konkursem z nagrodami. Zadaniem uczniów było najpierw eksperymentowanie z formą – przekład wiersza na prozę, a następnie tworzenie własnych opowiadań inspirowanych naturą lub dziełem plastycznym, które wykonali na poprzedniej lekcji. Z przeprowadzonych przez nas ankiet wynika, że młodzież odebrała taki cykl zajęć inspirowanych naturą i rozwijających twórczość bardzo pozytywnie. Na pytanie, co najbardziej spodobało im się w tych lekcjach, padły między innymi następujące odpowiedzi: „Podobał mi się kontakt z przyrodą, ponieważ uważam, że ludzie za mało spędzają czasu na świeżym powietrzu”; „Podobała mi się różnorodność i inność. (...) To wszystko było bardzo ciekawe i łatwe do zapamiętania”; „Zatrzymanie się na chwilę. Odkryłam w sobie poetę i pisarza na pół etatu”.

Wypowiedzi uczniów i uczennic, ich kreatywne podejście, a także poruszające prace konkursowe pozwalają stwierdzić, że tematy związane z naturą są młodym ludziom bliskie, a w ich duszach tkwi potrzeba tworzenia.

BIBLIOGRAFIA

- L. Bowman, L. Levine, B. Waite, M. Gendron, *Can Students Really Multitask?*, „Computers & Education” 2010, vol. 54 (4), s. 927–931.
- V. Carmeni, *Greta. Nie jesteś zbyt mały, by robić rzeczy wielkie*, przeł. K. Zawadowska, Ożarów Mazowiecki 2019.
- J. Culler, *Co to jest literatura i czy pytanie to ma jakiegokolwiek znaczenie?*, w: tegoż, *Teoria literatury*, Warszawa 1998, s. 27–53.
- S. Dryja-Zabielska, *Ekokrytyczne i etyczne czytanie poezji w szkole podstawowej na przykładzie Piosenki o końcu świata Czesława Miłosza oraz Chwilę błysniesz potem zgaśniesz Artura Rojka*, „Paidia i Literatura” 2021, nr 3, s. 82–95.
- M. Figura, *Literatura dziecięca i młodzieżowa w obliczu katastrofy klimatycznej. Nadzieje i możliwości szerzenia postawy proekologicznej za pomocą tekstów literackich*, „Paidia i Literatura” 2021, nr 3, s. 18–37, <https://journals.us.edu.pl/index.php/pl/issue/view/1200> (dostęp: 5.03.2022).
- N. Hatałska, *Wiek paradoksów. Czy technologia nas ocali?*, Warszawa 2020.
- W. Kamkwamba, B. Mealer, *O chłopcu, który ujarzmił wiatr*, przeł. K. Iwańska, Warszawa 2019.
- M. Lebda, *Matecznik*, Poznań 2016.
- R. Louv, *Ostatnie dziecko lasu. Jak uchronić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury?*, przeł. A. Rogozińska, Warszawa 2020.
- D. Nakoneczna, *Klasy autorskie w Szkołach Twórczych*, Warszawa 1993.
- Sawiński J., *Cechy i funkcje klas autorskich*, Koszalin 1996.

FILMOGRAFIA

- IO*, reż. J. Skolimowski, Polska–Włochy 2022.

ANNA MIŚKOWIEC

Art trailery, czyli między zwierciadłem a ekranem. Sztuka na lekcjach i po lekcjach języka polskiego

WPROWADZENIE

Temat korespondencji literatury i sztuki doczekał się wielu opracowań i propozycji metodycznego ujęcia zagadnienia¹. Zwłaszcza ostatnie lata przyniosły wzmożone zainteresowanie tą kwestią, co spowodowane było wpisaniem tekstów ikonicznych w formułę egzaminu maturalnego, odchodzącą w 2023 roku do lamusa reform edukacji. Jednak postulat włączania tego typu tekstów ma

¹ Z bogatej bibliografii przedmiotu wymienić można choćby takie publikacje, jak: S. Bortnowski, *Zdziwienia polonistyczne, czyli o sztuce na lekcjach języka polskiego*, Warszawa 2003; A. Grodecka, *Wiersze o obrazach. Studium z dziejów ekfrazy*, Poznań 2009; *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*, red. A. Pilch, M. Rusek, Kraków 2015; A. Pilch, *Problemy integracji literatury i malarstwa w szkole. Nauka czytania obrazu*, w: *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004; Z. Uryga, *Obraz jako pomoc w nauczaniu języka polskiego*, w: *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*, red. K. Lausz, Warszawa 1964.

znacznie dłuższą tradycję. O obecność kontekstów plastycznych, jak podkreśla Witold Bobiński, upominał się już prawie sto lat temu Kazimierz Wóycicki². Prezentowana tu propozycja opiera się na rusztowaniu tradycji, ale jest jednocześnie próbą sięgania po nowe rozwiązania, nadążania za duchem czasu. Idea ta to tworzenie art trailerów – krótkich filmów inspirowanych dziełami sztuki lub obiektami architektonicznymi. Jej zamysł oparty jest na mariażu tradycji i nowych technologii, sięganiu po metody i narzędzia bliskie uczniowskiej percepcji świata, aranżowaniu sytuacji dydaktycznej angażującej uczniów, umożliwiającej im współdziałanie i uczenie się poprzez działanie.

Przedstawiając założenia metody, warto przywołać rekomendacje zawarte w raporcie *Pozytywny internet i jego młodzi twórcy. Dobre i złe wiadomości z badań jakościowych* opublikowanym przez NASK w 2019 roku. Jacek Pyżalski podkreślał tam między innymi konieczność zmiany paradygmatu uczenia się („odejście od transmisyjnego modelu nauczania”), zachęcania do „jak najszerzego wykorzystywania różnorodnych kanałów zdobywania wiedzy” i upowszechniania modelu „uczenia się przez doświadczenie”, a także wagę inspiracji ze strony osób dorosłych³. Można stwierdzić, że prezentowana propozycja jest próbą wcielania w życie przywołanych rekomendacji i wpisuje się w trwającą od kilku już lat dyskusję na temat wizji kształcenia dla przyszłości, obecności w szkole wcale już nie najnowszych technologii, sposobu organizowania procesu kształcenia (na przykład tradycyjna lekcja a lekcja odwrócona, *blended learning* i inne), relacji pomiędzy edukacją formalną i nieformalną.

Koncepcja art trailerów wyrasta z wcześniejszych doświadczeń związanych z realizacją międzynarodowego projektu „Booktrailer Film Festival: developing adolescents reading literacy through digital supported, collaborative and informal education”⁴.

² W. Bobiński, *Przygody człowieka patrzącego. Ponowoczesna teoria obrazu a szkolne praktyki interpretacyjne*, w: *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*, dz. cyt., s. 132–135.

³ *Pozytywny internet i jego młodzi twórcy: dobre i złe wiadomości z badań jakościowych*, red. J. Pyżalski, Warszawa 2019, s. 73.

⁴ Celem tego projektu było opracowanie środków i metod popularyzacji czytelnictwa z zastosowaniem nowoczesnych technologii. Szerzej na temat

Budują ją także doświadczenia związane z poszukiwaniem rozwiązań mogących uatrakcyjnić proces dydaktyczny, nawiązujące do wspomnianej korespondencji sztuk (na przykład warsztaty przekładu intersemiotycznego, projektowanie okładek książek, tworzenie poezji wizualnej, kolażu, komiksu, memu, wirtualnej galerii prac uczniowskich, prób literackich inspirowanych plastyką, różnych typów ekfrazy). Przede wszystkim jednak czerpie ona z doświadczeń zdobytych podczas realizacji (w ramach programu Erasmus +) projektu „ART ТЯА: From ART ТЯАilers towards new skills and competences, more responsive to the labour market and the knowledge-based society needs” (2018–2021) zarówno dzięki wykonywaniu zadań w formie tradycyjnej, jak również na ścieżce nauczania zdalnego. Celem projektu było poznanie i popularyzacja dziedzictwa kultury przy pomocy krótkich filmów inspirowanych wybranymi obiektami architektonicznymi i artefaktami. Filmy te określono mianem art trailerów.

Koncepcja art trailera jest pochodną wcześniej spopularyzowanej formy – krótkiego filmu promującego wybraną książkę – booktrailera. Jednak podobieństwo brzmieniowe nazw może być mylące. Art trailer to odrębny gatunek wypowiedzi artystycznej. Pierwszy element nazwy (*art*) w sposób oczywisty odsyła do tematu i źródła pomysłu. Element drugi (*trailer*) wskazuje na kondensację treści, budzi skojarzenia z reklamą. Gatunek ten jest właściwie artystycznym przetworzeniem doświadczenia kontemplacji i „odczytania” dzieła sztuki i pozwala na zbudowanie na jego kanwie autorskiej opowieści filmowej. Pomysł zrodził się w środowisku szkolnym – w Liceo Calini w Brescii we Włoszech – za sprawą miejscowej nauczycielki i architektki Laury Dale. We współpracy z Fondazione Brescia Musei przygotowała ona projekt adresowany do licealistów, mający na celu zainteresowanie ich zbiorami lokalnych muzeów. W wyniku tego przedsięwzięcia w 2017 roku powstały pierwsze art trailery wykonane przez uczniów, które do dziś można obejrzeć na stronie Fondazione Brescia Musei.

tęgo przedsięwzięcia pisałam w artykule: *Booktrailer – od dzieła literackiego do utworu audiowizualnego. O poszukiwaniu czytelnika*, w: *Lektury w rękę nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2019, s. 131–147.

Przedsięwzięcie to doskonale koresponduje z popularną w naszych czasach ideą muzeum otwartego.

Idea zainicjowana w środowisku Brescii stała się załącznikiem międzynarodowego projektu zrealizowanego przez grupę szkół: Liceo Scientifico Statale Annibale Calini w Brescii (Włochy), BHAK/BHAS w Liezen (Austria), 105 SOU Atanas Dalchev w Sofii (Bułgaria), LPo Albert Camus we Fréjus (Francja) i Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 2 im. Św. Jadwigi Królowej w Nowym Targu (Polska).

Celem tego artykułu jest przedstawienie rezultatów projektu i popularyzacja wypracowanych rozwiązań dydaktycznych. Warto nadmienić, że pierwotna koncepcja art trailera, jako produktu audiowizualnego o potencjale reklamowym, została w wyniku sukcesywnej ewaluacji działań poddana przebudowie i redefinicji. Doświadczenia pokazały, że prace młodzieży niejednokrotnie wykraczają poza schemat spotu reklamowego, a bliższe stają się spotom społecznym i krótkim formom o charakterze autorskim, co można uznać za niewątpliwą wartość przedsięwzięcia.

KILKA UWAG O PRZYGOTOWANIU ART TRAILERÓW

Przygotowanie art trailera jest procesem złożonym. Wymaga nakładu pracy i czasu. To projekt edukacyjny, który można realizować w kilku fazach. Poniższe omówienie kolejnych etapów pracy można potraktować jako inspirację i poddawać modyfikacjom w zależności od możliwości czasowych, przestrzennych, charakteru i oczekiwań grupy oraz własnych preferencji.

Gdzie szukać inspiracji dla filmu? Pierwsze skojarzenie odsyła nas do muzeum czy też galerii sztuki, w przestrzeni realnej i wirtualnej. Doświadczenie ostatnich lat zdalnej edukacji pokazuje jednak, że spotkanie z dziełem w Sieci nie zastąpi kontaktu bezpośredniego. Niemniej w razie niemożności wizyty w muzeum, czy to z powodu obostrzeń pandemicznych, czy też przeszkody w postaci odległości, warto skorzystać z takiego rozwiązania, ponieważ wirtualnym zasobom nie można odmówić atrakcyjności. Wiele instytucji oferuje możliwość wirtualnego spaceru po swoich zbiorach. Mamy więc do dyspozycji muzea w najbliższej

okolicy, muzea lokalne, muzea w dużych ośrodkach kulturalnych w kraju i instytucje o sławie globalnej, jak paryski Luwr, Rijksmuseum w Amsterdamie, National Gallery of Art w Waszyngtonie czy Galeria Uffizi we Florencji.

Omawiany projekt zogniskowany był na dziedzictwie narodowym, dlatego też inspiracji poszukiwano w najbliższej okolicy i na terenie Polski. Na pewno jednak wyprawa poza granice kraju może przynieść interesujące rezultaty zarówno na polu dydaktycznym, jak i artystycznym. Z drugiej strony warto zapoznać się ze zbiorami muzeów i galerii w najbliższej okolicy, często, jak pokazuje doświadczenie, nieznanym mieszkańcom, a oglądanych przez turystów. Warto odwiedzić miejsca zapomniane, wydobyć na światło dzienne ich przeszłość, poznawać prace artystów lokalnych. Czasem odpowiedź może pojawić się na lekcji podczas rozmowy o danym twórcy, stylu architektonicznym czy analizie dzieła stanowiącego kontekst dla omawianego utworu. Dzięki współczesnym podręcznikom, które częstokroć mają wręcz albumowy charakter, uczeń oswojony jest z przenikaniem się języka, obrazu i słowa. Dzieła malarskie i literackie koegzystują na kartach podręcznika, e-podręcznika, w materiałach multimedialnych. Dlaczego tego nie wykorzystać?

Po wybraniu tekstu kultury następuje oczywiście etap „czytania”, interpretacji – obrazu, rzeźby, miejsca. Jak zauważa Anna Pilch: „Akt czytania to rodzaj zawłaszczania tekstu przez interpretatora, czytać obraz można albo kładąc nacisk na trzymanie się zasad i reguł, według których został on stworzony, albo przesuwając ten akcent w stronę własnych reguł, własnego ja, mojego teraźniejszego czasu obcowania z nimi”⁵. I właśnie do tej bardziej osobistej „lektury” zachęcamy tutaj. Nie oczekujemy však od ucznia szerokiego aparatu pojęciowego z zakresu historii sztuki i teorii kultury. Idzie tu raczej o rozbudzenie wrażliwości i zainteresowania, które będą właściwym bodźcem dla późniejszych działań twórczych. Oczywiście nie forsuję tezy, że elementarna znajomość historii sztuki i oczywistych kontekstów nie jest pomocna. Z pewnością niejednokrotnie bywa wsparciem. Można jednak odwrócić układ elementów i założyć, że zbadanie kontekstów

⁵ A. Pilch, *Zobaczyć opowiadanie obrazu*, w: *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*, dz. cyt., s. 16.

dzieła nastąpi później. Czasem bardziej istotne wydaje się umocowanie obrazu w określonym stelażu odniesień. Mocne osadzenie go w stylu epoki, artysty. Wszak w procesie edukacyjnym dzieło sztuki pełni zazwyczaj właśnie funkcję ilustracji, potwierdzenia, przykładu. Warto jednak pójść dalej i rozszerzać wspomniany stelaż, uczynić go bardziej elastycznym. Mocniej zaangażować odbiorcę „ja”. Pozwolić na ekfrazę, dialog, postmodernistyczny eksperyment. Czy koniecznie musimy stawiać tu granicę? A może warto właśnie odstąpić od interpretacyjnej poprawności na rzecz twórczego poszukiwania? Wchodzenie w obraz, oswajanie się z miejscem, zadawanie pytań może być doskonałym początkiem interpretacyjnej przygody, która z czasem w kolejnych krokach namysłu, przetwarzania i tworzenia przyniesie efekt. A podejmowanie prób odczytania, refleksji nad dziełem (i samym sobą), a tym samym doskonalenie się w złożonej sztuce interpretacji, stanowi nieodzowną konieczność dla świadomego funkcjonowania w świecie. W przypadku art trailera niekonieczna wydaje się osadzona mocno w dyskursie akademickim interpretacja dzieła. Owszem, nie zakładamy tutaj, że taki proces nie może nastąpić. To jedna ze ścieżek, przed którą staje uczeń. A do wyboru ma ich kilka – również te bardzo osobiste i indywidualne. Interpretacja może więc zachęcić młodego człowieka do pogłębienia wiedzy na temat obrazu, dzieła sztuki, obiektu, uruchomienia wielu kontekstów. Może on jednak potraktować dzieło bardzo subiektywnie i uczynić go pretekstem do opowiedzenia swojej własnej historii.

Reasumując – zakładamy, że pierwszy etap działań polega na analizie i interpretacji dzieła. Działania te odbywać się mogą zgodnie z praktyką szkolną i w oparciu o materiały źródłowe. Warto skorzystać ze strategii stosowanych podczas lekcji⁶. Podpowiedzi interpretacyjnych i warsztatowych możemy także szukać w zasobach, które oferuje Europeana, Khan Academy, w bazie projektów e-twinning. Nie brakuje także publikacji, które mogą stanowić źródło inspiracji (przykładowo książki Jona Thompsona *Jak czytać malarstwo współczesne. Rozwiązywanie zagadek, rozumienie i smakowanie dzieł mistrzów od Courbeta do Warhola*, przeł. Joanna Holzman,

⁶ Warto sięgnąć tu do artykułu Agnieszki Kani, *Maturzysta w kontakcie z dziełem malarstwowym, czyli praktyka czyni mistrza*, w: *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*, dz. cyt., s. 203–216.

Kraków 2019 lub Bożeny Fabiani *Gawędy o sztuce. Dzieła, twórcy, mecenas. Włochy XIII–XV wiek*, Warszawa 2010). Obok tego jednak warto zachęcać uczniów do spojrzenia na temat przez pryzmat osobistych preferencji, przekonań czy doświadczeń życiowych.

WPROWADZENIE W TAJNIKI STORYTELLINGU

Zanim młodzież przystąpi do opracowania swego pomysłu, warto wprowadzić ją w tajniki storytellingu. Najpierw należy zastanowić się nad sposobem budowania angażujących opowieści. Sformułowaniu takiej recepty posłużą z pewnością warsztaty analizy filmów i spotów reklamowych. Ważne, by w czasie prac analitycznych i dyskusji wybrzmiały określone pytania, choćby takie jak: Jakie reklamy/filmy zapadają nam w pamięć? Dlaczego? Jak skonstruowana jest taka (wciągająca, angażująca) opowieść? Jak przedstawia się jej linia fabularna? O czym przy tworzeniu wciągającej opowieści powinien pamiętać każdy scenarzysta? Dlaczego większość ludzi interesują aplikacje i gry, które oparte są na narracji? Dlaczego lepiej pamiętamy reklamy, które opowiadają historie?

Trzeba uświadomić uczniom, że sztuka snucia angażujących opowieści towarzyszy ludzkości właściwie od jej początków. Współczesność dostrzegła jednak nie tylko jej rozrywkowy, dydaktyczny, ale i marketingowy potencjał. Storytelling funkcjonuje obecnie w różnych przestrzeniach. Po tę metodę komunikowania sięgają reklama, biznes, edukacja, kampanie społeczne⁷. Obserwujemy różne warianty tej praktyki – od tradycyjnej po oparte na języku audiowizualnym. Na tej zasadzie bazują konferencje TED, sięgają po nią nauczyciele, cyfrowe opowieści są popularne w mediach społecznościowych czy też przestrzeni gier.

Przygotowaniem do pracy będzie także rozmowa o istocie wciągających opowieści oraz poszukiwanie frapujących rozwiązań fabularnych. Cenne może stać się tutaj, jako ciekawostka, odniesienie do pojęcia monomitu stworzonego przez Josepha Campbella oraz

⁷ Szerzej ten problem omawia A. Bielecka, *O sztuce opowiadania historii. Wykorzystanie storytellingu w kampaniach społecznych i reklamach komercyjnych*, „Com.press” 2021, nr 4 (1), s. 75–79.

do podręcznika Christophera Voglera *Podróż autora. Struktury mityczne dla scenarzystów i pisarzy* (przeł. Karolina Kosińska, Warszawa 2009), a także do Piramidy Freytaga, modelu opracowanego przez Kenna Adamsa⁸. Należy jednak pamiętać, że jest to projekt uczniowski, a przeładowanie treściami teoretycznymi raczej nie posłuży jako katalizator procesu twórczego.

W trakcie dyskusji warto zastanowić się, jak zaprojektować swoją opowieść, by rozbudzić w odbiorcy ciekawość, zastanowić się nad technikami jej stymulowania. Na ten temat szeroko pisze Michał Larek w swojej książce *Storytelling. Studium o sztuce projektowania angażujących opowieści* (Poznań 2020). Pośród podpowiedzi mogą pojawić się na przykład takie rozwiązania, jak stworzenie luki informacyjnej, kreowanie tajemnicy, prowokowanie pytań, które utrzymują widza w stanie napięcia, czy też zagadka. Angażująca opowieść winna wyzwać określone emocje, takie jak rozbawienie, wzruszenie, strach, złość, gniew, zaskoczenie⁹.

Nie bez znaczenia będą też wcześniejsze doświadczenia skupione na analizie obrazu filmowego. Tego typu teksty kultury bywają však przywoływane podczas lekcji, na przykład jako kontekst dla omawianego materiału literackiego. Można więc do takich doświadczeń się odwołać. Zwłaszcza zderzenie z tym, co w kinie niszowe, może otworzyć uczniów na to, co inne, odbiegające od schematów fabularnych i estetycznych, zachęcać do własnych poszukiwań artystycznych i narracyjnych, do tworzenia sztuki nieoczywistej.

Jak zatem możemy zauważyć, wszelkie wcześniejsze doświadczenia – i te związane bezpośrednio z przygotowaniem do wykonania zadania, i te zdobyte w ciągu nawet kilku lat edukacji, można z powodzeniem wykorzystać. To od ucznia zależy, czy postawi na bardziej osobistą narrację, może impresję wywołaną kontaktem z dziełem sztuki, czy skupi się na wykorzystaniu marketingowym

⁸ Omówienie różnych modeli rozwiązań narracyjnych znajdziemy w publikacji M. Malinowskiego, *Gwarna Biblioteka. Zajęcia czytelnicze wspomagane storytellingiem*, Warszawa 2018, s. 26–33, <https://www.ore.edu.pl/2019/05/gwarna-biblioteka-zajecia-czytelnicze-wspomagane-storytellingiem/> (dostęp: 20.03.2020).

⁹ M. Larek, *Storytelling. Studium o sztuce projektowania angażujących opowieści*, dz. cyt., s. 133–185.

storytellingu. Niewykluczone jest też łączenie tych strategii. Ważne jest natomiast wprowadzenie w arkana tworzenia zajmujących opowieści. Decyzja o sposobie realizacji leży po stronie młodego człowieka.

Jak już wspomniano, wyboru tematu dokonuje uczeń. Warto, by było to dzieło, obiekt, miejsce, które wzbudza emocje, zastanawia, prowokuje, intryguje. Na kanwie tych odczuć, emocji i przemyśleń rodzi się opowieść. Pomysł musi dojrzeć, dlatego warto namawiać uczniów do cierpliwości, poświęcenia nieco czasu na przemyślenia i rozmowy. Dobre pomysły przychodzą czasem zniemacka – tuż przed zaśnięciem, podczas podróży do domu ze szkoły, na spacerze, w trakcie niezbyt interesującej lekcji. I dlatego pomysł, nawet w formie załączkowej, należy zapisać. Tak powstały szkic trzeba poddawać obróbce, a potem stopniowo przekształcić najpierw w scenariusz, a następnie scenopis.

Wstępny szkic powinien zawierać odpowiedzi na następujące pytania:

- **BOHATER** – kim jest? W jakiej sytuacji zostaje postawiony? Jak wygląda? Czy ma jakieś charakterystyczne cechy? W jaki sposób związany jest z danym dziełem sztuki?
- **INNE POSTACI** – kim są? Jaka jest ich rola w naszej opowieści? Na ile istotne jest ich szersze zarysowanie?
- **KONTEKST** – gdzie toczy się akcja? Jak przedstawia się sceneria? Jakie elementy przestrzeni są szczególnie znaczące?
- **PRZEBIEG WYDARZEŃ** – jak kształtuje się historia bohatera? Warto rozpisać przebieg wydarzeń w formie planu obrazującego linię dramatyczną opowieści (na przykład od wyzwania, konfrontacji po punkt kulminacyjny, rozwiązanie, puentę).

Przedstawione tu pytania mają jedynie pomocniczy charakter. Nie narzucają toku pracy, ale uzmysławiają uczniom konieczność dopracowania koncepcji. Pytania te mogą również zostać uzupełnione w trakcie dyskusji nad koncepcją. Warto także postawić się w roli potencjalnych odbiorców i zastanowić się, w jaki sposób budować scenerię, przebieg akcji, jakie obrazy kreować, by wpływać właśnie na emocje i zaangażowanie widza.

PLANOWANIE PRACY I PODZIAŁ OBOWIĄZKÓW

Idea projektu zakłada, że art trailer jest przygotowywany przez grupę uczniów. Po wybraniu dzieła (czyli właściwie tematu) rozpoczynamy pracę nad scenariuszem i dzielimy się obowiązkami w grupie. Warto uwrażliwić młodzież, że zanim zajmie się tym, co najbardziej ekscytujące, czyli pracą na planie filmowym, należy stworzyć scenariusz. Mimo że sam film nie będzie długi (około 3 minuty), wymaga jednak rzetelnego i przemyślanego przygotowania. Na początku dobrze więc podzielić się obowiązkami i pozwolić młodzieży na dokonanie własnych wyborów (Z kim chcę pracować? Jakie zadanie mnie pociąga?), choć nie do przecenienia są z pewnością podpowiedzi nauczyciela, który, znając swoich uczniów, dostrzeże w nich wcześniej pewne predyspozycje i talenty, które należy rozwijać.

Przystępując do pracy nad art trailerem, młodzi ludzie czasem nie zdają sobie sprawy, jak złożone i trudne zadanie stoi przed nimi. Dlatego na samym początku tak istotny jest przydział zadań, opracowanie planu działań i budowanie poczucia odpowiedzialności za wspólne dzieło. Warto zastanowić się więc, kto przejmie rolę lidera (producenta), reżysera, scenarzysty, operatora, montażysty, charakteryzatora. Warto ustalić, kto zadba o wyszukiwanie planów zdjęciowych, uzyskanie stosownych zgód, ewentualny casting, charakteryzację, dekorację, działania marketingowe, a nawet catering. Oczywiście wspomniane role można łączyć, kierując się zdrowym rozsądkiem, ale wszystko to wymaga uzgodnień.

W STRONĘ SCENARIUSZA

Praca nad scenariuszem stanowi niewątpliwie wyzwanie, ale bardzo rozwija warsztat ucznia, pozwala na doskonalenie umiejętności twórczego pisania, wychodzenie z pewnych schematów czasem utrwalanych przez szkołę. To świetna okazja na poszukiwanie własnych pomysłów, budowanie tekstu bez skrepowania narzuconego tematem wypracowania. To trudne zadanie, ale ze wszech miar rozwijające przeróżne umiejętności.

Jak wiemy, punktem wyjścia opowieści czynimy dzieło sztuki albo obiekt architektoniczny. Młody człowiek decyduje, jaki

charakter będzie miała opowieść prowokowana przez wybrany tekst kultury. Doświadczenia podpowiadają, że może to być na przykład poetycka etiuda o charakterze ekfrazy, opowieść o przeszłości miejsca, o przenikaniu się światów, historia o charakterze osobistym, konfesyjnym czy nawet terapeutycznym. Dzieła sztuki bywają również pretekstem do opowiadania o współczesności, do jej oceny i subiektywnego oglądu. Jak podkreślono, warto rozważyć także koncepcję filmu będącego swoistą reklamą danego dzieła. Pomysłowość młodych ludzi bywa zaskakująca, należy tylko ją rozbudzić. Doświadczenie uczy, że uczniowie wybierają czasem ścieżkę zupełnie inną niż ta wyznaczona przez tradycję. Wiemy, że znajomość wszelakich kontekstów jest kluczem interpretacyjnym, otwiera sensory, ale czasem to brak owego obciążenia interpretacyjnego pozwala oświecić obraz na nowo i zobaczyć w nim to, czego poprzednicy nie dostrzegali. Warto czasem na taką swobodę pozwolić. Oczywiście właściwe jest przybliżenie później pewnej tradycji odczytywania dzieła, ale dlaczego hamować młodzieńczy zapał, a tym samym i kreatywność?

Działanie rozpoczynamy od opracowania pomysłu i przedstawienia go w formie pisemnej. Zadanie to można powierzyć jednej osobie, ale równie dobrze może być to efekt grupowej burzy mózgów. Podczas takiej dyskusji może powstać ramowy plan historii, który następnie zostanie rozwinięty właśnie w postaci dłuższej formy pisemnej. Jak wspomniano wcześniej, taki szkic scenariusza winien zaznajamiać z fabułą, przynosić informacje na temat bohaterów, wydarzeń, miejsc akcji. W tym miejscu warto pomysł przedyskutować, poddać go ocenie innych członków grupy, a także potencjalnych widzów. Taka konfrontacja przyniesie odpowiedź na pytanie, czy pomysł jest atrakcyjny i czytelny dla innych.

Po wprowadzeniu poprawek do scenariusza i jego ponownej redakcji można przejść do kolejnych etapów pracy, czyli tworzenia scenopisu i działań na planie filmowym. Doświadczenie pokazuje, że opracowanie scenopisu nie jest wymogiem koniecznym. Owszem, bywa on przydatny, ale dobrze napisany scenariusz i dyscyplina oraz kreatywność pozwalają za realizację zadania. Trzeba natomiast pamiętać, że nie można rozpoczynać pracy bez gotowego scenariusza. Owszem, nie należy się go niewolniczo trzymać. Czasem i improwizacja przynosi zaskakujące efekty, ale to scenariusz stanowi rusztowanie, na którym umocowane

są pomysły, zmusza do przemyślenia rozwiązań, zanim staniemy przed kamerą, pozwala na zaplanowanie czynności przed rozpoczęciem pracy, chroni przed popełnianiem niektórych błędów i pomaga w racjonalnym zarządzaniu czasem. Zanim przystąpimy do tworzenia scenariusza, warto wcześniej przejrzeć kilka ich przykładów albo publikacji poświęconych ich tworzeniu¹⁰. To pozwoli na zrozumienie zadania. Należy zwrócić uwagę na strukturę tego gatunku i charakter poszczególnych części:

a) tekst poboczny – musi zawierać konkretny opis sytuacji, co jest konieczne dla zwizualizowania sceny,

b) nagłówki scen – muszą zostać wyodrębnione graficznie, pomagają nadać rytm pracy, zapowiadają kolejne sekwencje,

c) dialog – nie zawsze jest konieczny, jeśli jednak zdecydujemy się na obecność słowa w naszym filmie, to warto podejść do problemu krytycznie, scena nie powinna być zdominowana przez nadmiar słów.

EWALUACJA I PROMOCJA

Ukończony film warto przed publicznym pokazem obejrzeć w wąskim gronie i poddać go krytycznej ocenie. To ostatnia chwila na poprawki. Możemy taką projekcję zorganizować dla grupy przyjaciół lub wybranej klasy. Po ewentualnej korekcie czas przystąpić do działań promocyjnych. Życie szkolne daje ku temu wiele okazji. Filmy mogą być prezentowane podczas szkolnych dni talentów, festiwali, dni otwartych, spotkań z rodzicami. Warto też poszukać widzów poza murami szkoły i dotrzeć do społeczności lokalnej czy instytucji kultury. Efekty pracy młodzieży z pewnością warte są szerszego upowszechnienia.

¹⁰ Na rynku znajdziemy wiele takich publikacji, na przykład T. Lanier, C. Nichols, *Filmowanie. Podręcznik dla młodych*, przeł. K. Bluszcz, Warszawa 2019.

KULISY WARSZTATU. INSPIRACJE

Poniżej zaprezentowano kilka wariantów realizacji zadania przygotowanych w ramach projektu¹¹.

Mała ojczyzna. Inspiracji dla filmów szukać można w najbliższej okolicy. Warto zachęcić młodych ludzi do przyjrzenia się temu, co znajduje się prawie na wyciągnięcie ręki. W szkole, w której realizowano projekt, uczy się młodzież z trzech regionów: Podhala, Spisza i Orawy. Uczniowie często rekrutują się ze środowisk, w których tradycje lokalne, poszanowanie obyczaju, stroju, języka są bardzo żywe. Świadectwem takiej postawy były też tworzone przez uczniów filmy. Zainspirowały ich dzieła mieszczące się w zbiorach Muzeum Podhalańskiego w Nowym Targu, Muzeum Jana Kasprowicza na Harendzie, a także w zbiorach prywatnych. Przygotowanie tych prac wymagało sięgnięcia po tradycyjny strój, poszukiwania miejsc architektonicznie i kolorystowo odpowiadających tematowi, wpisania w scenariusz scen inspirowanych tradycyjną obrzędowością czy obyczajem dnia codziennego. Filmy zachęcają widza do poznania lokalnej kultury, ale są okazją do zanurzenia się w tradycji także dla samych autorów.

Miejsce. Projekt zakładał poznanie wybranych obiektów architektonicznych wpisanych w przestrzeń lokalną. Obiekty takie niewątpliwie zachęcają do osnucia wokół nich opowieści. To przecież miejsca przecinania się wektorów współczesności i przeszłości. I tak na przykład jeden z art trailerów poświęcony został dworowi Tetmajerów w Łopusznej. Uczniowie wybrali to miejsce zainteresowani jego bogatą i wielowątkową przeszłością. Prace nad filmem poprzedzone zostały cyklem lekcji poświęconych funkcjonowaniu motywu dworu w kulturze polskiej. Zaznajamiając się z fenomenem kulturowym polskiego dworu przy okazji omawiania *Pana Tadeusza*, uczniowie przygotowywali między innymi mapę dworów w regionie, przyglądali się ewolucji architektonicznej modelu budynku dworu, planowali piknik „Dzień w Soplicowie”. Ważnym dopełnieniem tego procesu była wizyta w samym dworze i jego zwiedzanie pod opieką doświadczonego przewodnika. Te działania

¹¹ Zrealizowane art trailery można obejrzeć tutaj: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLuMrzIYHrxGdCb-HtOExz5loo5oXSu98H> (dostęp: 20.02.2023).

oraz sugestie lekturowe przygotowały uczniów do zmierzenia się z zadaniem¹².

Dwór w kulturze polskiej jest figurą o szczególnym znaczeniu. Jednak lista obiektów prowokujących do zbudowania na kanwie ich interpretacji jest niewątpliwie znacznie szersza. Mogą to z pewnością być inne budowle – znaki przeszłości, miejsca symboliczne, takie jak zamki, katedry, kościoły, cmentarze, pomniki... I tak na przykład młodzież z Brescii zorganizowała warsztaty poświęcone lokalnemu zamkowi. Wzniesiony w XIII wieku, a rozbudowany w XVI wieku, gdy Brescia było częścią Republiki Weneckiej, zamek jest jednym z charakterystycznych miejsc tego miasta. Włoscy licealiści przygotowali sześć filmowych narracji inspirowanych tą przestrzenią.

Komentarz współczesności. Do częstych pomysłów na art trailery należały te wyrastające z diagnozy współczesności. Doskonale widać tutaj, jak żywo młodzi ludzie reagują na nurtujące ich problemy i chcą o nich mówić za pośrednictwem sztuki. Świadectwem tego są na przykład filmy związane z doświadczeniem pandemii. Przejmującą diagnozę codzienności pierwszego lockdownu przyniósł film, który powstał na kanwie obrazu Zdzisława Beksińskiego, o potrzebie kontaktu ze sztuką w czasie zamknięcia instytucji kultury opowiadał zaś włoski art trailer, któremu uczniowie nadali tytuł „Dead Art Society” (nawiązanie do Stowarzyszenia Umarłych Poetów). W innym stworzyli koncept „mówiącej statuy” odnoszący się do palących problemów codzienności, takich jak przemoc, nierówności społeczne, zmiany klimatyczne i inne.

Opowiem ci o mnie. Nierzadko dzieło sztuki stało się pretekstem do budowania opowieści o problemach typowych dla wieku adolescencji. Były to na przykład prace inspirowane *Wyszywaniem charakteru* Władysława Hasióra, *Kuszeniem św. Antoniego* Lucjana Wędrychowskiego, *Helenką* Stanisława Wyspiańskiego. Każde

¹² Przygotowując się do realizacji projektu poświęconego tematowi dworu, warto sięgnąć do publikacji związanych z tym zagadnieniem. W ostatnich latach pojawiło się wiele książek, którymi można się wspomóc, jak na przykład: A. Mieszczanek, *Przedwojenni. Zawsze był jakiś dwór*, Warszawa 2020; M. Rydel, *Dwór – polska tożsamość*, Poznań 2012; E. Tatarkiewicz, *Dwór polski. Literackie obrazy w prozie XIX i XX wieku*, Warszawa 2019; A. Wylęgała, *Był dwór, nie ma dworu. Reforma rolna w Polsce*, Wołowiec 2021.

z nich stało się punktem wyjścia do pokazania problemów i niepokojów młodych ludzi – trudności w sprośowaniu wymaganiom stawianym przez dorosłych, poszukiwania akceptacji w środowisku rówieśniczym.

Powyższe zestawienie nie wyczerpuje oczywiście wszystkich stanowisk interpretacyjnych przyjmowanych przez młodzież, jest natomiast dowodem na skuteczność i wielowymiarowość tej formy pracy. Samo zderzenie z dziełem sztuki nie zostaje zatrzymane na poziomie poznania i kontemplacji, ale stanowi bodziec dla dalszego namysłu, interpretowania szerokiego spektrum zjawisk. Wartość tych filmów nie ogranicza się tylko do potencjału promocyjnego. Praca nad nimi stymuluje rozwój wielu kompetencji potrzebnych zarówno tu i teraz, jak i w przyszłości. Tak jak wspomniano wcześniej, projekt ten można zrealizować częściowo podczas lekcji języka polskiego – w postaci zajęć warsztatowych, lekcji odwróconej czy *blended learning*. Co więcej, wybrane dzieła mogą stanowić doskonały kontekst dla treści omawianych podczas lekcji. W omawianym projekcie tak stało się w przypadku filmów inspirowanych *Rusalkami* Witolda Pruszkowskiego (w nawiązaniu do literatury doby romantyzmu) i góralszczyzną, *Szałem* Władysława Podkowińskiego, *Dziewczynką z chryzantemami* Olgi Boznańskiej (w korespondencji z tekstami młodopolskimi). Zamieszczone na szkolnym kanale YouTube filmy te są stale dostępne, można je więc polecać młodzieży czy przywołać podczas kolejnych lekcji polskiego. Mogą także stać się pretekstem do dyskusji na innych lekcjach, posłużyć do zaaranżowania sytuacji dydaktycznej.

PODSUMOWANIE. O WARTOŚCI (NIE TYLKO DYDAKTYCZNEJ) PROJEKTU

Przybliżona tu propozycja wdrożona może być zarówno w edukacji szkolnej, jak i pozaszkolnej (na warsztatach muzealnych, na warsztatach prowadzonych w ramach festiwalu sztuki). Warto zaznaczyć, że podczas realizacji projektu kształtowane są i rozwijane umiejętności wskazane w podstawie programowej. A zatem uczeń korzysta z wypracowanego już kapitału umiejętności oraz wiedzy i kapitału ten pomnaża. O wartości pracy nad art trailerami stanowi jeszcze

jeden bardzo pragmatyczny argument – odwołanie do tekstu ikonicznego pojawia się pośród zadań maturalnych.

Doświadczenia pokazują, że młodzi ludzie potrzebują wyzwań i chętnie uczą się nowych rzeczy oraz twórczo podchodzą do stawianych im zadań. Uczestnictwo w przedsięwzięciu przekłada się na rozwój bardzo różnorodnych kompetencji. Efekty działań można rozpatrywać w kilku obszarach. Zgodnie z założeniem projektu uczniowie poznają szeroko rozumiane dziedzictwo kultury, przyglądają się wybranym dziełom sztuki oraz obiektom architektonicznym. Nie bez znaczenia jest także kształtowanie nawyku odwiedzania muzeów, galerii sztuki, uczestnictwo w wydarzeniach o charakterze kulturalnym – i w sposób stacjonarny, i zdalny, realnie i wirtualnie. Warto także zaznaczyć, że tego typu doświadczenia mają i inne oddziaływanie formacyjne. Uwrażliwiają na piękno, estetykę, kształtują poczucie smaku, co wydaje się szczególnie cenne w dobie merkantylizacji sztuki i inwazji kiczu. Oczywiście atutem projektu jest rozwój umiejętności warsztatowych – kompetencji profesjonalnych w zakresie ekspresji artystycznej, technologicznej (praca nad filmem) i komunikacji (storytelling), nabycie umiejętności przygotowania scenariusza i scenopisu inspirowanego dziełem sztuki, wdrożenie w pracę na planie filmowym, nauka montażu oraz umiejętności zarządzania projektem. Dzięki projektowi uczniowie mają też szansę doskonalić wiele kompetencji cyfrowych związanych z wyszukiwaniem informacji i materiałów online, z ich przetwarzaniem, obróbką cyfrową i montowaniem, a także ze współpracą online. Nie sposób pominąć tu szeregu kompetencji miękkich związanych z prowokowaniem sytuacji wyzwalających kreatywność, komunikacją czy współpracą w grupie. Można więc stwierdzić, że prezentowana tu propozycja wpisuje się w oczekiwania współczesności. Projekt stawia w centrum ucznia, nadając mu rolę odkrywcy i popularyzatora, pozwalając na podejmowanie działań twórczych na kilku płaszczyznach (literackiej, artystycznej, informatycznej), rozwijając umiejętności w zakresie marketingu i reklamy, a także umożliwiając współpracę w grupie i wzajemne szkolenie (ang. *peer teaching*). Prowadzi do wdrażania rozwiązań edukacyjnych opartych na rozwiązywaniu praktycznych problemów i skoncentrowanych na osobie ucznia, do wzbogacenia procesu dydaktycznego o elementy nowych technologii i nowoczesne

narzędzia oraz nabywania przez uczniów kompetencji potrzebnych na rynku pracy.

UWAGI NA MARGINESIE

Powyższe wskazówki odnoszą się przede wszystkim do realizacji podobnego przedsięwzięcia w środowisku polskiej szkoły. Warto jednak zauważyć, że opisana tu inicjatywa miała zasięg międzynarodowy, co oczywiście przełożyło się na warunki i sposób współpracy. Przyniosła ona wiele korzyści, o których należy wspomnieć. Obok warsztatów zmierzających do rozwoju kompetencji profesjonalnych zorganizowano szereg wizyt w muzeach i obiektach kultury, spotkań i szkoleń z artystami i specjalistami z różnych dziedzin¹³.

Również w przypadku tego projektu pandemia pokrzyżowała plany jego uczestników i zmusiła do dostosowania się do nowych warunków. Zajęcia w formie zdalnej trwały półtora roku. Z własnych doświadczeń wiemy, do jak rewolucyjnej zmiany zmusiło nas wprowadzenie nauczania zdalnego w 2020 roku. Tutaj taka forma działań musiała zostać zorganizowana w przypadku międzynarodowej sieci szkół. Podczas spotkań międzynarodowych uczniowie pracowali w przestrzeni Microsoft Teams. Oprócz tradycyjnych

¹³ Wymieniam wybrane ze zorganizowanych warsztatów i spotkań, mając nadzieję, że będą mogły posłużyć jako inspiracja: warsztaty litograficzne (Fréjus, Francja), spotkanie z Béatrice Attard – producentką video (Fréjus, Francja), warsztaty teatralne w MICET w Narodowym Starym Teatrze w Krakowie, warsztaty „Prawa człowieka w sztuce plakatu” (Międzynarodowy Dom Spotkań Młodzieży w Oświęcimiu), warsztaty interpretacji dzieł sztuki (Muzeum Narodowe w Krakowie), warsztaty „Strategie myślenia wizualnego” (prowadzenie: prof. Vincenza Ferrara z Uniwersytetu Sapienza w Rzymie, Brescia, Włochy), warsztaty „Sztuka i emocje” (artysta i architekt Gørlig Stig, Brescia, Włochy), warsztaty ceramiczne i rzeźbiarskie oraz warsztaty z zakresu animacji (Wydział Kina i Reklamy, Nowy Bułgarski Uniwersytet w Sofii), warsztaty „W pracowni artysty” w Prywatnym Muzeum Anastasa Konstantinowa (Płowdiw, Bułgaria), warsztaty animacji poklatkowej i szkolenie z zakresu prawa autorskiego (Nowy Targ, Polska).

dyskusji i prezentacji przygotowano warsztaty, takie jak na przykład tworzenie mapy miejsc ważnych dla dziedzictwa kulturowego z wykorzystaniem Padlet Geographic i WordArt, tworzenie wirtualnej galerii sztuki przy pomocy aplikacji www.artsteps.com, przygotowanie padletu „Sztuka w czasie epidemii”, zajęcia polegające na parodiowaniu dzieł malarskich z wykorzystaniem www.remove.bg.

Doświadczenie pracy nad wspólnymi zadaniami w zespole międzynarodowym ma bardzo korzystny wpływ na uczniów i nauczycieli. I nie idzie tu jedynie o tak oczywiste atuty, jak osiąganie biegłości w komunikowaniu się w języku angielskim czy sprawne poruszanie się w środowisku nowych technologii. Znaczenie tego przedsięwzięcia polega także na kształtowaniu umiejętności współpracy w bardzo zróżnicowanym zespole, na nauce kompromisu i elastyczności, dostosowania do różnych stylów pracy. Nie do przecenienia jest też walor poznawczy takiego doświadczenia. Jak wiemy, celem projektu było poznanie wyimków z dziedzictwa krajów, z których pochodzili uczniowie – z Austrii, Bułgarii, Francji, Polski i Włoch. Propozycje zgłoszone przez uczestników szły w różnych kierunkach, a ich zakres czasowy był niezwykle szeroki – od sztuki antycznej po współczesny performance. Wybory wiele mówią także o rysach „sztuki narodowej”, o osobistych predylekcjach uczniów i nauczycieli. Uczestnictwo w projekcie było też okazją do poznania obszarów mniej znanych, czasem uważanych za peryferyjne, do przybliżenia sztuki mniej znanej w Europie, jak na przykład sztuka bułgarska czy ludowa sztuka polska.

BIBLIOGRAFIA

- A. Bielecka, *O sztuce opowiadania historii. Wykorzystanie storytellingu w kampaniach społecznych i reklamach komercyjnych*, „Com.press” 2021, nr 4 (1), s. 75–79, https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/274573/bielecka_o_sztuce_opowiadania_historii_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y (dostęp: 28.01.2022).
- Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*, red. A. Pilch, M. Rusek, Kraków 2015.
- T. Lanier, C. Nichols, *Filmowanie. Podręcznik dla młodych*, przeł. K. Bluszcz, Warszawa 2019.

- M. Larek, *Storytelling. Studium o sztuce projektowania angażujących opowieści*, Poznań 2019.
- M. Malinowski, *Gwarna Biblioteka. Zajęcia czytelnicze wspomagane storytellingiem*, Warszawa 2018, <https://www.ore.edu.pl/2019/05/gwarna-biblioteka-zajecia-czytelnicze-wspomagane-storytellingiem/> (dostęp: 20.03.2020).
- Pozytywny internet i jego młodzi twórcy: dobre i złe wiadomości z badań jakościowych*, red. J. Pyżalski, Warszawa 2019.
- A. Świątecka, *Digital storytelling: podręcznik dla edukatorów*, Warszawa 2013, <https://fr.slideshare.net/fundacjaadhoc/digital-storytelling-podrecznik-dla-edukatorw> (dostęp: 11.01.2022).

AGNIESZKA KANIA

Od franciszkanizmu do ekokrytyki

MOTYWACJA NAUCZYCIELA I UCZNIÓW

Podczas II Kongresu Dydaktyki Polonistycznej na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach odbył się panel pod tytułem *Płynne granice polonistyki – komparatystyka szkolna i uniwersytecka*. Jego uczestnicy zwrócili uwagę na konieczność podejmowania różnorodnych działań komparatystycznych w szkolnej i akademickiej edukacji polonistycznej w odpowiedzi na wyzwania współczesnej intermedialności i interkulturowości. „Spojrzenie komparatystyczne”, zdaniem Tadeusza Sławka, „przekracza granice dyscyplin” i „jest wynikiem pieczołowitej uwagi i troski poświęconej poszczególnym elementom naszego życia”, prowadząc do „dopuszczenia wielu różnych punktów widzenia na rzeczywistość”¹. Teresa Kostkiewiczowa w swojej wypowiedzi podkreśliła, że „świadome i planowe wprowadzenie zagadnień komparatystycznych (...) może przynieść

¹ T. Sławek, *Spojrzenie komparatystyczne*, w: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk i in., Katowice 2016, s. 267.

wiele pożytków intelektualnych. Przede wszystkim poszerza ono horyzont poznawczy polonisty, pozwala na dostrzeganie różnorodnych podejść i kontekstów, w jakich sytuować można zjawiska kulturowo-literackie”². Andrzej Hejmej dodał, że „Komparatystyka kulturowa, która pozwala pogłębiać wiedzę na temat własnej tożsamości kulturowej i stawia w centrum człowieka i jego współczesny świat, to aktualnie jedno z najważniejszych (...) ogniw w procesie edukacji akademickiej”³.

Komparatystyczno-zagadnieniowe podejście do kształcenia polonistycznego na poziomie liceum od zawsze było mi bliskie⁴ i właśnie taki kształt miał autorski program nauczania, który realizowałam przez wiele lat w trzyletnim liceum ogólnokształcącym. O ile jednak w programie podział treści nauczania obejmował dość obszerne zagadnienia, to podczas warsztatów, odbywających się w dni innej niż zazwyczaj nauki szkolnej lub w tak zwane soboty otwarte, wykorzystywałam taką tematykę utworów literackich i tekstów kultury, którą można było omówić w krótszym czasie i która jednocześnie stanowiła spójną całość. Były to na przykład interdyscyplinarne zajęcia poświęcone socrealizmowi, wydarzeniom Marca 1968 roku czy zjawisku w kulturze zwanemu franciszkanizmem.

Przekonanie nauczyciela o tym, że warto podjąć z uczniami jakiś temat, to jedno, drugą istotną sprawą jest wzbudzenie motywacji młodych ludzi do zaangażowania się w jego realizację. Można to rzecz jasna zrobić na różne sposoby, w przypadku miniprojektu, którego osiǳ jest postawa św. Franciszka, wykorzystuję zazwyczaj efekt zaskoczenia. Na początku spotkania uczestnicy otrzymują karteczki z poleceniami, co przypomina kartkówkę. Przykładowe polecenia i pytania brzmiǳ bardzo poważnie: „Wyjaśnij tytuł utworu *Kwiatki świętego Franciszka*”; „Podaj cechy postawy nazywanej

² T. Kostkiewiczowa, *Komparatystyka w naukach filologicznych i w edukacji polonistycznej*, w: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie*, dz. cyt., s. 262.

³ A. Hejmej, *Era komparatystyki kulturowej*, w: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie*, dz. cyt., s. 303–304.

⁴ Zob. A. Kania, *Historia literatury inaczej. Komparatystyczne – zagadnieniowe kształcenie literackie w szkole ponadpodstawowej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2021, nr 12 (330), s. 158–172, <https://doi.org/10.24917/20820909.12.11>.

«franciszkańską»”; „Wymień nazwiska twórców, których dzieła możemy umieścić w nurcie franciszkanizmu”; „Co łączy, a co dzieli idee franciszkańskie i cykl *Missa Pagana* Edwarda Stachury?”; „W jaki sposób i dlaczego Jan Kasprówicz nawiązuje do franciszkanizmu w swojej *Księdze ubogich?*”. Podczas odczytywania kolejnych zadań na twarzach uczniów pojawiają się zdumienie i lekki przestrah: „Przecież my tego nie wiemy! Tego nie było!” – słyszę zazwyczaj i wówczas z radością odpowiadam: „To świetnie, bo to znaczy, że mamy się czym zająć”. Ta niewinna sztuczka dydaktyczna sprawia, że uwaga uczniów zostaje skupiona na dowiedzeniu się, czego właściwie dotyczyły pytania, bo wcześniej mieli okazję przekonać się (afektywnie!), że istnieje jakaś sfera rzeczywistości kulturowej, o której nic nie wiedzą, a mogą zostać o nią zapytani lub po prostu warto ją poznać. Oczywiście do karteczek z zadaniami wracamy na koniec warsztatów, by uczniowie z poczuciem satysfakcji mogli zobaczyć poczynione przez siebie postępy oraz przekonać się, że tym razem już wszystko rozumieją i wiedzą.

DOBÓR TEKSTÓW KULTURY

Warsztaty poświęcone postaci św. Franciszka, *Pieśni słonecznej*, opowieściom hagiograficznym oraz nawiązaniom do postawy franciszkańskiej w kolejnych epokach literackich i w kulturze współczesnej można przeprowadzić w dowolnym momencie kształcenia, mają one bowiem charakter przekrojowy i otwarty. Dobór omawianych tekstów kultury może być węższy lub szerszy, a także zostać wzbogacony o wyjście pozaszkolne⁵ lub projekcję wybranego filmu o Biedaczynie z Asyżu.

Przywołanie biografii świętego, analiza przypisywanej mu *Pochwały stworzenia* oraz tekstu lub tekstów ze zbioru *Kwiatków*⁶

⁵ W Krakowie oczywistym miejscem wartym odwiedzenia w tym kontekście jest Kościół Franciszkanów z witrażami i polichromią Stanisława Wyspiańskiego.

⁶ Wskazówki i polecenia do lektury wybranych opowiadań zawiera tom *Kwiatki z ogrodu świętego Franciszka*, wybór i oprac. W. Piechota, Poznań 1990, s. 155–164.

z jednej strony służyć uświadamieniu znaczenia działalności i poglądów Franciszka w osiemnastowiecznej Europie, z drugiej – pozwalają nazwać i zgromadzić cechy postawy franciszkańskiej, by móc je następnie zauważyć w późniejszych utworach literackich. Warto podkreślić widoczne do dziś w kulturze wpływy aktywności i idei św. Franciszka, jak choćby obecność klasztorów franciszkańskich w centrach miast, organizowanie pasterki i szopki betlejemskiej, działalność ekologów, których stał się patronem.

Do istotnych cech charakteryzujących światopogląd i sposób postępowanie świętego z Asyżu należy zaliczyć: pokorę wobec świata i Boga, miłość, przebaczenie, zjednoczenie z naturą, radość życia, radosną wiarę, pogodę ducha, dobroć, proste i piękne formy religijności, kontakt z ludźmi – kaznodziejstwo, braterstwo, życie wędrowne, naśladowanie Chrystusa, dobrowolne ubóstwo uczące współczucia i prowadzące do wewnętrznej doskonałości, afirmację życia, natury, człowieka – darów Boga, szacunek dla przyrody, służbę innym ludziom, przyjmowanie boskich wyroków z pokorą, radość z najdrobniejszych spraw i rzeczy, życie według zasad Ewangelii, pokorne przyjmowanie cierpienia, braterstwo z wszystkimi stworzeniami ożywionymi i nieożywionymi, które określa się mianem braci i siostr, otaczanie miłością każdego człowieka, zwłaszcza grzeszników, pokutowanie za grzechy, służbę Bogu, Kościołowi i bliźnim, a szczególnie ubogim i cierpiącym, oraz światu. Źródłem tej postawy jest Biblia, głównie Nowy Testament.

W zależności od czasu, jaki chcemy poświęcić projektowi o franciszkanizmie, możemy przyjrzeć się wspólnym cechom wizji świata i Boga w *Pieśni słonecznej* i w pieśni *Czego chcesz od nas*, *Panie* Jana Kochanowskiego (to także ambitne zadanie dodatkowe dla chętnych uczniów) lub przejść od razu do młodopolskiej fascynacji św. Franciszkiem i jego dziełem jako przeciwwagi dla dekadentyzmu i katastrofizmu. Warto wówczas przywołać postać Adama Chmielowskiego – św. Brata Alberta, który ideały ubóstwa, prostoty życia i pomocy potrzebującym wcielił w życie i stał się także bohaterem utworów literackich. Wyznaczniki kształtującego się wówczas światopoglądu, nie tylko religijnego, to: ewangeliczne ideały miłości, przebaczenia, miłosierdzia, pokory, ubóstwa; „pochwała stworzenia”, czyli ekspresja radości wynikającej z afirmacji świata; kult natury i jej „usiostrzenie”; poczucie wolności, możliwość wyboru własnej formuły życia wolnego od

konwenansów (indywidualizm); zainteresowanie „maluczkimi”, ubogimi, nieuczonymi i zwykłymi prostymi ludźmi; fascynacja prymitywnymi formami sztuki religijno-ludowej, jej naiwnym wdziękiem; bliskość lub tożsamość ekstazy religijnej i poetyckiej⁷.

Utworami, którym warto się przyjrzeć bliżej, są *Przedśpiew* i *O miłości wroga* Leopolda Staffa oraz wybrane wiersze Jana Kasprówicza z tomu *Księga ubogich*, na przykład *Nie ma tu nic szczególnego*, *Przestałem się wadzić z Bogiem*, *Przeprosiny Boga*. Uczniowie bez trudu wskażą, że obaj poeci przyjmują ewangeliczną postawę miłości bliźniego, zaufania Bogu i wdzięczności za najprostsze przejawy codzienności, a także afirmują świat i życie, nawet gdy pojawia się w nim cierpienie (w czym zresztą zbliżają się do stoicyzmu i Terencjuszowej idei „Człowiekiem jestem i nic, co ludzkie, nie jest mi obce”). Jeśli założymy, że podsumowaniem projektu będzie na przykład stworzenie plakatu, warto zaproponować licealistom wypisanie sentencji, swoistych haseł programowych prezentowanego w wierszach światopoglądu, aktualnego także dziś i propagowanego choćby pod szyldem *slow life*.

Inne nazwiska twórców podejmujących w różnym zakresie tematy franciszkańskie to: Kazimiera Iłakowiczówna, Julian Tuwim, Beata Obertyńska, Jerzy Liebert, Roman Brandstaetter, Karol Wojtyła, Marek Skwarnicki, ale najbardziej przemawiające do uczniów i pozwalające na zaangażowaną lekturę, a także spopularyzowane w kulturze współczesnej dzięki wersjom muzycznym wydają się teksty Edwarda Stachury i ks. Jana Twardowskiego.

Autor *Siekierezady* napisał cykl utworów *Missa pagana*, które – jak zauważa Irena Maciejewska – mogą być potwierdzeniem, że „wieloraka obecność świętego Franciszka w literaturze XX-wiecznej jest jednym z dobitnych dowodów, jak głęboko przy swej niezależności od Kościoła i religii, literatura ta zrosnięta jest z chrześcijaństwem. Wskazuje też, że poprzez franciszkanizm dokonywało się i nieustannie dokonuje istotne spotkanie chrześcijaństwa ze światopoglądem laickim”⁸. Ze znanego dzięki płycie Staroego Dobrego Małżeństwa zbioru jedenastu utworów ułożonych na wzór liturgii mszy w Kościele katolickim warto przeanalizować

⁷ Zob. I. Maciejewska, *Franciszkanizm*, w: *Słownik literatury polskiej XX wieku*, red. A. Brodzka, M. Puchalska i in., Wrocław 1993, s. 304.

⁸ Tamże, s. 307.

(najpierw wysłuchawszy także wersji śpiewanej) szczególnie dwa: *Gloria* i *Sanctus*⁹. Pierwszy wyraźnie nawiązuje do *Pieśni słonecznej*, drugi podkreśla obecność sacrum w najdrobniejszych formach bytu i sakralizuje codzienność człowieka w drodze. Wiele ciekawych informacji na temat genezy i budowy cyklu Stachury znajdziemy w artykule *Cudne manowce, czyli kilka pytań o „Missa pagana” Edwarda Stachury* Konrada Myszkowskiego¹⁰. Warto, by osoba prowadząca zajęcia wiedziała, na czym zasadniczo polega wyjątkowość tekstów Stachury na tle innych utworów franciszkańskich, ponieważ ta różnica nie jest na początku łatwa do uchwycenia dla młodych czytelników. Otóż w tej poetyckiej parafrazie brak... Boga. Poprzez wykorzystanie trwałego elementu kultury – mszy – uświęceniu ulegają natomiast natura i życie człowieka¹¹.

Choć w przywoływanej syntezie zjawiska franciszkanizmu w *Słowniku literatury polskiej XX wieku* nie pojawia się nazwisko ks. Jana Twardowskiego, w jego wierszach sposób postrzegania natury i afirmacja zwyczajności niewątpliwie mają rodowód franciszkański. Andrzej Sulikowski pisze:

Twardowski okazuje się w swym piarstwie rzecznikiem katolicyzmu przyjmującego ufnie świat i bliźnich, jakimi są. Nie ma tu podziałów politycznych, nie istnieje ideologia, zawsze dzieląca ludzi przegrodami zbudowanymi z uprzedzeń – raczej przekonanie, że wobec Ojca wszyscy pozostajemy bezradni, bełkoczący swoje cząstkowe prawdy, obnażeni od niemowlęstwa aż po wiek starczy, spragnieni miłości. Ile tu wszędzie przebaczenia, ile zrozumienia, że (...) „wszystko bez Boga prowadzi do Boga”¹².

⁹ Inspirującą, ale niezwykle czasochłonną propozycję pracy z całym cyklem *Missa pagana* znajdziemy także na rządowej platformie edukacyjnej. Jej autorki dogłębnie przeanalizowały związki poszczególnych części mszy świętej z konkretnymi utworami Stachury. *Dlaczego warto żyć? „Missa pagana” Edwarda Stachury*, <https://zpe.gov.pl/b/dlaczego-warto-zyc-missa-pagana-edwarda-stachury/PwVUzMQxj> (dostęp: 14.03.2013).

¹⁰ K. Myszkowski, *Cudne manowce, czyli kilka pytań o „Missa Pagana” Edwarda Stachury*, <https://adeste.org/cudne-manowce-czyli-kilka-pytan-o-missa-pagana-edwarda-stachury/> (dostęp: 14.03.2023).

¹¹ Tamże.

¹² A. Sulikowski, *Liryczne „ja” księdza Twardowskiego*, w: J. Twardowski, *Przezroczystość. Wybór wierszy*, Kraków 2001, s. 245.

Uczniowie sami mogą poprzeglądać tomiki wierszy Twardowskiego lub strony internetowe i znaleźć dowody na to, że ideały franciszkańskie funkcjonują w jego poezji. *List do Matki Boskiej, Opuszczającym świat* czy tekst o incipicie *Święty Franciszku z Asyżu* to tylko niektóre przykłady zanurzenia poety w modlitwę, zachwytu nad otaczającą przyrodą i afirmacji życia, a także wyraźnego nawiązania do *Kwiatków*:

Pamięci Profesor Marii Dłuskiej

Święty Franciszku z Asyżu
nie umiem Cię naśladować –
nie mam za grosik świętości
nad Biblią boli mnie głowa

Ryby nie wyszły mnie słuchać –
nie umiem rozmawiać z ptakiem –
pokąsał mnie pies proboszcza
i serce mam byle jakie

Piękne są góry i lasy
i róże zawsze ciekawe
lecz z wszystkich cudów natury
jedyne poważam trawę

Bo ona deptana niziutka
bez żadnych owoców, bez kłosa
trawo – siostrzyczko moja
karmelitanko bosa¹³

Przeciążenie uczniów jakimkolwiek tematem nie jest wskazane, dlatego ważne jest reagowanie na ich odbiór omawianych utworów i dostosowywanie liczby propozycji do możliwości percepcyjnych grupy. Zawsze działającym zabiegiem jest pokazanie funkcjonowania literackiego motywu w kulturze najbliższej uczniom. Mogą sami zastanowić się, czy ich ulubieni twórcy, na przykład muzyczni, nie podejmują wątków franciszkańskich w swojej twórczości, można im też wskazać takie inspiracje, jak frazę „Cieszymy się z małych rzeczy, bo wzór na szczęście w nich

¹³ J. Twardowski, *Przezroczystość*, dz. cyt., s. 29.

zapisany jest!” z piosenki Sylwii Grzeszczak *Małe rzeczy* czy utwór *Boso* zespołu Zakopower.

Warto, by na zakończenie tej części projektu młodzi ludzie podjęli, w postaci wypowiedzi ustnej lub pisemnej, refleksję na temat: „Twoje «tak» czy «nie» dla postawy franciszkańskiej?”. Niezależnie od wyznawanego światopoglądu, religijnego czy laickiego, młodzież ma wówczas szansę na określenie cech swojej relacji ze światem (przyrodą) i ludźmi. Możliwe, że zauważy, jak wielki nacisk na ochronę przyrody i środowiska naturalnego kładzie się dziś, w dobie antropocenu. A stąd będzie już tylko krok do przybliżenia pojęć „ekokrytyka” i „ekopoetyka”, by z ich perspektywy spojrzeć na dawne i współczesne teksty franciszkańskie¹⁴.

EKOKRYTYKA

Wprowadzeniem do idei, która zdaje się dziś wariantem czy laickim przedłużeniem franciszkanizmu, warto uczynić kanadyjski film dokumentalny *Antropocen: Epoka człowieka* z 2018 roku, a po projekcji zapytać młodzież o odczucia, ale także wiedzę na temat sytuacji środowiska i naszego jednostkowego wpływu na jego stan. Nie chodzi bowiem o to, by dezawuować sens istnienia ludzi na planecie Ziemia czy straszyć katastrofą klimatyczną, lecz świadomie i odpowiedzialnie podejść do takich działań wobec przyrody i zasobów naturalnych, które pozostają w zasięgu naszych możliwości. Justyna Tabaszewska celnie i wystarczająco na potrzeby omawianego projektu scharakteryzowała zjawisko ekokrytyki:

Głównym postulatem ekokrytyki nie było nigdy przeniesienie punktu zainteresowania z tego, co ludzkie, na to, co pozaludzkie, lecz raczej przededefiniowanie relacji łączących te kategorie w taki sposób, by było możliwe mówienie i o jednym, i o drugim równocześnie, bez wprowadzania sztucznej hierarchii, bez podporządkowywania jednej sfery drugiej. Relacyjność, sieciowość, współzależność, wzajemne powiązanie w obrębie jak najszerzej rozumianego środowiska, środowiska, które ma

¹⁴ Przykłady ekokrytycznego czytania różnorodnych tekstów zawiera numer 3 „Paidii i Literatury” z 2021 roku.

być miejscem wspólnym dla wszystkich, nie zaś przestrzenią zawłaszczenia i dominacji – to w dużym uproszczeniu przedmiot oraz zakres ekokrytycznych badań¹⁵.

Do ustaleń badaczki warto dodać jeszcze takie uzupełnienie:

Mówiąc najprościej, krytyka ekologiczna (ekokrytyka) jest sposobem czytania, który wysuwa na pierwszy plan kwestię relacji pomiędzy istotami ludzkimi a ich środowiskiem naturalnym. (...) W latach 90. XX wieku ekokrytyka weszła w „drugą falę”. Dostrzeżono, że każdy albo prawie każdy tekst można przeczytać w sposób ekologicznie zaangażowany, albowiem każdy tekst, świadomie lub nie, inscenizuje w jakiś sposób relację pomiędzy człowiekiem a naturą¹⁶.

W jaki sposób dzięki krytyce ekologicznej odczytujemy sposób postrzegania natury w utworach nurtu franciszkańskiego? Które obrazy i rozwiązania pozostają aktualne także dzisiaj? Jaki kształt i tematykę miałyby współcześnie tekst środowiskowo zaangażowany? Te i wiele innych pytań można zadać młodym ludziom w ramach zachęty do przemyślenia ich relacji z różnorodnymi elementami przyrody oraz poznаныmi tekstami literackimi. Pewną pomocą i punktem odniesienia świadczącym o tym, że popularne dziś zjawiska mają długi rodowód, mógłby się stać fragment wiersza Anny Kamieńskiej *Modlitwa do św. Franciszka* z 1976 roku:

Święty Franciszku nie z tego świata – samochodów,
maszyn, spalin i zgiełku, naucz nas zgody ze światem,
która nie byłaby kompromisem.
Święty Franciszku, daj, abyśmy mieli choć tyle litości
dla człowieka, ile Ty miałeś jej dla wilka. (...)
Nie pozwól nam zniszczyć doszczętnie powietrza, wody,
ptaków, pszczół i wilków. Niech coś jeszcze zostanie
dla tych, co będą potem¹⁷.

¹⁵ J. Tabaszewska, *Ekokrytyczna (samo)świadomość*, „Teksty Drugie” 2018, nr 2, s. 12.

¹⁶ *Krytyka ekologiczna (ekokrytyka)*, Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego, <https://ia.uw.edu.pl/instytut/struktura/zaklad-literatury-amerykanskej/badania-literaturoznawcze-w-zakladzie-literatury-amerykanskej/krytyka-ekologiczna-ekokrytyka> (dostęp: 15.03.2023).

¹⁷ A. Kamieńska, *Modlitwa do św. Franciszka*, w: *Kwiatki z ogrodu świętego Franciszka*, dz. cyt., s. 142.

Wypowiedź poetki warto komentować także w 2023 roku i do takiego twórczego działania zachęcić uczniów. Wydaje się, że wówczas obawy Filipa Springera, twórcy Szkoły Ekopoetyki, iż „jednym z podstawowych problemów związanych z katastrofą klimatyczną jest nieumiejętność jej opowiedzenia. Dopóki nie będziemy w stanie tego zrobić, nie będziemy mieli możliwości przekonująco informować, w jaki sposób jej przeciwdziałać”¹⁸, mogą okazać się niepotrzebne.

BIBLIOGRAFIA

- A. Hejmej, *Era komparatystyki kulturowej*, w: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk i in., Katowice 2016, s. 299–304.
- T. Kostkiewiczowa, *Komparatystyka w naukach filologicznych i w edukacji polonistycznej*, w: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk i in., Katowice 2016, s. 259–262.
- Krytyka ekologiczna (ekokrytyka)*, Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego, <https://ia.uw.edu.pl/instytut/struktura/zaklad-literatury-amerykanskiej/badania-literaturoznawcze-w-zakladzie-literatury-amerykanskiej/krytyka-ekologiczna-ekokrytyka> (dostęp: 15.03.2023).
- Kwiatki z ogrodu świętego Franciszka*, wybór i oprac. W. Piechota, Poznań 1990.
- I. Maciejewska, *Franciszkanizm*, w: *Słownik literatury polskiej XX wieku*, red. A. Brodzka, M. Puchalska i in., Wrocław 1993, s. 302–307.
- K. Myszkowski, *Cudne manowce, czyli kilka pytań o „Missa Pagana” Edwarda Stachury*, <https://adeste.org/cudne-manowce-czyli-kilka-pytan-o-missa-pagana-edwarda-stachury/> (dostęp: 14.03.2023).
- T. Sławek, *Spojrzenie komparatystyczne*, w: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk i in., Katowice 2016, s. 265–267.
- A. Sulikowski, *Liryczne „ja” księdza Twardowskiego*, w: J. Twardowski, *Przezroczystość. Wybór wierszy*, Kraków 2001, s. 245–254.

¹⁸ K. Średziński, *Ekopoetyka w czasach katastrofy: rozmowa z Filipem Springerem*, Architektura murator, 29 maja 2020 roku, https://architektura.muratorplus.pl/krytyka/ekopoetyka-w-czasach-katastrofy-rozmowa-z-filipem-springerem_10519.html (dostęp: 15.03.2023).

- K. Średziński, *Ekopoetyka w czasach katastrofy: rozmowa z Filipem Springerem*, Architektura murator, 29 maja 2020 roku, https://architektura.muratorplus.pl/krytyka/ekopoetyka-w-czasach-katastrofy-rozmowa-z-filipem-springerem_10519.html (dostęp: 15.03.2023).
- J. Tabaszewska, *Ekokrytyczna (samo)świadomość*, „Teksty Drugie” 2018, nr 2, s. 7–16.

FILMOGRAFIA

- Antropocen: epoka człowieka (Anthropocene: The Human Epoch)*, reż. J. Baichwal, N. de Pencier, E. Burtynsky, Kanada 2018.

MARLENA MACIEJEWSKA

Od niewiedzy do filmu. Wokół *Traktatu moralnego* Czesława Miłosza

Inspiracją do powstania cyklu lekcji (czy spotkań z zainteresowanymi uczniami, chcącymi zgłębić polonistyczne tajniki) poświęconych *Traktatowi moralnemu* Czesława Miłosza stały się cztery artykuły. Pierwszym z nich był *Czego nie rozumiem w Traktacie moralnym?* Henryka Markiewicza, który już we wstępie stwierdził: „wielu ustępów *Traktatu* nadal nie rozumiem, wielu też nie potrafię zintegrować w sensowną całość”¹. Drugim, stanowiącym próbę odpowiedzi na wątpliwości profesora, „*Traktat moralny*”: *poezja jako „akt umysłu”* Joanny Zach. Badaczka pisze:

Traktat moralny jest dla mnie utworem trudnym. Przede wszystkim dlatego, że jako manifestacja czynnej postawy poety wobec rzeczywistości nie poddaje się rygorom filologicznej analizy. Powiedzmy wprost: jest to najodważniejszy utwór polityczny Miłosza, a zważywszy czas powstania i okoliczności publikacji – ukazał się w 1948 roku, na kilka miesięcy przed Zjazdem Szczecińskim – wręcz zdumiewający śmiałością wyrazu. Pomijając „publicystyczny” aspekt *Traktatu*, pozbawiamy go zarazem jego poetyckiego nerwu, postępujemy jak przysłowiowy „badacz owadzych nogów”. Trzeba zatem szukać takiego trybu lektury, który umożliwia

¹ H. Markiewicz, *Czego nie rozumiem w Traktacie moralnym?*, „Teksty Drugie” 2006, nr 5, s. 205.

konfrontację różnych porządków znaczenia. Być może właśnie spór, dyskusja, do której zaprosił nas profesor Markiewicz, okaże się właściwszym sposobem interpretacji tej dynamicznej całości².

Trzeci artykuł, Łukasza Tischnera *Glosa do artykułu prof. Henryka Markiewicza Czego nie rozumiem w „Traktacie moralnym”?* również odnosi się do pytań postawionych przez Markiewicza, ale na początku próbuje zdefiniować „niewiedzę” profesora:

Nie dajmy się (...) zwieść – to bez wątpienia niewiedza uczona. Patronuje jej Sokrates (...). Pozornie prostoduszne „nie rozumiem” Profesora Markiewicza wskazuje na mielizny, na których osiada kapryśna i w wielu miejscach zaszyfrowana myśl traktatowa. Ostrze sokratejskiej ironii Profesora wymierzone jest także w krytyków, którzy – z lenistwa lub z wyrachowania – nazbyt ufają poetyckiemu natchnieniu³.

Te myśli skłoniły mnie do refleksji nad sposobami omawiania z uczniami tekstów trudnych. Skoro nawet wybitny badacz przyznaje się do swej „niewiedzy”, uczeń szkoły średniej ma do niej pełne prawo. Pozwólmy młodym ludziom stawiać pytania do tekstu, niech odważą się przyznać, że po prostu go nie rozumieją. By unikali łatwych rozwiązań, na przykład poprzez szukanie gotowych interpretacji w internecie, zaprosimy ich do samodzielnego poszukiwania, którego podstawą będzie właśnie „hermeneutyka negatywna” polegająca na stawianiu pytań i przyznawaniu się do swej niewiedzy. I tu pojawia się moja czwarta inspiracja, artykuł Patryka Szaja *Śledzenie (śladów) sensu. Tekst i lektura w hermeneutyce ponowoczesnej*, który zwraca uwagę na interpretację tekstu na gruncie hermeneutyki ponowoczesnej (radykalnej)⁴. Nie proponuje bezpośrednich rozwiązań w praktyce szkolnej, ale jego lektura pozwoliła mi wysnuć kilka istotnych wniosków.

Po pierwsze relacja uczeń – tekst przypominać powinna zaproponowany przez Jacques’a Derridę dialog między tekstem i czytelnikiem jako nieustanną wymianę pytań i odpowiedzi. Stawianie pytań pomoże dostrzec młodym ludziom, że „znaczenie tekstu

² J. Zach, „Traktat moralny”: *poezja jako „akt umysłu”*, „Teksty Drugie” 2008, nr 5, s. 180.

³ L. Tischner, *Glosa do artykułu prof. Henryka Markiewicza Czego nie rozumiem w „Traktacie moralnym”?*, „Teksty Drugie” 2008, nr 5, s. 188.

⁴ P. Szaj, *Śledzenie (śladów) sensu. Tekst i lektura w hermeneutyce ponowoczesnej*, „Forum Poetyki” 2017, nr 8–9, s. 80–93.

nie jest czymś gotowym, zamkniętym w tekście i wymagającym rozpoznania. Znaczenie tekstu powstaje w toku interpretacji, przez przyswojenie go, tzn. odniesienie zawartego w nim przekazu do naszej sytuacji egzystencjalnej, wyposażenie w referencję do naszego świata”⁵. Wreszcie, tekst literacki powinien „dotykać”, a stawianie pytań, moim zdaniem, pozwala zatrzymać się i „być dotkniętym”. Szaj pisze:

Wydaje się, że zaryzykować można opis radykalnohermeneutycznej relacji z tekstem za pomocą metafory dotkliwości. Słowo to wskazywałoby – z jednej strony – na nieobojętność interpretacji, na swoiste bycie dotkniętym przez czytany tekst, na żywą relację z nim, z drugiej zaś – na jednostkowość doświadczenia tekstu, na wydarzeniowy (w sensie: niepowtarzalny, jedyny w swoim rodzaju) charakter interpretacji, w którą czytelnik jest zaangażowany egzystencjalnie. Wskazywałoby jednak także na dotkliwą niemożność scałociovania wyników interpretacji, dotkliwą wieloznacznościowość tekstu, która nie poddaje się zabiegom hermeneutycznym. (...) Tekst bowiem nie stanowi skończonej całości (...). Aktualizując go, muszę brać pod uwagę wszystkie dostępne mi narzędzia analityczne, ale wykonuję tę pracę analityczną zawsze ze względu na *siebie*, akcentując to, co *mnie* w danym tekście wiąże, dotyka bądź porusza, i siłą rzeczy *dopuszczając* utratę innych znaczeń. W tym sensie rozumienie nigdy nie jest pełne, i wynika to zarówno ze skończoności interpretatora, jak i ze „śladowej” struktury znaku⁶.

Należy też podkreślić, że próby interpretowania tekstów przez stawianie pytań do nich i „dotykanie” nie mogą być dowolne, gdyż czytelnik, starając się twórczo odpowiadać na tekst, musi wnosić do niego własną perspektywę, ale z drugiej strony powinien słuchać, co sam tekst ma mu do powiedzenia, respektować nieraz skomplikowane gry. To wszystko zaś zabrania całkowitej swobody interpretacyjnej i „blokuje” interpretację zbyt upraszczającą jego wymowę, jednocześnie skłaniając czytelnika do wiernej mikrolektury⁷.

Poszukiwać sensu dzieła, ale nie bać się niezrozumienia całości, gdyż jak twierdzi Michał Paweł Markowski – wszelkie rozumienie

⁵ K. Rosner, *Hermeneutyczny model obcowania z tekstem literackim*, w: *Problemy teorii literatury. Seria 4*, red. H. Markiewicz, Wrocław 1998, s. 300, cyt. za: P. Szaj, *Śledzenie (śladów) sensu*, dz. cyt., s. 88.

⁶ P. Szaj, *Śledzenie (śladów) sensu*, dz. cyt., s. 90.

⁷ Por. tamże, s. 89.

jest „zarażone nie-rozumieniem”⁸. Ta myśl może stanowić motto proponowanego cyklu lekcji, który najlepiej sprawdzi się w klasie maturalnej realizującej rozszerzony zakres nauczania języka polskiego lub podczas dodatkowych zajęć warsztatowych. Przeprowadzenie całego cyklu zajmuje sześć godzin lekcyjnych, ale można pewne ogniwa skrócić lub zaproponować uczniom wykonanie części zadań samodzielnie w domu.

PIERWSZE SPOTKANIE Z TEKSTEM

Uczniowie czytają tekst Miłosza w całości. Należy przygotować wydanie, które nie będzie opatrzone przypisami. Po samodzielnej lekturze każdy wciela się w rolę edytora, którego zadaniem jest opracowanie przypisów do słów, sformułowań, odniesień intertekstualnych, kulturowych, historycznych. Nauczyciel wskazuje miejsca, które uczniowie z łatwością mogą wyjaśnić, korzystając z materiałów dostępnych online: islandzkie sagi, staroindyjskie mity, Atlantyda, Hypatia, czarownice z Salem, Skyles, Herodot, Tukidydes, *expressis verbis*, Die Likwidation, arka, *hic et nunc*, Elżbieta, Luter, kres Armady, wersalskie bale, najazd Tatarów, Wojna Stuletnia, Rabelais, *Ding an Sich*, *Être pour Soi*, Sorel, Bergson, *élan vital*, Sartre, Witkiewicz (Witkacy), Balzak, schizofrenia, *finis terrae*, B Atomic, katatonik, Babel, *Boska Komedia*, Hieronim Bosch, Augustyn, *séparé de lui-même*, bracia Karamazow, *La civilisation des punaises*, egzystencjalizm, *Jądro ciemności*.

Jeśli z jakiegoś powodu pracę chcemy przyspieszyć, można podzielić uczestników na kilkusobowe zespoły i każdemu z nich przydzielić inne elementy do wyjaśnienia. Nie rezygnowałabym jednak całkowicie z tego ogniwa lekcji, gdyż takie poszukiwania rozbudzają ciekawość, uświadamiają uczniom, że są w stanie dotrzeć samodzielnie do wielu informacji i stanowią dobry punkt wyjścia do dalszych działań. Po zakończeniu ćwiczenia wspólnie omawiamy wyniki poszukiwań.

⁸ M.P. Markowski, *Od rozumienia do nierozumienia*, w: tegoż, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013, s. 233, cyt. za: P. Szaj, *Śledzenie (śladów) sensu*, dz. cyt., s. 87.

TRAKTAT MORALNY – PEWNIKI

Kolejne ogniwo rozpoczynamy od przedstawienia przez nauczyciela genezy utworu Miłosza. Można tu sięgnąć do *Lekcji literatury z Czesławem Miłoszem, Aleksandrem Fiutem i Andrzejem Franaszkiem*⁹. Warto podkreślić, że *Traktat moralny* został napisany w 1947 roku w Waszyngtonie, gdzie Miłosz pracował w polskiej ambasadzie, a ukazał się w 1948 roku (na kilka miesięcy przed Zjazdem Szczyńskim) w „Twórczości”. Ponadto może być traktowany jako szkic do powstałego w 1951 roku *Zniewolonego umysłu*.

Następnie zapoznajemy się z definicją traktatu literackiego, zwracając uwagę, że jest to obszerne opracowanie zagadnienia, rozprawa na jakiś temat, wykład zachowujący formę argumentacyjną prowadzony przez osobę objaśniającą i komentującą problem. W dalszej kolejności uczniowie, pracując samodzielnie lub w parach, znajdują w utworze Miłosza nakazy i wskazówki moralne. Powinni skupić się tylko na tym, co jest dla nich całkowicie jasne, zrozumiałe.

W odpowiedzi znajdują się z pewnością stwierdzenia: być użytecznym w życiu; uczestniczyć w rzeczywistości, przyjmując aktywną postawę; potępiać zbrodnie i negatywne ideologie; odrzucać kłamstwo; być wiernym zasadom (prawdzie, dobru, pięknu, sprawiedliwości, męstwu); szanować tradycję, ale umieć zachować dystans wobec dawnych doktryn; wyciągać wnioski z historii (w myśl maksymy „Historia nauczycielką życia”); doceniać świat, ale dostrzegać też popełniane przez ludzi błędy, które należy osądzić; nie porzucać nadziei na lepsze jutro; czynić dobro (dostrzegając zło aktualne i historyczne); być przenikliwym (obserwować, analizować wydarzenia współczesne); nie osądzać pochopnie; być „marzeń ambasadorem”.

HERMENEUTYKA NEGATYWNA

Nauczyciel prosi uczniów, by tym razem podkreślili w *Traktacie moralnym* fragmenty (lub je wypisali), których nie rozumieją,

⁹ C. Miłosz, *Traktat moralny. Traktat poetycki. Lekcja literatury z Czesławem Miłoszem, Aleksandrem Fiutem i Andrzejem Franaszkiem*, Kraków 1998.

kompletnie nie potrafią zinterpretować, mimo stworzonych wcześniej przypisów. Po wykonaniu zadania dzielą się swoją „niewiedzą”. Może rozwinąć się rozmowa, w której inni będą próbowali wyjaśnić wątpliwości kolegów i koleżanek, wspólnie ustalimy pewne hipotezy interpretacyjne. Następnie nauczyciel prosi uczniów o zapoznanie się z artykułem Henryka Markiewicza *Czego nie rozumiem w Traktacie moralnym?*, informując krótko, kim był profesor. Tekst jest dostępny online¹⁰, można go zatem przesłać lub wydrukować (zajmuje 8 stron). Uczniowie mają za zadanie odkryć, co w interpretacji *Traktatu moralnego* jest dla Markiewicza pewne, czego zaś nie rozumie. Następnie młodzież konfrontuje swoje dylematy z dylematami badacza.

PRÓBA ODPOWIEDZI

Poprzednie ogniwo można uzupełnić o lekturę krótkich artykułów, również dostępnych online: Joanny Zach („*Traktat moralny*”: poezja jako „*akt umysłu*”¹¹) i Łukasza Tischnera (*Glosa do artykułu prof. Henryka Markiewicza Czego nie rozumiem w „Traktacie moralnym”?*¹²), w których autorzy odnoszą się do tekstu Markiewicza. Po przeczytaniu uczniowie podejmują dyskusję z badaczami, argumentują, czy Zach i Tischner zapelnili lukę „niewiedzy” i wyjaśnili wszystkie wątpliwości związane z tekstem Miłosa.

Dyskusja podsumowująca może dotyczyć zagadnienia, czy istnieje taka interpretacja, która pozwala nam w pełni zrozumieć tekst. A może w naszych staraniach chodzi nie tyle o całkowite wyjaśnienie wszystkich sensów, ale po prostu o „posuwanie rozumienia możliwie jak najdalej”?¹³

¹⁰ Zob. https://rcin.org.pl/ibl/Content/51735/PDF/WA248_68216_P-I-2524_markiew-czego.pdf (dostęp: 20.02.2023).

¹¹ Zob. <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/63963> (dostęp: 20.02.2023).

¹² Zob. https://bazhum.muzhp.pl/media//files/Teksty_Drugie_teo ria_literatury_krytyka_interpretacja/Teksty_Drugie (dostęp: 20.02.2023).

¹³ J. Derrida, *Ostrogi. Style Nietzschego*, przeł. B. Banasiak, Łódź 2012, s. 94, cyt. za: P. Szaj, *Śledzenie (śladów) sensu*, dz. cyt., s. 87.

PRZEKŁAD OBRAZÓW NA FILM

Ostatnie ogniwo cyklu stanowi próba przełożenia wybranych obrazów z wiersza Miłosza na jego ikoniczne realizacje. Przekład intersemiotyczny jest ważnym aspektem interpretacji tekstu i odgrywa niezwykle istotną rolę w prezentowaniu swoich przeżyć. Zatem pozwala w sposób niewerbalny zakomunikować, w jaki sposób tekst mnie „dotknął”, niejednokrotnie zakomunikować w sposób nawet bardziej dojrzały niż słowny. Ewa Zienkiewicz-Franczak we wnioskach swej pracy *Przekład intersemiotyczny w ujęciu teoretyków literatury i w praktyce szkolnej* stwierdza, że „metoda ta ułatwia uczniom docieranie do znaczeń utworu, a także wyrażanie odbiorczych intuicji, nawet wtedy, gdy istnieje bariera niezbyt wykształconego języka pojęciowego”¹⁴.

Uczniowie pracują w kilkuosobowych zespołach, mając na wykonanie tego zadania kilka dni. Nauczyciel wcześniej dzieli utwór na sekwencje obrazów (można też to zadanie wykonać wspólnie). Ustalamy, czy każdy zespół przygotowuje wszystkie obrazy i docelowo powstanie kilka projektów, czy też każda grupa ma swoje sekwencje i przygotujemy jeden wspólny film. Wówczas trzeba ustalić konwencję, w jakiej będziemy pracować oraz osoby odpowiedzialne za montaż całości. Zadaniem zespołów jest znalezienie do obrazów poetyckich zdjęć, obrazów, fotosów lub samodzielnie wykonać fotografie, które będą plastyczną ilustracją danego fragmentu. Cenne może być symboliczne ujęcie danych obrazów.

Proponowałam szesnaście sekwencji, tu podaję przykładowe:

1. Cóż dał tak zwany świt pokoju?
Ruinom trochę dał powojów,
Nadziejom gorycz, sercom
skrytość
2. Mając znajomość z nocy kresem
Zasiadaj nad Tukidydesem
I purpurowy sok destyluj
3. Sięgaj i przędzę bierz za przędzą,
Aż kruche nitki się rozkręcą

¹⁴ E. Zienkiewicz-Franczak, *Przekład intersemiotyczny w ujęciu teoretyków literatury i w praktyce szkolnej*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2017, nr 7, abstrakt.

I na dnie z wolna się ukaże
Poczwarka nietykalna zdarzeń.
I przedzę zwiń. I z pełną wiedzą,
Że tylko przez nią oczy śledzą
Tę gwiazdę przeobrażeń wrzającą

4. Epoka nasza czyli zgon,
Ogromna Die Likwidation,
Jak długo rzecz nie umiem potrwa,
O jakich usłyszymy lotrach
5. Żywot grabarza jest wesoly.
Grzebie systemy,
wiary, szkoły,
Ubija nad tym ziemię gładko
Piórem, naganem czy łopatką,
Pelen nadziei, że o wiośnie
Cudny w tym miejscu kwiat
Wyrośnie
6. Ciebie zapraszam dziś do arki,
Która przez czasu potok wartki
Na nowe brzegi nas poniesie.
Ładujesz w zatopionym lesie,
Mgły opadają, w górze tęcza
I gołąb liść zielony wręcza
7. A choćbyś był jak kamień polny,
Lawina bieg od tego zmienia,
Po jakich toczy się kamieniach
8. Zbyt wieleśmy widzieli zbrodni,
Byśmy się dobra wyrzec mogli
9. Bo jesteś gąbką – wchłaniasz
wszystko.
Zasada musi być surowa,
Niech się nic w próbie nie uchowa,
Wzrok masz jak promień mieć
Roentgena
10. Tak promień ultrafioletowy
Obraz nam ukazuje nowy
I przez materii biegnąc skręty
Składniki obce i pigment
W zwykłych przedmiotach nam
odslania
11. Bo z życia które tobie dano,
Magiczną nie uciekniesz bramą.

Idźmy w pokoju, ludzie prości.
Przed nami jest
– „Jądro ciemności”.

Po przygotowaniu materiałów uczniowie tworzą z nich poklatkowy film, do którego dołączają na przykład muzykę i tekst. Po prezentacji filmów następuje dyskusja dotycząca słuszności intersemiotycznego przekładu.

PODSUMOWANIE

Prezentowany cykl lekcji zaproponowałam klasie maturalnej realizującej rozszerzony zakres nauczania języka polskiego. Klasie o profilu artystycznym, która również historię i wiedzę o społeczeństwie realizuje w zakresie rozszerzonym. Spotkanie z tekstem Miłosza było ostatnią lekturą omawianą w tej klasie. Młodzi ludzie wyposażeni w dużą wiedzę humanistyczną musieli jednak korzystać z pomocy, by stworzyć przypisy do wiersza (choć znali wiele pojęć, postaci oraz dzieł). Ogniwo drugie, czyli ustalenie nakazów i wskazówek moralnych, większości uczniów nie sprawiło problemów. Natomiast przystępując do „hermeneutyki negatywnej”, początkowo zareagowali uśmiechem na pytanie, czy jest w wierszu coś, czego nie rozumieją. Później pojawiła się pewna nieufność, czy przyznanie się do niewiedzy nie będzie przeze mnie negatywnie odebrane albo nie spotka się z politowaniem ze strony koleżanek i kolegów. I tu nasuwa się uwaga: hermeneutykę negatywną warto stosować w zespole, który dobrze się zna i nie wstydi się siebie. Tak było w tym przypadku, zatem po chwilowej konsternacji przystąpiono do dzieła. To było zdecydowanie najciekawsze ogniwo lekcji, gdy każdy dzielił się swoją „niewiedzą” i wspólnie próbowaliśmy tworzyć hipotezy interpretacyjne (niejednokrotnie mocno polemizując). Jak się wkrótce okazało, podzielaliśmy część wątpliwości profesora Markiewicza, na niektóre zaś pytania próbowaliśmy mu odpowiedzieć. Z kolei z pewnymi тезami Zach i Tischnera nie zawsze się zgadzaliśmy. Powstał jeden film poklatkowy, poszczególne jego części były przygotowywane przez pięć zespołów. Stworzony przekład intersemiotyczny zawierał fragmenty wzruszające (na przykład do sekwencji 11), liryczne (3, 10), ale i wstrząsające

(4, 8 – tu oprócz jasnych i uprawnionych przez tekst odwołań do II wojny światowej czy Holocaustu pojawiły się także współczesne obrazy wojny w Ukrainie). Podsumowująca rozmowa niewątpliwie wykazała, że tekst Miłosza, choć bardzo trudny (mimo pozornie prostych fragmentów), prowokuje do stawiania pytań i „dotyka”.

BIBLIOGRAFIA

- H. Markiewicz, *Czego nie rozumiem w Traktacie moralnym?*, „Teksty Drugie” 2006, nr 5, s. 205–212.
- C. Miłosz, *Traktat moralny. Traktat poetycki. Lekcja literatury z Czesławem Miłoszem, Aleksandrem Fiutem i Andrzejem Franaszkiem*, Kraków 1998.
- P. Szaj, *Śledzenie (śladów) sensu. Tekst i lektura w hermeneutyce ponowoczesnej*, „Forum Poetyki” 2017, nr 8–9, s. 80–93.
- L. Tischner, *Glosa do artykułu prof. Henryka Markiewicza Czego nie rozumiem w „Traktacie moralnym”?*, „Teksty Drugie” 2008, nr 5, s. 188–193.
- J. Zach, *„Traktat moralny”: poezja jako „akt umysłu”*, „Teksty Drugie” 2008, nr 5, s. 180–187.
- E. Zienkiewicz-Franczak, *Przekład intersemiotyczny w ujęciu teoretyków literatury i w praktyce szkolnej*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2017, nr 7, s. 137–148.

ANNA MIŚKOWIEC

Korespondencja sztuk w zreformowanym liceum

Program zajęć, którego zarys chcę tutaj przedstawić, realizowany jest w II Liceum Ogólnokształcącym w Nowym Targu. Jego koncepcja jest wynikiem analizy potrzeb uczniów, refleksji nad zmianami, których doświadcza obecnie polska szkoła, oraz poszukiwania remedium, które pozwoli choć w nikłym stopniu zachować radość uczenia się i nauczania. Jako pracująca od ponad dwudziestu lat w szkole nauczycielka języka polskiego, z niepokojem obserwuję wzrost treści programowych, niebezpieczny rozdzźwięk między zainteresowaniami czytelnickimi, możliwościami percepcji współczesnego nastolatka i listą lektur, przeładowany plan lekcji i wiele innych symptomów, które odbierają procesowi uczenia się to, co w nim tak istotne – chęć i radość poznawania.

Koncepcja jest też próbą zapelnienia luki powstałej po skreśleniu z podstawy programowej przedmiotu wiedza o kulturze. Faktem jest niestety, że przedmioty tego typu traktowane były częstokroć po macoszu także w latach wcześniejszych, bez względu na obowiązującą wizję szkoły. Nie należy jednak zapominać, że uczenie się jest procesem złożonym, a dla rozwoju potrzebujemy różnego rodzaju bodźców. To truizm, ale wart podkreślenia. Prezentowana tutaj koncepcja wynika z pytania, jak radzić sobie

w meandrach przeładowanej podstawy programowej i nie zgubić tych momentów, które w młodych ludziach wyzwalają aktywność, kreatywność i wrażliwość. A wydaje się, że obecnie ze zdwojoną siłą odczuwamy potrzebę takich lekcji. Potrzebujemy rozmowy, zatrzymania, refleksji, działań o charakterze artystycznym, działań twórczych, a zatem lekcji, które w pewnym sensie mogą także mieć funkcję terapeutyczną. Oczywiście ten ambitny cel nie może zostać zrealizowany podczas zajęć jednego przedmiotu. Warto jednak przekonać się do metody małych kroków.

ZAŁOŻENIA

Program przedmiotu korespondencja sztuk opiera się na założeniach Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia¹ i ma charakter komplementarny wobec programu nauczania języka polskiego. Zakres tematyczny obejmuje szeroko rozumianą korespondencję sztuk. Nacisk został położony na wzbogacenie wiedzy uczniów klasy humanistycznej z zakresu kultury i sztuki, a jednocześnie odejście od modelu podawczego na rzecz działań uczniowskich (lekcja odwrócona, projekt, filmy autorskie, różnorodne działania twórcze). Celem przedmiotu jest rozwój wiedzy we wskazanym zakresie z jednoczesnym rozwojem umiejętności związanych z zastosowaniem nowoczesnych technologii, uczestnictwem w mediach społecznościowych, komunikowaniem wizerunkowym, alfabetyzacją medialną. Koncepcji przyświecają idee kształcenia problemowego i aktywizującego oraz efektywnego uczenia się przez działanie i współpracę. Stanowi ona odpowiedź na potrzeby współczesności – przygotowanie do funkcjonowania w kulturze, wykorzystanie nowych mediów, rozwój kompetencji miękkich. Nie do przecenienia jest wymiar pragmatyczny przedmiotu – skuteczniejsze przygotowanie

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. poz. 467 ze zm.).

do egzaminu maturalnego z języka polskiego. Tak pomyślany przedmiot daje bowiem możliwość rozwoju umiejętności analitycznych i interpretacyjnych wymaganych na egzaminie i kolejnych etapach kształcenia.

Treści nauczania koncentrują się wokół takich zagadnień, jak: ujęcie kultury jako dorobku artystycznego; poznanie wybranych dzieł z dziedziny malarstwa, rzeźby, architektury, muzyki; refleksja nad typami kultury i formami tworzenia kultury oraz funkcjami mediów społecznościowych; odwołania do elementów historii sztuki i filmu; rozwijanie umiejętności analizy i interpretacja dzieła sztuki, filmu czy spektaklu teatralnego. W doborze materiałów ważne jest zaakcentowanie powinowactw tematycznych i ideowych tekstów reprezentujących różne dziedziny i czasy, ścieżek ich reinterpretacji, wskazywanie łączności między współczesnością i tradycją. Realizacja programu została zaplanowana na dwa lata w wymiarze jednej godziny lekcyjnej tygodniowo. Rok pierwszy poświęcony jest przede wszystkim sztukom wizualnym i muzyce. Rok kolejny – spektaklowi teatralnemu i filmowi.

Pośród zagadnień zaplanowanych w pierwszym roku realizacji znalazły się następujące ogniwa:

- wprowadzenie do wiedzy o kulturze (między innymi wskazanie istnienia różnych obszarów kultury: kultury wysokiej i ludowej, niskiej, masowej, popularnej, kwestia homogenizacji kultury, makdonaldyzacji, kultura regionu, kontrkultura),
- wdrażanie do korzystania z materiałów edukacyjnych pochodzących z internetu, korzystania z wirtualnych bibliotek i oferty muzeów, wykorzystywania w sposób twórczy i zgodnie z prawem materiałów pochodzących z sieci,
- analiza fenomenu plakatu teatralnego (połączona z interpretacją wybranych przykładów i tworzeniem własnych plakatów z zastosowaniem metod tradycyjnych oraz narzędzia Canva),
- analiza wybranych „idei architektury”: katedry, dworu, blokowiska i ich reprezentacji w wybranych tekstach kultury,
- wprowadzenie do analizy i interpretacji dzieła malarskiego (poprzez między innymi warsztaty twórczego pisania, lekturę literatury pomocniczej – eseju, analizę przykładów

ekfrazy w eseju, opracowanie scenopisu art trailera² na podstawie wybranych obrazów).

W założeniach pierwszego roku realizacji programu nacisk położono także na warsztaty twórczego pisania (formy takie jak opowiadanie, esej, *blackout poetry*, wiersz), tworzenie tekstów funkcjonalnych (grafika reklamowa) oraz przygotowanie do wystąpień publicznych.

WYBRANE PRZYKŁADY DZIAŁAŃ. REFLEKSJE PO PIERWSZYM PÓŁROCZU REALIZACJI PROGRAMU

Ewaluacja działań podjętych w pierwszym półroczu pokazuje, że pomysł zajęć dobrze sprawdza się we współczesnej szkole. To jedno z nielicznych lekcji, które nie niosą ze sobą presji egzaminu, a są mocno skoncentrowane na działaniach twórczych. Młody człowiek uczy się poprzez działanie, niejako nieświadomie, a dopiero późniejsza ewaluacja pozwala mu na konstatację na temat poczynionego rozwoju. Jak wspomniałam wcześniej, opisywane zajęcia miały właściwie charakter pilotażowy, ale po pół roku można pozwolić sobie na pierwsze oceny i wstępną ewaluację. Warto przybliżyć pomysły, które sprawdziły się w praktyce.

Element, który na pewno pozostanie w planie pracy, to autoprezentacje uczniów poświęcone ich własnym pasjom i zainteresowaniom związanym z obszarem kultury. Zadanie polegało na przygotowaniu krótkiego (około pięciominutowego) wystąpienia na wybrany temat. To sami prezentujący decydowali, o czym opowiedzą klasie i po jakie środki językowe i pozajęzykowe sięgną,

² Pomysł tworzenia art trailera wyrasta z doświadczeń autorki zdobytych podczas realizacji (w ramach programu Erasmus+) międzynarodowego projektu „ART TЯA: From ART TЯAilers towards new skills and competences, more responsive to the labour market and the knowledge-based society needs” (2018–2021). Pracowano wówczas nad koncepcją krótkich filmów inspirowanych wybranym dziełem sztuki. Gatunek ten jest właściwie artystycznym przetworzeniem doświadczenia kontemplacji i „odczytania” dzieła sztuki, pozwala też na zbudowanie na jego kanwie autorskiej opowieści filmowej.

aby skupić na sobie uwagę innych. Przygotowanie wymagało więc zastanowienia, określenia swoich zainteresowań, wyboru formy, planowania i rozsądnego zarządzania czasem. Jak pokazuje doświadczenie, właśnie z powodu nadmiaru treści programowych nie mamy w szkole czasu na rozwijanie tak ważnej umiejętności, jak wystąpienia publiczne. Skutki zaniedbań w tym zakresie widoczne są także później. Jakże często studenci pierwszego roku uczelni wyższych nie radzą sobie z podobnym zadaniem³. W ich prezentacjach pojawia się zbyt dużo treści, wiele fraz i materiałów kopiowanych jest mechanicznie z internetu, nierzadko bez poszanowania praw autorskich. Osoby studiujące zapominają też o konieczności budowania kontaktu z odbiorcą i zainteresowania go przekazem. Niestety w szkole, pracując z licznymi klasami, nie mamy wielu możliwości, by te umiejętności rozwijać. Pomysł zaproponowanego tu ćwiczenia oparty był na przekonaniu, że jeśli mówimy o czymś, co nas żywo interesuje, mówimy z zaangażowaniem. Spektrum tematyczne uczniowskich wystąpień było bardzo szerokie: od folkloru regionu, ceramiki, kultury Słowian czy architektury minimalizmu po sztukę japońską i cosplay.

Przygotowanie wystąpień poprzedziłam odpowiednim instruktażem, zwracając uwagę między innymi na retoryczny charakter tej wypowiedzi, przemyślaną strukturę, etykietę językową. Przypomniałam także zasady przygotowania prezentacji multimedialnej, w wielu bowiem przypadkach słowom towarzyszyła właśnie prezentacja. Uczniowie zadbali też o rekwizyty. Każde z wystąpień zostało ocenione przez publiczność poprzez luźną rozmowę. Oceniając wystąpienia koleżanek i kolegów, uczniowie kierowali się zasygnalizowanymi wcześniej kryteriami, takimi jak zgodność z tematem, umiejętność zainteresowania odbiorcy, wartość poznawcza wypowiedzi, właściwe zarządzanie czasem, walory estetyczne prezentacji. Warto podkreślić, że wprowadzenie elementu oceny daje prezentującemu możliwość otrzymania

³ Tezę tę formułuję na podstawie własnych doświadczeń wyniesionych z prowadzenia zajęć dla studentów kierunku digital media w Instytucie Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie. Doświadczenia te pokazują, że niejednokrotnie konieczne i cenne jest poświęcenie czasu na przygotowanie studentów do tego typu zadań.

informacji zwrotnej, buduje poczucie odpowiedzialności za jakość prezentacji, uczy też oceniających formułowania zrównoważonych opinii, wskazujących zarówno atuty, jak i te elementy, które w przyszłości można poprawić. To szansa dla uczniów na poznanie siebie, swoich mocnych stron, a zatem okazja do rozwoju.

Dobrze sprawdził się cykl lekcji poświęconych fenomenowi obiektów architektury. Skoncentrowałam uwagę uczniów na trzech wybranych obiektach – katedra, dwór, blokowisko. Zwłaszcza ten ostatni temat spotkał się z żywym zainteresowaniem młodzieży. Nie bez znaczenia jest to, że nasza szkoła mieści się w budynku dawnej szkoły zakładowej Nowotarskich Zakładów Przemysłu Skórzanego „Podhale”, producenta słynnych relaksów. Obiekt otoczony jest blokami i budynkami stanowiącymi pozostałość po czasach minionych. Zajęcia te zorganizowałam w formie kilku ogniw, na które składały się: analiza semantyki przestrzeni blokowiska w wybranych tekstach kultury (fragmenty komedii doby PRL-u, filmów obyczajowych, piosenki – materiały przywołane przez młodzież), charakterystyka zjawiska, jakim jest *street art* (na podstawie materiałów zawartych w e-podręczniku⁴), ogląd nowotarskiej przestrzeni miejskiej (zebranie przez młodzież materiałów zdjęciowych dokumentujących zarówno cenne inicjatywy społeczne⁵, jak i przykłady aktów wandalizmu) połączony z poszukiwaniem środków zaradczych (dyskusja), przegląd murali wyróżniających się w przestrzeni polskich miast (Białystok, Łódź, Lublin), zwłaszcza tych, które obok walorów estetycznych wnoszą dodatkowe treści, na przykład społeczne czy kulturalne, warsztaty poświęcone przygotowaniu kilku projektów murali, które można zrealizować w wybranych miejscach miasta (praca w grupach według zasad wcześniej sformułowanych przez młodzież). Zaangażowanie, z jakim młodzież podeszła do omawianej tematyki, można uznać za sukces. Nie ulega wątpliwości, że poczucie odpowiedzialności za przestrzeń, w której mieszkamy, to wartość nie do

⁴ *Street art – problem granic w sztuce*, Zintegrowana Platforma Edukacyjna, <https://zpe.gov.pl/a/street-art---problem-granic-w-sztuce/DvTs12bqn> (dostęp: 20.09.2022).

⁵ Przykładem inicjatywy ostatnich miesięcy jest mural wykonany przez Stowarzyszenie Winter Classic z okazji 90-lecia Klubu Sportowego Podhale Nowy Targ na ścianie budynku Miejskiej Hali Lodowej.

przecenienia. Problem jest tym bardziej znaczący, jeśli weźmiemy także pod uwagę przekształcenia przestrzeni spowodowane względami komercyjnymi, niekontrolowany rozwój zabudowy czy też mnożenie się obiektów hołdujących estetyce kiczu. Dlatego tak ważne wydaje się uwrażliwienie na tę kwestię ludzi młodych, wszak „wychowanie estetyczne” nie ma w naszym kraju mocnej tradycji. Poruszone tu wątki bardzo mocno wybrzmiewają na Podhalu, gdzie właśnie przywołane wcześniej zjawiska zdają się przesłaniać obowiązek ochrony przyrody i unikatowego krajobrazu. Bardzo symptomatyczne jest, że murale zaprojektowane przez młodzież dotyczyły przede wszystkim odpowiedzialności za najbliższe środowisko i miały mocny wydźwięk edukacyjny. Obok akcentów pacyfistycznych związanych z wojną w Ukrainie pojawiły się treści ekologiczne. Bardzo miłym domknięciem tego cyklu lekcji jest pomysł realizacji jednego z projektów zgłoszony przez członka Młodzieżowej Rady Miasta w Nowym Targu.

Przywoływane lekcje stały się także okazją do ćwiczeń pisemnych. Uczniowie tworzyli opowiadania inspirowane malarstwem oraz pisali esej semestralny. Pracując we współczesnej szkole, jako nauczyciele języka polskiego, niejednokrotnie zmagamy się z problemem braku proporcji pomiędzy liczbą lekcji przedmiotu i zobowiązaniami programowymi, a zwłaszcza zobowiązaniem skutecznego przygotowania ucznia do egzaminu. W nauczaniu dominuje więc model pragmatyczny. Zazwyczaj ćwiczymy z uczniami te formy wypowiedzi, które pojawiają się na egzaminie. Nie krytykuje tej strategii. Sama, czując się odpowiedzialna za wyniki egzaminacyjne, ją stosuję. Szkoda tylko, że tak niewiele czasu pozostaje na twórcze pisanie, na eksperymentowanie z formą i zabawę słowem.

Pierwszą z form pisemnych, która pojawiła się na naszych zajęciach, było opowiadanie inspirowane malarstwem Caspara Davida Friedricha. Wybór korespondował z tematyką omawianą równoległe na lekcjach języka polskiego (wprowadzenie do kultury romantyzmu). Punktem wyjścia stało się uważne oglądanie trzech obrazów niemieckiego mistrza: *Opactwo w dębowym lesie*, *Wędrowiec nad morzem mgły* i *Kobieta przed wschodzącym słońcem*. Następnie uczniowie przystąpili do realizacji zadania, jakim było stworzenie opowiadania, koniecznie z tytułem. Oczywiście ta forma wypowiedzi należy do tych znanych (czy lubianych?) ze szkoły podstawowej. Z wiadomych względów nie powraca się do niej w liceum. Broniąc

jednak przedstawionego tu zamysłu, chciałabym podkreślić, że właśnie owo twórcze pisanie nie tylko jest źródłem dobrej zabawy, ale także mobilizuje do wnikliwszego studiowania całości dzieła i – co oczywiste – zapada w pamięć. To także dobry punkt wyjścia dla kolejnych zaplanowanych aktywności, jak wprowadzenie w istotę ekfrazy poprzez lekturę fragmentów wybranych esejów i pracę z tekstami lirycznymi inspirowanymi obrazami. Trzeba zaznaczyć, że uczniowie z zainteresowaniem przyjęli zadanie. Mimo że niejednokrotnie źródłem inspiracji stawał się ten sam obraz, nigdy nie doszło do powielenia pomysłów. Pojawiły się propozycje opowieści w konwencji gotyckiej, opowieści kryminalne, opowieści o poszukiwaniu siebie, dorastaniu, przykłady namysłu nad psychologią postaci. Warto zwrócić uwagę, że sporo miejsca zajmowała w nich refleksja nad stanem psychicznym bohaterów – podkreślano wpływ otoczenia na stan ich świadomości.

Drugą z zaproponowanych form pisemnych był esej. Na początku roku szkolnego uczniowie otrzymali listę tematów, z których wybrali jeden. Sami też mogli zgłosić własną propozycję. Podobnie jak w przypadku prezentacji zdecydowałam się, by pozostawić uczniom wolność wyboru. Na przygotowanie zadania mieli ponad trzy miesiące. Otrzymali również wskazówki natury technicznej, ponieważ prace miały zostać napisane na komputerze. Zależało mi na tym, aby uczniowie oswajali się z zasadami stosowania edytora tekstu. Oczywiście w przypadku prac domowych zawsze istnieje prawdopodobieństwo dokonania plagiatu, ale wydaje mi się, że wiele zależy także od nastawienia ucznia i argumentacji stosowanej przez nauczyciela. Esaj jest formą trudną, wymagającą zgłębienia diskutowanego problemu i sprawnego pióra. Dla uczniów klasy drugiej, przyzwyczajonych do ugruntowanego przez lata schematu rozprawki, jeszcze trudniejszą. Przegląd prac pokazuje, że niektórzy z młodych ludzi wciąż mocno tkwią we wspomnianej matrycy, a inni podejmują pierwsze próby poszukiwania własnego stylu.

ZAMIAST PODSUMOWANIA

Oczywiście trudno decydować się na pełną ewaluację po pół roku prowadzenia zajęć we wspomnianym wymiarze godzinowym.

Można jednak zaryzykować hipotezę o ich korzystnym wpływie na uczestników. Wskazując tego przykłady, trzeba podkreślić stopniowe oswojenie z kulturą wysoką, która niekoniecznie musi być postrzegana przez ucznia jak obszar innej galaktyki, a do której jednak trudniej przekonać się dzieciom pochodzącym z określonych środowisk, niemających odpowiedniego przygotowania. Warto sięgać tutaj po różnorodne strategie. W procesie odczarowywania kultury wysokiej mogą pomóc media społecznościowe. I tak na przykład, kiedy przy okazji porównywania różnych wizerunków Orfeusza w tekstach kultury (malarstwo, muzyka, literatura) prezentowano fragmenty barokowej opery Christopha Willibalda Glucka, przybliżono postać Jana Jakuba Orlińskiego – słynnego już kontratenora, a jednocześnie tancerza breakdance oraz modela, bardzo aktywnego w mediach społecznościowych. Warto szukać też korespondencji nieoczywistych. Zestawienie sonetu Petrarcki („Twoje mnie oczy Lauro wskroś przeszły”) i piosenki Zenka Martyniuka (*Przez twe oczy zielone*) może zabrzmieć zatrważająco i prowokacyjnie, ale przy użyciu właściwych chwytów dydaktyczny cel zostanie osiągnięty. Młody człowiek z większą wprawą zaczyna poruszać się w przestrzeni kultury, potrafi wskazać różnice pomiędzy przywołanymi tekstami, rozumie istotę kiczu.

Prezentowany tutaj pomysł jest wynikiem wieloletnich doświadczeń w nauczaniu języka polskiego w liceum, ciągłego poszukiwania pomysłów, które sprawiają, że na dany temat można za każdym razem spojrzeć na nowo, w zależności od zastosowanego „oświecenia kontekstowego”. Wynika też z przekonania, że na kulturę warto patrzeć jak na stałą korespondencję określonych idei, toposów, motywów i dlatego właśnie można nią zainteresować kolejne pokolenia młodych ludzi, wskazując powinowactwa otaczającej ich kultury z tym, co zawiera szkolny program.

KLAUDIA ORZECOWSKA

Nie prawda, nie fikcja, lecz coś pomiędzy. Projekt warsztatów filmowych (*Truman Show*)

Współczesna edukacja polonistyczna w szkołach ponadpodstawowych spotyka się z wieloma trudnościami. Jedną z nich jest przeładowany program nauczania. Nauczyciel, niczym książkowy Judym, często stoi przed dylematem: przygotowywać młodzież do egzaminu czy do życia? Nie jest to łatwy wybór, moim zdaniem jednakże te dwie kwestie się nie wykluczają, a raczej uzupełniają, i nie ma konieczności poświęcania jednej dla drugiej. W preambule Podstawy programowej dla szkół ponadpodstawowych z języka polskiego możemy przeczytać, że:

W procesie kształcenia ogólnego szkoła kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej¹.

¹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia, szkoła ponadpodstawowa: 4-letnie liceum 5-letnie technikum. Język polski, <https://cke.gov.pl/images/>

W dalszej części, która bezpośrednio dotyczy już lekcji języka polskiego, stwierdzono:

Dojrzałość intelektualna, emocjonalna i moralna, którą w tym czasie osiąga uczeń, sprzyja kształtowaniu hierarchii wartości, kształtowaniu jego tożsamości osobowej, narodowej i kulturowej, rozwojowi poczucia odpowiedzialności za własny rozwój oraz wybory życiowe².

Edukacja polonistyczna to nie tylko realizacja wymagań egzaminacyjnych, ale także droga do zrozumienia drugiego człowieka. Stwarza ona również możliwość ukazywania różnych perspektyw i sposobów patrzenia na świat oraz szansę szerokiego spojrzenia zarówno na życie ogółu społeczeństwa, jak i na indywidualność jednostki. Tak właśnie narodził się pomysł na poniższe interdyscyplinarne warsztaty filmowe, które łączą zagadnienia szczegółowe, przygotowujące do egzaminu dojrzałości i te kształtujące zdolność myślenia krytycznego, wyrażania własnych opinii, refleksji oraz emocjonalnego odbioru tekstów kultury i możliwości zestawienia świata bohatera ze sferą własnych doświadczeń.

Zamieszczoną poniżej propozycję warsztatów filmowych, skupiającą się wokół filmu *Truman Show* (1998) w reżyserii Petera Weira, a także poszczególne ćwiczenia, można wykorzystać w różnych momentach edukacji polonistycznej, jak również w blokach tematycznych, na przykład w kontekście tematu „Kto lub co rządzi ludzkim życiem?” (Biblia, *Król Edyp*, *Antygona*, *Zbrodnia i kara*, *Lalka*, twórczość Kochanowskiego, *Dżuma*, twórczość okresu PRL, *Tango*, twórczość Orwella), motywu *theatrum mundi* (twórczość Kochanowskiego, *Makbet*, *Lalka*), przy okazji lekcji na temat manipulacji (w języku i literaturze) lub rozmów na temat etyki, a także roli mediów w życiu współczesnego człowieka. Celem warsztatów jest stworzenie uczniom bezpiecznej przestrzeni do dyskusji na temat problemów im współczesnych (takich jak rola mediów czy iluzja), a także ukazanie uniwersalności niektórych motywów.

-EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Formuła_2023/podstawa_programowa/jezyk-polski.pdf (dostęp: 27.02.2023), s. 9.

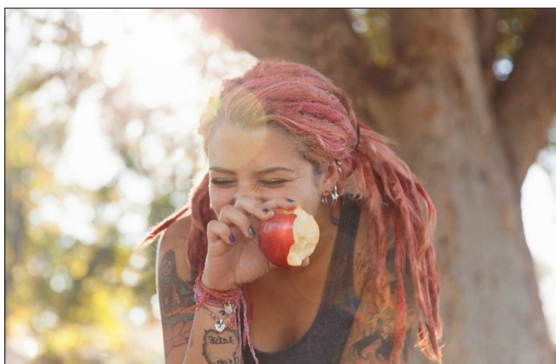
² Tamże, s. 10.



WIDZĘ: KOTA W PAPIEROWEJ TORBIE

MYŚLĘ: TEN KOT JEST PIĘKNY

ZASTANAWIAM SIĘ: PO CO TEN KOT WSZEDŁ DO TEJ TORBY?



WIDZĘ: KOBIETĘ JEDZĄCĄ JABŁKO

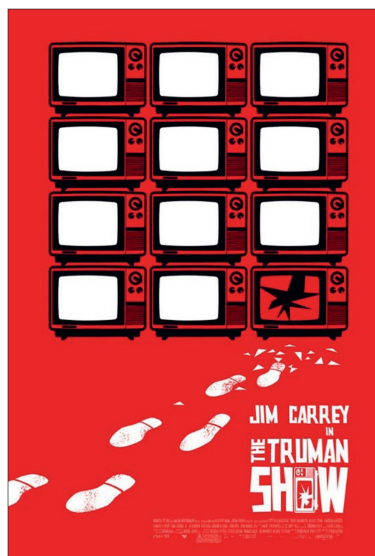
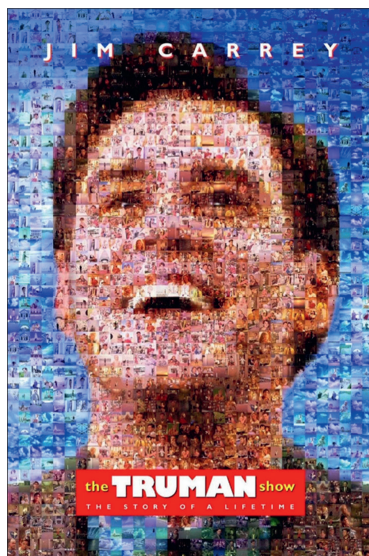
MYŚLĘ: PEWNIENIE BYŁA GŁODNA

ZASTANAWIAM SIĘ: CZY TO JABŁKO JEJ SMAKUJE?

Ilustracje 1–2. Rutyna widzę/myślę/zastanawiam się – ćwiczenie wprowadzające
(zdjęcia zaczerpnięte z ogólnodostępnego banku obrazów Word)



Ilustracje 3–4. Rutyna widzę/myślę/zastanawiam się – ćwiczenie ze scenami z filmu (*Truman Show*, reż. P. Weir, ITI FILM STUDIO 1998)



Ilustracje 5–7. Plakaty filmowe (dwa pierwsze plakaty pochodzą z ogólnodostępnych materiałów w Google Grafika, trzeci z portalu Filmweb.pl, <https://www.filmweb.pl/film/Truman+Show-1998-189/posters>, dostęp: 27.02.2022)

W STRONĘ MYŚLENIA KRYTYCZNEGO

1. Ćwiczenie wprowadzające (propozycja pierwsza) kształtujące zdolność krytycznego myślenia: rutyna widzę/myślę/zastanawiam się³

- Nauczyciel dzieli uczniów na grupy (albo jeśli klasa jest mniej liczna, proponuje pracę indywidualną lub w parach), rozdaje kartki A3 lub A4 (aby notatki były czytelne) i prosi o podzielenie ich na trzy części oraz podpisanie kolumn: widzę, myślę, zastanawiam się. Następnie objaśnia zasady ćwiczenia – za chwilę zobaczą kadry ukazujące pewne sytuacje. Będą one wyświetlane przez maksymalnie 20 sekund, powinni więc wpisywać pierwsze skojarzenia i myśli, które przyjdą im do głowy, i już ich nie zmieniać. Nauczyciel wyjaśnia, że w pierwszej rubryce uczniowie wpisują to, co widzą na obrazku, w drugiej opisują, jakie myśli wywołują w nich te obiekty, a w trzeciej, nad czym się zastanawiają. Instrukcje można poprzeć prostym przykładem (zob. ilustracje 1–2 na wklejce).
- Nauczyciel wyświetla sceny z filmu (te same sceny dla wszystkich uczniów lub różne dla poszczególnych grup, jeśli nie jest ich za dużo), które można odczytać w sposób dwuznaczny, nie znając kontekstu, w jakim są osadzone, i wydarzeń następujących przed i po wybranych sekwencjach (zob. propozycje poniżej).
- Gdy uczniowie wykonają ćwiczenie, nauczyciel zbiera od nich kartki, informując, że jeszcze do nich wrócą, ale najpierw chciałby obejrzeć z nimi pewien film.

Propozycje scen do ćwiczenia (nauczyciel wybiera własne kadry według uznania, dostosowując je do potrzeb i możliwości klasy; zob. ilustracje 3–4).

³ Rutyna zaczerpnięta ze szkolenia Instytutu Myślenia Krytycznego, które odbyło się w Gdańsku w czerwcu 2022 roku w ramach realizacji projektu „Profesjonalny polonista. Praktyka i personalizacja”.

2. Ćwiczenie wprowadzające (propozycja druga): rozmowa w milczeniu⁴

Nauczyciel w różnych miejscach w sali rozmieszcza kartony z pytaniami na temat roli mediów w życiu człowieka (propozycje pytań zamieszczono poniżej). Następnie tłumaczy uczniom zasady rozmowy w milczeniu. Prosi ich, by zabrali długopisy lub przygotowane przez nauczyciela markery i wykonali ćwiczenie. Uczniowie przechodzą od plakatu do plakatu i zapisują swoje odpowiedzi na pytania, następnie przy kolejnych rundach zaczynają reagować na odpowiedzi koleżanek i kolegów, dodając emotki, wdając się w dyskusje na papierze czy dopisując dodatkowe przemyślenia do opinii innych. Po około 5–7 minutach nauczyciel prosi o powrót do ławek, zostawia plakaty w miejscach, w których były wcześniej i komunikuje, że chciałby teraz pokazać im pewien film. Prosi, by podczas seansu każdy pamiętał wcześniejszą cichą dyskusję, a także zastanowił się, czy to, co za chwilę zobaczy, wpłynęło jakoś na jego przemyślenia.

Propozycje pytań:

- Dlaczego ludzie oglądają programy takie jak na przykład Big Brother czy Top Model?
- Czy wszystko, co widzimy w internecie, jest prawdą? Dlaczego tak/nie?
- Czy lubisz chodzić do kina/oglądać seriale? Dlaczego tak/nie?
- Czy media społecznościowe odgrywają istotną rolę w twoim życiu? Jaką?
- Co to znaczy „być dobrym aktorem”?
- Jakie cechy musi posiadać film, aby zaniepokoił odbiorcę?
- Dlaczego ludzie lubią oglądać filmy dokumentalne?
- Jak myślisz, jakiego typu sceny w filmach i serialach ludzie najbardziej lubią oglądać?
- Czy można bezkarnie manipulować innymi ludźmi?
- Czy uważasz, że istnieje coś takiego jak granice prywatności?
- Czy publikowanie prywatnych wydarzeń z życia w portalach społecznościowych jest dobre czy złe dla nas samych? Uzasadnij odpowiedź.

⁴ Metoda zaczerpnięta z książki: A. Kania, *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Kraków 2017, s. 115–131.

Inne propozycje ćwiczeń wprowadzających w zależności od momentu przeprowadzenia warsztatów to dyskusja o tym, co rządzi ludzkim losem (metody: mapa myśli, burza mózgów, rozmowa w milczeniu); przygotowanie ćwiczeń, materiałów wpływających na nasze zmysły i sposób odbioru rzeczywistości, obrazki ukazujące moc iluzji⁵.

3. Wyświetlenie filmu

Przed seansem należy zachęcić uczniów, aby zapisywali swoje spostrzeżenia, intrygujące cytaty oraz sceny.

PO OBEJRZENIU FILMU

Propozycja po obejrzeniu filmu to wykorzystanie kart dixit do opisu pierwszych wrażeń i emocji po seansie. Nauczyciel rozkłada karty na ławce na środku klasy, następnie prosi uczniów, aby im się przyjrzeni i wybrali tę, która najlepiej odzwierciedla, wizualizuje ich uczucia tuż po zakończeniu filmu. Następnie każdy uczeń wraca do swojej ławki i w kilku zdaniach zapisuje, dlaczego wybrał tę kartę. Ochotnicy lub osoby zachęcane przez nauczyciela prezentują swoje karty na forum klasy oraz opowiadają o swoich uczuciach i pierwszych refleksjach. Jeśli nauczyciel nie posiada kart dixit, może wykorzystać wydruki obrazów i grafik o charakterze surrealistycznym, jak René Magritte'a *Mężczyzna w meloniku*, Salvadora Dalí *Trwałość pamięci* i podobne, które mogą wpłynąć na uczucia uczniów i ich kreatywność.

Rozpoczyna się dyskusja na forum klasy dotycząca ogólnych przemyśleń na temat fabuły filmu. Uczniom można zaproponować,

⁵ P. Stanisławski, *Jakiego koloru jest sukienka i buty? Oto naukowe wyjaśnienie*, Crazy Nauka, 16 kwietnia 2020 roku, <https://www.crazynauka.pl/jakiego-koloru-jest-sukienka-oto-naukowe-wyjasnienie/> (dostęp: 27.02.2023); A. Stanisławska, *Kogo widzisz: „żonę czy teściową”? Wynik zależy od tego, ile masz lat*, Crazy Nauka, 12 lutego 2020 roku, <https://www.crazynauka.pl/kogo-widzisz-zone-czy-teciowa-wynik-zalezy-od-tego-ile-masz-lat/> (dostęp: 27.02.2023); Salvador Dalí *Vieux couple de musiciens*.

aby dokończyli zdania: Moim zdaniem *Truman Show* to film o...; Najbardziej poruszyła mnie scena, kiedy...; Zaskakujące było dla mnie to, że...; Uważam, że sytuacja z filmu mogłaby/nie mogłaby wydarzyć się współcześnie, ponieważ...; Moją ulubioną postacią był/a..., dlatego że...; Polubiłem/Nie polubiłem głównego bohatera, bo...

Po dyskusji uczniowie jeszcze raz oglądają początkową wypowiedź reżysera (0:20–0:55) i starają się odpowiedzieć na pytanie, czy faktycznie obecnie świat wygląda tak, jak opisał go bohater filmu. Nauczyciel prosi, by zastanowili się, czy od momentu premiery *Truman Show* dwadzieścia pięć lat temu coś uległo zmianie, czy przesłanie filmu pozostaje nadal aktualne. W klasie bardziej zaawansowanej można zestawić ten moment z fragmentami mowy noblowskiej Olgi Tokarczuk dotyczącymi potrzeb współczesnego odbiorcy oraz tekstu *Ślady uwikłania* Ryszarda Koziołka.

Możemy mieć dziś wielką satysfakcję, że jesteśmy świadkami powstania nowego sposobu opowiadania świata, jaki niesie ze sobą serial filmowy, a którego ukrytym zadaniem jest wprowadzić nas w trans. Oczywiście ten sposób opowiadania istniał już w mitach i opowieściach homeryckich, a Herkules, Achilles czy Odyseusz to bez wątpienia pierwsi serialowi bohaterowie. Jednak nigdy wcześniej nie zagarnął on dla siebie tak dużo przestrzeni i nie wpływał tak istotnie na zbiorową wyobraźnię. Pierwsze dwie dekady XXI wieku z pewnością należą do seriali. (...) Serial w dzisiejszej postaci nie tylko rozciągnął uczestniczenie w narracji w obrębie czasu, generując jego różne tempa, odnogi i aspekty, ale wniósł także swoje nowe porządki. Ponieważ w wielu przypadkach jego zadaniem jest utrzymanie uwagi widza jak najdłużej – narracja serialowa mnoży wątki, splatając je ze sobą w najbardziej nieprawdopodobny sposób tak bardzo, iż w obliczu beznadziei sięga się nawet po stary zabieg narracyjny, skompromitowany kiedyś przez klasyczną operę: „deus ex machina”. (...) Potencjalne zaistnienie kolejnego sezonu stwarza konieczność otwartych zakończeń, w których nie ma szans pojawić się i wybrzmieć do końca owo tajemnicze katharsis, które było przeżyciem wewnętrznej przemiany, spełnienia się, satysfakcją z uczestniczenia w akcji opowieści. Taki rodzaj komplikowania i niekończenia, ciągłego odraczania nagrody, jaką jest katharsis, uzależnienia i hipnotyzuje⁶.

W nasyconych barwami i kontrastem szczegółach oglądamy katowanie Rudego (*Kamienie na szaniec*), sadyistyczne praktyki Uwego Rappke (*Czas honoru*) lub nihilistyczny bezmiar fantazyjnego okrucieństwa w *Grze o tron*. Wysoka

⁶ O. Tokarczuk, *Czuły narrator – mowa noblowska*, <http://www.moklegiono.pl/teksty/Nobel%202019%20-%20Olga%20Tokarczuk.pdf> (dostęp: 27.02.2023), s. 6.

rozdzielczość, kontrast, pornograficzne zbliżenia stanowią rękojmię prawdy historycznej. Historyczne ciała, ubrania, rzeczy, krajobrazy – sensualnie podrasowane – wydają się istnieć na ekranie bardziej prawdziwie niż nasza rzeczywistość. Narcystyczne kino, które chępli się materialnym przepychem widowiska, odbiera widzowi resztki rozumu historycznego, ponieważ bezwstydnie zastępuje przeszłość, udając jej naśladowanie. Ale daje znużonemu nowoczesnym światem umysłowi coś innego, mianowicie iluzję identyfikacyjną, dzięki której pojawia się u odbiorcy poczucie, że jest podmiotem gry o losy świata, co kulminuje się szczególnie w scenach walki, wtedy bowiem fantazja się spełnia i pchnięcie miecza rozstrzyga o losach świata. Mimo wielu naturalistycznych scen zabijania przemoc jest tu niewinna jak w eposie. Stanowi jedynie ostateczny dowód, że bohater decyduje o biegu zdarzeń⁷.

Warto także zapytać uczniów, jak rozumieją końcowe słowa reżysera, że świat na zewnątrz studia nie jest wcale mniej fikcyjny i wolny od kłamstw niż ten stworzony przez niego dla Trumana.

Kolejny punkt zajęć to przedstawienie uczniom plakatów filmowych (aby przyspieszyć to ćwiczenie, można na tym etapie podzielić klasę na grupy, jeśli nie zrobiło się tego wcześniej, i rozdać każdej z nich po jednym plakacie), praca w grupach, omówienie treści oraz koncepcji plakatów (plakat dosłowny, symboliczny), uczniowie starają się odtworzyć myślenie artystów, zrozumieć, jaki cel chcieli osiągnąć poprzez przedstawienie swojej koncepcji w dany sposób, mogą też wybrać, który plakat przemawia do nich najbardziej i zachęciłby ich do obejrzenia filmu oraz uargumentować, dlaczego tak sądzą. Na wklejce zamieszczono propozycje plakatów filmowych (pierwszy o charakterze dosłownym, drugi symbolicznym, trzeci łączący treść dosłowną i symboliczną).

Następnie nauczyciel zachęca podopiecznych do tworzenia w grupach własnych plakatów filmowych z wycinków z gazet lub opracowania ich w sali komputerowej przy wykorzystaniu programu canva (wersja bezpłatna, do zarejestrowania potrzebny jest jedynie e-mail) – ćwiczenie to w pierwszym wariancie pozwala na wykazanie się kreatywnością oraz zdolnościami interdyscyplinarnymi przez uczniów zainteresowanych sztuką, a w opcji drugiej wprowadza edukację medialną i uczy stosowania nowoczesnych technologii.

⁷ R. Koziolek, *Ślady uwikłania*, w: *Prognoza niepogody. Literatura polska w XXI wieku*, red. M. Jakubowiak, S. Kloska, Wołowiec 2020, s. 111.

Przed pracą nad plakatami nauczyciel omawia z uczniami symbolikę wykorzystywaną przy tworzeniu dzieł sztuki (wybierając najbardziej charakterystyczne elementy, na przykład kolory), może też wykorzystać słowniki symboli i rozdać je uczniom do indywidualnej pracy lub pracy w grupach, aby samodzielnie sprawdzili, co mogą symbolizować kształty, kolory lub przedmioty, które wzbudziły ich zainteresowanie.

PROPOZYCJE ŁĄCZENIA FILMU I TEKSTÓW LITERACKICH

Stanisław Barańczak *Lzy w kinie*

Przykładowe ćwiczenia:

- Charakterystyka widza w utworze Barańczaka oraz widza *Truman Show* – co ich łączy, a co dzieli? Co mógłby czuć widz *Lzy w kinie*, gdyby oglądał *Truman Show*? Czy jego oczekiwania wobec kina zostałyby spełnione? Tworzenie w grupach portretów psychologicznych obydwu postaci (zwrócenie uwagi na to, że charakteryzujemy ogół, nie jednostkę).
- Katharsis – przypomnienie pojęcia, omówienie go w kontekście utworu Barańczaka oraz roli współczesnych mass mediów, a także reakcji widzów na dzieje Trumana i koniec jego historii.
- Rozmowa na temat indywidualnych odczuć uczniów: czy kiedykolwiek poczułeś się jak widz z wiersza Barańczaka? Czy pamiętasz, jaki był to film? Jak myślisz, dlaczego akurat to konkretne dzieło wywołało u ciebie te emocje?

Jan Kochanowski, *O żywocie ludzkim*

Przykładowe ćwiczenia:

- Skupienie się na ostatnich liniach tekstu, przypomnienie motywu *theatrum mundi*, omówienie go w kontekście *Truman Show* oraz życia współczesnego: czy obecnie można powiedzieć, że życie to scena, a my jesteśmy tylko aktorami? Kto w takiej sytuacji jest reżyserem? Czy możemy go poznać,

tak jak Truman? Co powiedział Truman reżyserowi swojego życia? A co ty byś powiedział swojemu, gdyby istniał?

- Uwspółcześnienie motywu *theatrum mundi*: w jakich dziedzinach życia obecnie ludzie stają się aktorami? Czy dzisiejszą „grę” na deskach życia rozumiemy tak samo jak Jan Kochanowski? Czy coś się zmieniło? Do dyskusji można wykorzystać kampanie społeczną *Are You Living an Insta Lie? Social Media vs. Reality*⁸.

Edward Stachura, *Życie to nie teatr*

Przykładowe ćwiczenia:

- Wykorzystanie luk w tekście, usunięcie pewnych słów, na przykład słowa teatr, które uczniowie, wcielając się w autora, próbują samodzielnie odgadnąć, a następnie uzasadnić swój wybór.
- Charakterystyka dwóch postaci w tekście – próba opisu sytuacji, w jakiej mogą się znajdować. Który z bohaterów filmu mógłby być postacią nr 1 i 2 – przerobienie wiersza dla rzeczywistości filmu (tworzenie scenariusza jednej sceny) i przedstawienie go przy wykorzystaniu formuły dramy.

PROPOZYCJE INNYCH ZADAŃ

Uzupełnij zdania odnoszące się do fabuły filmu związkami frazeologicznymi zaczerpniętymi ze znanych tekstów kultury:

- Ucieczka Trumana z miasta była prawdziwą
..... Gdy tylko wydawało mu się, że odniesie sukces, wracał do punktu wyjścia.
- Truman, zbierając informacje, powoli dochodził
I odkrył, że jego życie to jedynie iluzja.
- Życie Trumana wydawało się na początku krainą
..... ale szybko okazało się, że nie wszystko jest tak piękne, jakby mogło się wydawać.

⁸ Dostępna na YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=0EFHbruKEmw> (dostęp: 5.06.2023).

- Gdy Truman wsiadł na łódź, wiedział, że nie może wrócić, możemy więc powiedzieć, że podobnie jak Juliusz Cezar
.....
- W młodości Trumana trafiła i nie mógł zapomnieć o swojej ukochanej.

Ćwiczenia na zakończenie:

- Zamknięcie lekcji poprzez powrót do ćwiczeń wprowadzających

Rutyna widzę/myślę/zastanawiam się: porównanie spostrzeżeń uczniów z prawdziwymi scenami z filmu (nauczyciel może je odtworzyć jeszcze raz, uwzględniając wydarzenia przed nimi i po nich), rozważania, czy spostrzeżenia oddały rzeczywistą sytuację i dlaczego okazały się trafne lub nie. W efekcie uczniowie powinni dojść do wniosku, że w pierwszej kolumnie ujęte są fakty, w drugiej opinie, a w trzeciej pytania. Nauczyciel rozpoczyna dyskusję o tym, czy opinie pokrywają się z faktami i jakie są różnice między faktem i opinią. Dodatkowo, aby podsumować i zamknąć lekcję, można wspomnieć, że tak jak Truman, każdy z nas w życiu spotyka sytuacje, w których ma ograniczony dostęp do poznania świata i może żyć w iluzji, a istotne jest to, by oceniać rzeczywistość na podstawie faktów i nie dać się zwieść, ponieważ niektóre rzeczy są jedynie iluzją i kreacją (instagram, filmy).

Metoda rozmowy w milczeniu: dyskusja, czy dzisiejsze wrażenia po seansie filmowym zmieniłyby odpowiedzi uczniów na postawione pytania; które zagadnienia postrzegają inaczej i mogą odnieść do przedstawionych na zajęciach utworów.

- Pogadanka na temat uniwersalności motywów literackich i tematów utworów literackich, na przykład: co łączy Króla Edypa i Trumana? Co łączy reżysera z filmu *Truman Show* i Boga (historia Hioba)? Czy współcześnie możemy powiedzieć, że nasze życie to teatr? Dlaczego niektóre kwestie, szczególnie te dotyczące egzystencji człowieka, nie zmieniają się mimo upływającego czasu? Rola literatury i rozrywki w życiu człowieka: co wspólnego mają widzowie teatru antycznego i widzowie *Truman Show*? Czy teksty i obrazy nazywane współcześnie arcydziełami ludzkie

odbierali kiedyś w podobny sposób, w jaki my odbieramy dzisiaj seriale? Czy za pięćdziesiąt lat w szkołach omawiane będą współczesne seriale i filmy?

Propozycje pracy domowej lub projektu edukacyjnego (warto zaproponować uczniom wszystkie polecenia, tak aby każdy mógł wybrać to, które odpowiada jego zainteresowaniom, zdolnościom czy potrzebom):

- Napisz esej o tym, co rządzi życiem człowieka. Wypowiedź poprzyj przykładami z literatury.
- Stwórz kolaż do jednego z omawianych tekstów literackich, przygotuj prezentację krótkiej interpretacji elementów graficznych oraz celu pracy.
- Który ze znanych ci seriali lub filmów ostatnich lat mógłby za sto lat znaleźć się w podstawie programowej? Napisz krótką wypowiedź argumentacyjną, w której skupisz się na tematach uniwersalnych zawartych w wybranym przez ciebie przykładzie.
- Przygotuj dramę, w której wcielając się w wybraną postać z filmu *Truman Show*, przedstawisz opis jej przeżyć wewnętrznych w formie monologu. Zaprezentuj ją na zajęciach.
- Propozycja do pracy indywidualnej/grupowej: wciel się w rolę Trumana, który szykuje pozew sądowy przeciwko twórcom show, napisz mowę oskarżycielską; przedstawcie dramę, podczas której Truman walczy w sądzie o swoje prawa (zeznania Trumana, reżysera, aktorki grającej żonę Trumana, innych aktorów, prawdziwej miłości Trumana oraz widzów).

PODSUMOWANIE

Zaprezentowany powyżej konspekt warsztatów filmowych może okazać się użyteczny dla nauczycieli z co najmniej kilku powodów. Po pierwsze, udowadnia, że w edukacji polonistycznej jest miejsce na kreatywność i innowacyjne rozwiązania. Po drugie, pozwala na sprawne i niekonwencjonalne łączenie kompetencji kulturowych,

literackich i językowych. Po trzecie, poprzez interdyscyplinarne scalanie różnych dziedzin stwarza szansę wykazania się i odnalezienia swojego pola zainteresowań różnym uczniom (posiadającym zdolności plastyczne, medialne, pasjonującym się twórczością literacką, reżyserską czy aktorską). Jednakże najistotniejsze jest to, że ćwiczenia te oprócz kształtowania kompetencji ucznia, takich jak myślenie krytyczne, wyrażanie własnego zdania, autoprezentacja czy umiejętność łączenia doświadczeń bohaterów tekstów kultury z własnymi, mogą sprawić, że kształcenie kulturowe stanie się dla młodzieży przygodą, przyjemnością i zabawą. A czy nie o to powinno przede wszystkim chodzić w edukacji?

BIBLIOGRAFIA

- A. Kania, *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Kraków 2017.
- R. Koziolek, *Ślady uwikłania*, w: *Prognoza niepogody. Literatura polska w XXI wieku*, red. M. Jakubowiak, S. Kłoska, Wołowiec 2020.
- O. Tokarczuk, *Czuły narrator – mowa noblowska*, <http://www.moklegionowo.pl/teksty/Nobel%202019%20-%20Olga%20Tokarczuk.pdf> (dostęp: 27.02.2023).

FILMOGRAFIA

- Truman Show*, reż. P. Weir, ITI FILM STUDIO 1998.

JOANNA PTASZEK

Klasa dziennikarsko-filmowa

Czas spędzony w liceum jest jednym z ważniejszych etapów w życiu młodego człowieka. Każdy nastolatek podejmuje wtedy decyzję, co będzie robił w przyszłości. My, poloniści możemy mu w tym pomóc. Mój projekt klasy autorskiej (dziennikarsko-filmowej) został stworzony w celu ukierunkowania ścieżki edukacyjnej ucznia już na początku szkoły ponadpodstawowej. Koncepcję przygotowałam z myślą o nastolatkach, którzy chcą między innymi rozwijać swoje zdolności humanistyczne, poznawać podstawy dziennikarstwa oraz świat mediów. W konsekwencji młodzież jednocześnie uczyłaby się oraz rozwijałaby swoje hobby.

Absolwent takiej klasy łatwiej poradzi sobie na studiach, a nabyte wcześniej doświadczenie spowoduje, że zostanie inaczej potraktowany przez pracodawców już na początku swojej ścieżki zawodowej. Kolejny istotny aspekt mojego pomysłu związany jest z pracą projektową, która dominuje w metodologicznej części koncepcji klasy autorskiej. Uczniowie dzięki współpracy będą doskonalić umiejętności przywódcze, komunikacyjne oraz zachowania asertywne, ćwiczone przykładowo podczas przeprowadzania wywiadów, redagowania gazetki szkolnej, nagrywania booktrailerów, zarządzania stroną internetową i wielu innych. Praca w zespole pomaga szybciej osiągnąć zamierzone cele, a na tym w klasie dziennikarsko-filmowej zależy nam najbardziej. Sześć mój pomysł został zaprezentowany na poniższych grafikach.



Opis koncepcji klasy autorskiej
Joanna Płaszek



KLASA DZIENNIKARSKO-FILMOWA

Przedmioty rozszerzone:

- język polski
- język obcy (angielski/niemiecki/hiszpański)
- wiedza o społeczeństwie (Grupa A)
historia (Grupa B)

Przedmioty dodatkowe:

- warsztaty dziennikarskie (Grupa A)
- warsztaty filmowe (Grupa B)
- edukacja filmowa (Grupa B)
- zajęcia dodatkowe z języka polskiego (Grupa A i B)

Grupa A – dziennikarska Grupa B – filmowa

*I myśli sobie Ikar, co nie raz już w dół runął
Jakby powiało zdrowo, to bym jeszcze raz pofrunął
Jeszcze w zielone gramy, choć życie nam doskwiera
Gramy w nim swoje role, naturszczycy bez suflera
W najróżniejszych sztukach gramy, lecz w tej co się skończy źle
Jeszcze nie, długo nie*





Dla kogo?

Dla osób, które chcą:

- rozwijać zainteresowania humanistyczne oraz twórcze zdolności
- doskonalić swój warsztat językowy
- kształtować samodzielne i krytyczne myślenie
- nauczyć się świadomego odbioru kultury
- poznać podstawy dziennikarstwa oraz świat mediów
- pogłębić swoją wiedzę o związkach filmu z literaturą i o kulturze medialnej



Organizowane będą m.in.:

- wycieczki zagraniczne
- konkursy i olimpiady
- projekty edukacyjne
- wieczory autorskie
- zajęcia teatralne
- kurs montażu
- indywidualne spotkania z nauczycielami (tutoringi)
- praktyki w firmie zajmującej się produkcją filmową Pierwszy Kłaps
- współpraca z radiem Next (m.in. praktyki dla uczniów)
- współpraca z klubem filmowym Movie world
- spotkania z aktorami czynnymi zawodowo i posiadającymi doświadczenie
- spotkania z psychologami

Klasa dziennikarsko-filmowa nauczy Cię m.in.:

- przeprowadzania wywiadów, sondaży
 - redagowania gazetki szkolnej
 - prowadzenia strony internetowej
 - nagrywania booktrailerów
 - organizowania portfolio
- uczeń będzie dobrze przygotowany do **egzaminu maturalnego** i do podjęcia dalszej nauki na wyższych uczelniach humanistycznych i artystycznych
- uczeń **wykształci** praktyczne umiejętności zawodowe w wybranej przez siebie specjalności (dziennikarskiej/filmowej)...
- w tym umiejętność twórczego przenoszenia własnych pomysłów **na zapis literacki**, filmowy, scenariuszowy bądź wywiadu
- uczeń będzie miał świadomość **odpowiedzialności** za własny rozwój
- uczeń pozna metody i techniki umożliwiające nawiązanie pozytywnych **relacji z innymi ludźmi i pracę z nimi**





Grupa A – dziennikarska



Co będziemy robić?

1. Podczas czytania lektur będziemy zwracać uwagę na **wypowiedzi bohaterów**.
2. Prześledzimy **dialogi filmowych ekranizacji** lektur szkolnych.
3. Zajmiemy się redagowaniem **gazetki szkolnej**.
4. Będziemy współpracować z Grupą B w układaniu **scenariuszy do booktrailerów**.
5. Będziemy stosować **aktywne** formy nauczania:
 - wywiad z bohaterem
 - inscenizacje – elementy dramy
6. Dzięki konkursom **recytatorskim** podszkolimy umiejętności językowe.
7. Będziemy rozpoznawać podstawowe **gatunki dziennikarskie**: informacyjne i publicystyczne (m.in. news, komentarz, relacja, artykuł, felieton, reportaż, recenzja, wywiad, esej; Kapuściński, Miłosz, Prus, Szyborska i inni)
8. Będziemy organizować wyjścia do lokalnego **muzeum**.
9. Weźmiemy udział w **społecznych debatach** dla szerszej publiczności podejmujących aktualne tematy.
10. Przeprowadzimy **analizę filmu** *Diabeł ubiera się u Prady* z Grupą B.
11. Zajmiemy się **relacjonowaniem** ważnych wydarzeń w naszej szkole (akademie, apele, imprezy szkolne, wycieczki, konkursy itd.)
12. Poznamy **debatę oksfordzką**.
13. Podczas redakcji tekstów popracujemy nad gramatyką, **poprawnością językową** oraz **stylistyczną**.

dziennik TV

- prezentacja zdarzeń z utworu w formie wiadomości telewizyjnych. Odtworzenie dziennikarskiej konwencji

dziennik intymny bohatera

- wykonanie fikcyjnego dziennika jednego z bohaterów, odzwierciedlającego jego reakcje na zdarzenia, prowadzenie codziennych zapisków, notatek, prezentacja ewentualnych planów podróży

śledztwo dziennikarskie

- prezentacja ważkiego problemu w formie dokumentalnej na podstawie dodatkowych informacji odtworzonych poza warstwą pierwotną tekstu

spotkanie z autorem

- zorganizowanie prawdziwego lub wyobrazonego spotkania z autorem

sąd, przesłuchanie, spotkanie z ...

- odegranie istotnych dla dzieła prawdziwych lub fikcyjnych spotkań bohaterów, mających wpływ na rozwój akcji. Odegranie spotkań po zakończeniu akcji (np. po latach) w celu zbadania motywacji działania i oceny bohatera przed sądem

To nie rywalizacja, lecz współpraca daje nam siłę.





Grupa B – filmowa

Co będziemy robić?



1. Spróbujemy innej metody czytania lektur – słuchania **audiobooków** wraz ze śledzeniem tekstu w książce.
 2. Będziemy porównywać **ekranizacje** filmowe bądź serialowe lektur szkolnych z treścią książki.
 3. Zachęcimy innych do czytania lektur poprzez nagrywanie **booktrailerów**.
 4. Zajmiemy się prowadzeniem **strongy internetowej** dzięki pomocy Grupy A.
 5. Podszkolimy umiejętności pisarskie – nauczymy się pisać **scenariusze**.
 6. Nakręcimy **spot** reklamowy naszej szkoły.
 7. Będziemy stosować **aktywne** formy nauczania:
 - wykorzystanie technologii – tworzenie internetowych fikcyjnych kont literackich bohaterów na różnych portalach społecznościowych
 8. Spróbujemy zrozumieć **poezję z pomocą muzyki** – sprawdzimy, jaką rolę odgrywa ścieżka dźwiękowa.
 9. Wcielimy się w rolę krytyków i będziemy oceniać i **pisać recenzje** filmów, seriali oraz sztuk teatralnych.
 10. Będziemy **oglądać fragmenty filmów**, które mogą być ciekawym kontekstem do treści omawianych podczas zajęć języka polskiego.
 11. Nauczymy się projektować **plakaty**, które przyciągną uwagę widzów.
 12. Będziemy wskazywać w tekście literackim **cechy gatunkowe** „wpisanego” weni filmu (zadanie to wymaga znajomości cech gatunków literackich i filmowych).
 13. Spróbujemy **czytać utwór literacki jak scenariusz** bądź dokonywać przeróbki utworu lub jego fragmentu na scenariusz lub scenopis.
- casting, obsadzenie ról**
- dobieranie prawdziwych aktorów do ewentualnej adaptacji filmowej lub teatralnej dzieła
- scenografia lub jej elementy, np. kostiumy**
- zaprojektowanie scenografii lub jej elementów, np. strojów bohaterów. (Jak powinny wyglądać osoby wraz z rekwizytami? Jak powinno wyglądać miejsce? Jak powinno wyglądać wydarzenie?) Przedyskutowanie projektów, wykonanie ich wraz z zapisami.
- sesja zdjęciowa**
- wykonanie serii ilustracji przedstawiających sposób patrzenia kamery – kąt ustawienia kamery, cięcia, światło itp., ewentualnie odszukanie w prasie odpowiednich fotografii
- rozdziały alternatywne**
- planowanie brakującego rozdziału (środkowego, końcowego), który jakoby nie zachował się, został odnaleziony, został usunięty przez autora



KATARZYNA SZYMICZEK

#lekturawsieci, czyli lekcje literatury w przestrzeni wirtualnej (na przykładzie *Procesu* Franza Kafki)

Powszechne jest przekonanie, że edukacja niestacjonarna to nowe zjawisko, które pojawiło się w XX wieku, gdy rozwój technologii, a tym samym metod usprawniających komunikację, znacznie przyspieszył. Tymczasem ma ona swoje początki o wiele wcześniej, bo już w XVIII wieku. Krystyna Szawłowska, badaczka z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego im. Jana Pawła II, twierdzi nawet, że idea ta pojawiła się równocześnie z wynalezieniem pisma (czego dowodem mają być chociażby listy zamieszczone w Biblii)¹. Oficjalnie jednak za umowny początek edukacji zdalnej uznaje się 20 marca 1728 roku, a więc dzień, w którym w bostońskiej prasie ukazało się pierwsze ogłoszenie o kursie korespondencyjnym².

Choć popularność tej formy zdobywania wiedzy od tamtego czasu nieustannie wzrastała, a oferta proponowanych zajęć

¹ K. Szawłowska, *Od kursów korespondencyjnych do e-learningu akademickiego. Przeszłość i teraźniejszość nauczania na odległość*, „Człowiek w Kulturze” 2017, nr 27, s. 331.

² Tamże.

stawiała się coraz szersza, nie ulega wątpliwości, że prawdziwie przełomowy okazał się dopiero rok 2020. Z powodu epidemii COVID-19 proces edukacji na całym świecie musiał ulec reorganizacji. Nauczyciele – niezależnie od wieku, specjalizacji czy umiejętności technologicznych – zmierzili się z koniecznością zmiany dotychczasowego środowiska i metod pracy. E-edukacja stała się codziennością dla dzieci i młodzieży na każdym poziomie kształcenia.

Nauczanie w sieci znacznie różni się od nauczania tradycyjnego. Bezpośredni kontakt między prowadzącymi zajęcia a uczniami, który jest podstawą procesu kształcenia, zostaje zastąpiony kontaktem pośrednim. Sprawdzone, chętnie wykorzystywane przez pedagogów w codziennej pracy metody często okazują się niemożliwe do realizacji lub nie przynoszą pożądanych efektów. Długi okres edukacji niestacjonarnej spowodowany pandemią przyczynił się do znacznego wzrostu świadomości na temat tego, że internetowe środowisko pracy wiąże się z licznymi korzyściami, ale także z zagrożeniami. Choć nauka zdalna nie jest rozwiązaniem trwałym, a młodzież wróciła już w mury szkół, nie ulega wątpliwości, że było to doświadczenie przełomowe, które wymaga dogłębnej analizy i wyciągnięcia wniosków istotnych dla dalszego rozwoju szkolnictwa. Należy zastanowić się, jak wykorzystać zdobyte doświadczenie oraz wiedzę na temat potrzeb i predyspozycji cyfrowych tubylców w dalszej edukacji. Planując lekcje, warto uwzględnić nabyte w tym okresie umiejętności, ale należy równocześnie pamiętać, że tak jak nieskuteczne okazało się bezrefleksyjne przeniesienie tradycyjnych działań w sferę wirtualną, tak bezowocne będzie kopiowanie aktywności typowych dla e-learningu w rzeczywistej przestrzeni klasy. Konieczna jest refleksja, rozsądna analiza i dostosowanie wybranych metod do aktualnych warunków i możliwości.

#LEKTURAWSIECI – INSPIRACJE DLA TWÓRCZEGO POLONISTY

Na potrzeby niniejszego artykułu przygotowałam projekt, którego celem jest pokazanie, w jaki sposób można wykorzystać potencjał nowej technologii do realizacji zajęć związanych z tekstem

literackim. Zaprojektowałam stronę internetową, na której zamieściłam kilka propozycji zadań i rozwiązań dydaktycznych, mogących – moim zdaniem – sprawdzić się zarówno podczas e-lekcji, jak i w czasie zajęć tradycyjnych. Powstały one z myślą o czterech dziełach: *Makbiecie* Williama Szekspira, *Procesie* Franza Kafki, *Dziadach cz. IV* Adama Mickiewicza oraz wierszu *Ach, gdyby nawet pięć zabrali...* Mirona Białoszewskiego. Wybrałam te utwory ze względu na ich różnorodność – pochodzą z różnych epok, reprezentują różne rodzaje literackie, poruszają różne tematy. Ponadto, zgodnie z obowiązującą podstawą programową, omawiane są na różnym poziomie edukacji w szkole średniej (nie w ciągu jednego roku) i skierowane do różnych klas – *Makbet* i poezja Mirona Białoszewskiego są obowiązkowe dla wszystkich uczniów, *Proces* adresowany jest do młodzieży realizującej rozszerzony program nauczania z języka polskiego, zaś *Dziady cz. IV* to pozycja z listy lektur uzupełniających. W ten sposób chciałam udowodnić, że kreatywne, atrakcyjne zadania można realizować, omawiając każdy tekst literacki, niezależnie od jego tematyki, autora, czasu wydania, rodzaju, gatunku czy grupy wiekowej odbiorców, do jakiej jest skierowany.

Ze względu na rozbudowaną problematykę wybranych tekstów literackich dokonałam selekcji tematów i celów. W rezultacie opracowałam trzy typy materiałów do każdego z utworów. Wykorzystałam kilka rodzajów narzędzi, starałam się także zaproponować różnorodne formy pracy. Przygotowane przeze mnie pomoce dydaktyczne zostały zamieszczone na stronie internetowej <https://kasszym98.wixsite.com/lekturawsieci>.

Mogą być one wykorzystywane na lekcjach języka polskiego w niezmienionej formie, mam jednak nadzieję, że przede wszystkim będą inspiracją, podpowiedzią, jak wprowadzać nowe technologie do nauczania, zachętą do eksperymentowania i realizowania własnych pomysłów.

Poniżej przedstawiam działania związane z przygotowaniem i zmotywowaniem uczniów do czytania *Procesu* Franza Kafki oraz zadania pomagające w powtórzeniu i utrwaleniu tematyki związanej z tą powieścią już po jej omówieniu.

SCENARIUSZ LEKCJI WPROWADZAJĄCEJ

Głównym celem zaproponowanych działań jest zachęcenie młodzieży do zapoznania się z treścią lektury poprzez pracę z grafiką i fragmentem tekstu. Scenariusz został przygotowany z myślą o zajęciach stacjonarnych, niemniej sądzę, że z powodzeniem można zrealizować go również w środowisku wirtualnym.

TEMAT: SPRAWA JÓZEFA K., CZYLI CZYTAMY *PROCES* FRANZA KAFKI

NaCoBeZu – cele lekcji w języku ucznia:

- Potrafię opisać fotografię.
- Poznaje głównego bohatera *Procesu* Franza Kafki.
- Potrafię wymyślić ciekawą historię na podstawie krótkiego tekstu oraz fotografii.
- Przypominam sobie znaczenie pojęć everyman, surrealizm, parabola.

I. Materiały dydaktyczne

- Fotosy z filmu *Proces*, reż. Orson Welles (1962)
- Karty pracy do grafik
- Kserokopie z fragmentem tekstu pochodzącym z *Procesu* Franza Kafki (dla każdego ucznia)
- Mapa myśli³

II. Przebieg zajęć

1. Nauczyciel dzieli uczniów na cztery grupy. Każdy zespół otrzymuje fotografię oraz kartę pracy (zob. ilustracje 1–4 na wklejce). Zadaniem uczniów jest podjęcie próby opisanie zdjęcia zgodnie ze schematem widzę – myślę – zastanawiam się.
2. Zespoły wybierają swojego reprezentanta, który przedstawia efekty pracy na forum klasy.

³ Link do materiałów: <https://view.genial.ly/608d26279356fa0d08858232/presentation-proces>.

Grupa 1

Wideo grafiki: Wideo / Projektanta / Działu / Sprzedaży



WIDZĘ

Kogo? Co?



MYŚLĘ

Kim jest ten mężczyzna? Jakim ma życie?
Jaki jest jego status społeczny?

ZASTANAWIAM SIĘ

Czym się zajmuje? Jakim jest człowiekiem?
Jakie są jego marzenia i plany? Jak w przyszłości potoczą się jego losy?

Agencja Dobrej

Grupa 2

Wideo grafiki: Wideo / Projektanta / Działu / Sprzedaży



WIDZĘ

Kogo? Co?



MYŚLĘ

Kim są ci mężczyźni? Jakim emocje przeżywają? Co się wydarzyło?

ZASTANAWIAM SIĘ

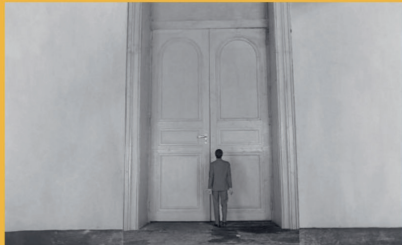
Jak potoczą się losy tych osób?

Agencja Dobrej

1–2. Fotosy z filmu *Proces*, reż. Orson Welles (1962)

Grupa 3

Źródło grafiki: <http://www.poznanfilmowy.pl/galeria/2014/05/01/101-102-grafika-101-102-dram-welles-1962-1962>



WIDZĘ

Kogo? Co?



MYŚLĘ

Kim jest ten mężczyzna? Dlaczego znajduje się w tym miejscu? Dokąd prowadzą drzwi?

ZASTANAWIAM SIĘ

Co kryje się za drzwiami? Czy mężczyzna je otworzy? Jakie towarzyszą mu emocje? Jak potoczą się jego dalsze losy?

Grupa 4

Źródło grafiki: <https://www.youtube.com/watch?v=Ugprwvao0w0>



WIDZĘ

Kogo? Co?



MYŚLĘ

Gdzie znajdują się mężczyźni? Kim są? Z jakiego powodu się zebrali?

ZASTANAWIAM SIĘ

Jakie emocje odczuwają zebrani? Co i dlaczego motywuje osobę za biurkiem? Kim jest stojący mężczyzna, widoczny na pierwszym planie?

Katarzyna Szymczak

3–4. Fotosy z filmu *Proces*, reż. Orson Welles (1962)

3. Nauczyciel zdradza uczniom, kim jest postać przedstawiona na fotografiach – to Józef K., główny bohater *Procesu* Franza Kafki. Informuje również, że zdjęcia, które uczniowie opisywali, to kadry z filmu *Proces* z 1962 r., w którym w rolę Józefa K. wcielił się Anthony Perkins.
4. Nauczyciel podaje uczniom temat lekcji: *Sprawa Józefa K., czyli czytamy „Proces” Franza Kafki*.
5. Nauczyciel rozdaje uczniom fragment tekstu pochodzący z *Procesu*. Uczniowie mają czas na indywidualną lekturę.

Ktoś musiał zrobić doniesienie na Józefa K., bo mimo że nic złego nie popełnił, został pewnego ranka po prostu aresztowany. (...) Ktoś zapukał i wszedł mężczyzna, którego jeszcze nigdy w tym mieszkaniu nie widział. Był wysmukły, a jednak silnie zbudowany, miał na sobie czarne, obcisłe ubranie, podobne do stroju podróżnego, zaopatrzone w różne kieszenie, fałdy, guziki i sprzączki oraz pasek, tak że wyglądało nadzwyczaj praktycznie, mimo iż nie było jasne, do czego by mogło służyć.

– Kto pan jest? – zapytał K. i natychmiast podniósł się w łóżku. Mężczyzna jednak zbył to milczeniem, jak gdyby i tak trzeba było pogodzić się z jego obecnością, i spytał tylko:

– Pan dzwonił?

– Niech mi Anna przyniesie śniadanie – powiedział K. i starał się tymczasem, milcząc i natężając uwagę dociec, kim właściwie jest ów człowiek. Ale ten nie liczył się z jego ciekawością, lecz podszedł do drzwi, które na pół uchylił, aby komuś, kto widocznie stał tuż za nimi, powiedzieć:

– On chce, by Anna przyniosła mu śniadanie.

W pokoju przyległym dał się słyszeć chichot, ale sądząc z głosu, trudno było poznać, czy to śmiała się jedna osoba, czy więcej. Choć obcy człowiek nie dowiedział się właściwie nic, czego by już przedtem nie wiedział, zwrócił się do K. oznajmiając:

– To jest niemożliwe.

– O, to coś nowego – powiedział K., wyskoczył z łóżka i wdział szybko spodnie. (...)

– Ależ chcę widzieć panią Grubach – powiedział K., zrobił ruch, jakby się wyrwał obu ludziom, którzy stali przecież daleko od niego, i chciał pójść dalej.

– Nie – rzekł człowiek przy oknie, rzucił książkę na stolik i wstał.

– Nie wolno panu odejść, pan jest przecież aresztowany.

– Tak to wygląda – rzekł K. – Ale za co? – spytał potem.

– Tego panu nie możemy powiedzieć. Proszę pójść do swego pokoju i czekać. Wdrożono już dochodzenie i w swoim czasie dowie się pan o wszystkim⁴.

6. Nauczyciel prosi uczniów o zastanowienie się, jak dalej mogłyby potoczyć się losy Józefa K. Uczniowie, dzięki fragmentowi tekstu, mogą zweryfikować pomysły, które pojawiły się podczas pracy

⁴ F. Kafka, *Proces*, Kraków 2014, s. 5–6.

z fotosami z filmu. Zespoły zapisują swoje propozycje w postaci mapy myśli na dużym arkuszu papieru lub tablicy interaktywnej (by nauczyciel mógł zachować ich pracę). Podczas czytania książki przekonają się, czy ich intuicja była słuszna.

Przykłady pytań, jakie można wykorzystać w pracy z mapą myśli:

- O co został oskarżony Józef K.?
- Przez kogo został oskarżony?
- Kim jest pani Grubach?
- Co będzie się działo z Józefem K. w trakcie dochodzenia?
- Jak zakończy się sprawa Józefa K.?

7. Nauczyciel zwraca uwagę uczniów na terminy, które mogą pomóc im zrozumieć treść *Procesu* Kafki. Zapisuje na tablicy następujące pojęcia: everyman, surrealizm, parabola. Uczniowie przypominają sobie ich definicje. W razie potrzeby mogą korzystać ze słowników. Pracują w zespołach. Tworzą krótką notatkę w zeszytach.

8. Uczniowie przedstawiają nauczycielowi opracowane w grupach definicje.

9. Nauczyciel prosi uczniów o zapisanie w zeszytach jednego pytania dotyczącego losów bohatera, które najbardziej dreczy ich po zapoznaniu się z fragmentem tekstu i fotosami z filmu. W trakcie lektury będą poszukiwali na nie odpowiedzi.

10. Nauczyciel pyta uczniów, czego nauczyli się podczas lekcji, co było dla nich najważniejsze, co najlepiej z niej zapamiętają. Uczniowie dzielą się swoimi wrażeniami.

Wskazówki do przeprowadzenia tej lekcji w środowisku wirtualnym:

- Nie rezygnuj z pracy w grupach. Zorganizuj spotkanie z uczniami za pomocą takiej platformy, która umożliwia podejmowanie działań zespołowych (jak na przykład MS Teams).
- Karty pracy udostępnij uczniom w formie pliku możliwego do edycji, na przykład wyślij w formacie PDF lub zamieść na Jamboardzie (w tym drugim przypadku uczniowie będą mogli wspólnie je uzupełniać i wzajemnie obserwować swoje działania). Jeśli to sprawi ci problem, możesz też wyświetlić je

na ekranie w formie prezentacji i poprosić uczniów o notowanie w zeszytach lub wymianę wiadomości na czacie.

- Pamiętaj o udostępnieniu uczniom potrzebnego fragmentu tekstu, by każdy mógł się z nim zapoznać.
- Kiedy przyjdzie pora na ćwiczenie słownikowe, pozwól uczniom skorzystać ze źródeł internetowych. Pamiętaj jednak, by zwrócić uwagę na to, że muszą to być źródła wiarygodne. Może to dobry czas, by wspólnie opracować listę wartościowych adresów internetowych, które mogą przydać się w nauce języka polskiego?
- Staraj się, tak jak podczas lekcji tradycyjnych, rozmawiać z uczniami i stworzyć im warunki do swobodnej wymiany zdań. Jeśli jednak z jakiegoś powodu (także z powodów technicznych) wystąpią problemy z komunikacją, możesz zachęcić uczniów do podzielenia się własną opinią dzięki użyciu programów umożliwiających rozmowę pisemną z zachowaniem anonimowości (na przykład Jamboard).
- Dokładnie wyjaśniaj poszczególne zadania, upewnij się, że dla wszystkich polecenia są zrozumiałe. Kontroluj pracę uczniów i bądź gotowy do udzielenia dodatkowych wskazówek. Pamiętaj, że w środowisku wirtualnym może być ci trudniej zauważyć ewentualne trudności i zareagować na nie odpowiednio szybko.

WIRTUALNA GRA PLANSZOWA

Wirtualna gra planszowa przygotowana została za pomocą szablonu Genial.ly⁵. W jednej rozgrywce mogą wziąć udział maksymalnie cztery osoby, dlatego przed rozpoczęciem zabawy należy podzielić klasę na małe grupy. Można przeprowadzić ją w ramach lekcji powtórzeniowej (wtedy służyć będzie usystematyzowaniu wiadomości po omówieniu lektury) lub wykorzystać jako formę sprawdzenia wiedzy uczniów (zamiast odpowiedzi ustnej lub kartkówki).

⁵ Link do gry: <https://view.genial.ly/622f10c001af97001a892fa9/interactive-content-proces-gra-planszowa>.

Pytania, z którymi nastolatkowie mierzą się, pokonując kolejne pola na planszy, dotyczą różnych zagadnień. Znajdują się wśród nich między innymi prośby o wyjaśnienie ważnych pojęć, polecenia służące przypomnieniu wydarzeń i postaci opisanych w książce, ale także takie, które mają na celu rozbudzenie wyobraźni ucznia, nakłonienie go do głębszej analizy, interpretacji i wyciągnięcia najważniejszych dla siebie wniosków z lektury. Do gry dołączona jest instrukcja oraz spis wszystkich pytań wraz z przykładowymi odpowiedziami. W przypadku wykorzystania projektu jako alternatywy dla testu warto ustalić minimalną liczbę zadań, które musi rozwiązać każdy z graczy. Może zdarzyć się, że jakaś osoba dotrze do mety, zatrzymując się na mniejszej liczbie pól specjalnych niż pozostali uczestnicy rozgrywki. Wówczas powinna wylosować brakującą liczbę zagadek z karty pytań (choćaby przez wskazanie ich z zamkniętymi oczami). Dobrym pomysłem będzie również poproszenie uczniów, by notowali pytania i zaznaczali, na które udało im się odpowiedzieć poprawnie, a które stanowiły dla nich problem.

Gra edukacyjna, nawet tak prosta w formie jak wirtualna planszówka, jest wartościowym rozwiązaniem dydaktycznym, przynoszącym wymierne korzyści. Ta zaproponowana przeze mnie umożliwi młodzieży przypomnienie najważniejszych informacji z zajęć, a równocześnie rozwijanie umiejętności zdrowej i uczciwej rywalizacji. Ponadto pozwala na sprawdzenie własnej wiedzy, a przede wszystkim na uczenie się od siebie wzajemnie (uczniowie pracują w zespole, wysłuchują wypowiedzi kolegów, oceniają ich poprawność, w razie potrzeby poszukują wskazówek w instrukcji lub sięgają do notatek z lekcji). W ten sposób uczestnicy zabawy ćwiczą również komunikację, umiejętność płynnego i poprawnego wypowiadania się, argumentację oraz wyrażanie konstruktywnej krytyki.

Zagadnienia utrwalane w trakcie gry to:

- Wyjaśnij pojęcie „everyman”.
- Wyjaśnij, dlaczego postać Józefa K. można interpretować jako everymana.
- Wyjaśnij, dlaczego *Proces* Franza Kafki jest przykładem prozy kreacyjnej, surrealistycznej.
- Opowiedz, który z bohaterów i dlaczego jest, twoim zdaniem, najbardziej interesujący.

- Wyjaśnij, dlaczego *Proces* jest utworem o charakterze parabolicznym.
- Zaproponuj inne, alternatywne zakończenie lektury.
- Wyjaśnij, jak można interpretować *Proces* w kontekście relacji między głównym bohaterem a sądem na płaszczyźnie psychologicznej i społeczno-politycznej.
- Wyjaśnij, jak można interpretować *Proces* w kontekście relacji między głównym bohaterem a sądem na płaszczyźnie metafizycznej/religijnej i egzystencjalnej.
- Opowiedz o swoich wrażeniach po przeczytaniu lektury.
- Wymień trzy elementy biografii Franza Kafki, które miały wpływ na kształt powieści.
- Wyjaśnij, jak z punktu widzenia psychologii interpretuje się przekroczenie progu trzydziestu lat życia.
- Wyjaśnij, czym jest sytuacja kafkowska.
- Wybierz trzy słowa, które twoim zdaniem najlepiej opisują historię Józefa K.
- Podaj przynajmniej trzy cechy paraboli.
- Która z opisanych w scenie z malarzem Titorellim form uwolnienia nie jest możliwa – uwolnienie prawdziwe, pozorne, przewleczone? Która zaś może być, zdaniem bohatera, najkorzystniejsza dla oskarżonego Józefa K.?
- Wyobraź sobie, że chcesz zachęcić młodszego kolegę do przeczytania *Procesu* Franza Kafki. Co opowiesz mu o książce, by go zainteresować, ale równocześnie nie zdradzić zbyt wielu szczegółów?
- Wskaż przynajmniej jeden tekst kultury, w którym, podobnie jak w *Procesie*, wykorzystana jest poetyka surrealizmu/oniryzmu lub wymień przynajmniej jednego autora, który tworzy w takim nurcie.
- Zastanów się, jaki najważniejszy wniosek wyciągnąłeś dla siebie z tej lektury.

PODSUMOWANIE

Lekcje z literaturą mogą przybierać formę zabawy. Atrakcyjne wizualnie karty pracy, mapy myśli pozwalające na dzielenie się

własnymi pomysłami i ekspresję twórczą, a także wszelkiego rodzaju gry czy łamigłówki sprawdzają się na każdym etapie pracy z książką – jako zachęta i przygotowanie do czytania, jako forma omówienia, a także podsumowania lub sprawdzenia wiedzy. Wystarczy odpowiednio sformułować zadania, aby zrealizować określone cele.

Zaproponowane przeze mnie rozwiązania to tylko wybrane metody, jakie może wykorzystać polonista podczas zdalnych lekcji o lekturze. Internet daje bowiem niemal nieograniczone możliwości. Blogi edukacyjne, fora, facebookowe grupy zrzeszające pedagogów to niewyczerpane źródła inspiracji w zakresie organizowania kreatywnych zajęć w sieci, zaś bogactwo programów pozwala na przygotowywanie pomysłów i niepowtarzalnych materiałów dydaktycznych. Warto odchodzić od metody wykładowej, testowego sprawdzania wiedzy i poszukiwać nowych rozwiązań metodycznych. Tylko w ten sposób możliwe jest zaszczepienie w nastolatkach pasji do literatury oraz zachęcenie do aktywnego uczestnictwa w procesie edukacji.

ALICJA SZYSZKA

Iść z duchem czasu... O literaturze cyfrowej na lekcjach języka polskiego

Literatura to jeden z obszarów ludzkiej działalności, który podatny jest na wpływy rozwijającej się cywilizacji. Książka (coś materialnego), będąca zapisem myśli ludzkiej (coś duchowego), przebyła drogę od papirusu przez druk aż do hipertekstu. Edukacja to obszar, który wymaga nieustannych refleksji, zmian oraz praktycznych rozwiązań, a „sztuczne izolowanie uczniów od nowych form w sztuce jedynie ich uwstecznia i negatywnie wpływa na ich otwartość i wrażliwość”, co podkreśla jedna z uczennic krakowskiego liceum, biorąca udział w przeprowadzanej na potrzeby mojej pracy magisterskiej ankiecie¹.

¹ Ankiety przeprowadzone zostały wśród 213 uczniów (210 uczniów z liceum, 3 uczniów z technikum) klas od 1 do 4, z przewagą płci żeńskiej (126) nad męską (87). Badania wykonano w formie zdalnej (za pośrednictwem platformy Facebook i grupy „Gify – uczymy się” – 19 uczniów) oraz stacjonarnej (liceum w Nowym Targu – 96 uczniów oraz liceum w Krakowie – 98 uczniów). W ankietach nauczycielskich wzięło udział 16 osób (2 mężczyzn oraz 14 kobiet), uczących w szkołach licealnych (12) oraz technicznych (4). Zdecydowaną przewagę wśród respondentów zajmują nauczyciele, których

Literatura cyfrowa, choć obecna w obiegu kulturowym od ponad dwudziestu lat, nadal nie znajduje swojego miejsca na lekcjach języka polskiego. Uczniowie kończą swoją polonistyczną przygodę w pewnym zawieszeniu, niedociągnięciu, które eliminują dorobek bliskiej im współczesności. Nowa technologia wyznacza tymczasem odrębne strategie przekraczania granic książki poprzez nowatorskie propozycje narracji, konceptualizacji, języka, wizualizacji – „książka jest sumą możliwości cywilizacji na danym etapie rozwoju”². Jak pogodzić ten truizm z celebrowanym, tradycyjnym, polonistycznym kanonem? Prosta rada: działać wielokierunkowo, stworzyć na lekcji przestrzeń dialogu, który wyzwala twórcze myślenie, pomysłowość i innowacyjność, bo przecież...

NIE TAKA LITERATURA CYFROWA STRASZNA, JAK JĄ MALUJĄ!

Pojęcie literatury cyfrowej funkcjonuje w obrębie zagadnień dotyczących cyberprzestrzeni, cyberkultury, a także kultury uczestnictwa. Przełom 1989 roku (opracowanie ogólnosiwiatowej sieci World Wide Web) dał początek unowocześnianiu infrastruktury technologicznej i intensyfikacji dostępu do komunikacji informacyjnej. Innym skutkiem tego osiągnięcia stało się kształtowanie nowych form przekazu w sztuce, w tym w literaturze. Jednym z pierwszych źródeł notujących pojęcie „literatury elektronicznej” jest artykuł Jaya Davida Boltera *The Idea of Literature in the Electronic Medium* z 1985 roku³. Sam termin „literatura elektroniczna” wszedł do powszechnego użycia za sprawą założonej w 1999 roku organizacji o nazwie Electronic Literature Organization. Organizacja definiuje

staż pracy jest dłuższy niż 10 lat (12). Badania zostały przeprowadzone w formie zdalnej i udostępnione na grupie „poloniści z pasją” (Facebook). Odpowiedzi gromadzone były od października do grudnia 2021 roku.

² M. Tabaczyński, *Ogromna biblioteka. Przemiana technologii pisma i zmiana cywilizacyjna*, w: J.D. Bolter, *Przestrzeń pisma. Komputery, hipertekst i remediacja druku*, tłum. A. Małecka, M. Tabaczyński, Kraków–Bydgoszcz 2014, s. 7.

³ J.D. Bolter, *The Idea of Literature in the Electronic Medium*, „Computers in the Liberal Arts” 1985, no 39, s. 23–34.

e-literaturę jako „odnoszącą się do dzieł o ważnym aspekcie literackim, które wykorzystują możliwości i konteksty oferowane przez komputer stacjonarny lub podłączony do sieci”⁴.

W Polsce natomiast badania i procesy twórcze w cyberprzestrzeni rozpoczynają się pod koniec XX wieku. W 1999 roku Zenon Fajfer wprowadza do obiegu literacko-teoretycznego termin „liberatura” (łac. *liber* – książka, wolny). Początek XXI wieku to także manifest neolingwistów (2002), sformułowanie przez Piotra Mareckiego pojęcia „litternet” (połączenie literatury i Internetu) czy powstanie pierwszej powieści hipertekstowej (*Blok* Sławomira Shutego). Lata kolejne to stopniowy rozwój literatury hipertekstowej oraz poezji cybernetycznej. W całej serii etapów i poczyniń różnych twórców ważne zdają się ruchy awangardowe. Od 2000 roku pojawiły się trzy inicjatywy powołane do życia za sprawą twórców neolingwizmu, Perfokarty i Rozdzielczości Chleba, które w edukacji polonistycznej mogą posłużyć za wzór przełomu literackiego na kształt manifestów z początku XX wieku⁵.

Pytanie brzmi, jak interpretować literaturę cyfrową? Cybertekst różni się bowiem od literatury tradycyjnej pod wieloma względami – zarówno w kwestii możliwości formalnych, językowych, jak i narracyjno-fabularnych. Są one różne, wyjątkowe, ale w każdej z nich analizować można z uczniami konstrukcję, język, rytmikę, fabułę, postawy bohaterów, środki przekazu. Przy badaniu cyberliteratury potrzebna jest znajomość jej swoistych właściwości. Nancy K. Hayles, amerykańska krytyczka literatury postmodernistycznej i badaczka literatury cyfrowej, wskazuje, że cechą wyróżniającą literaturę elektroniczną i odróżniającą ją od tekstów drukowanych jest ujmowanie jej w kategorii *digital born* (powstała i odbierana wyłącznie w środowisku cyfrowym). Natomiast Ewa Szczęsna

⁴ Eletronic Literature Organization, *What is E-li?*, <https://eliterature.org/pad/elp.html#sec1> (dostęp: 18.07.2022).

⁵ Najważniejsze zagadnienia dotyczące Manifestów (i nie tylko) zostały skatalogowane przez Urszulę Pawlicką w opracowaniu pt. *Literatura cyfrowa. W stronę podejścia procesualnego*. Badaczka omawia w wymienionej pozycji etapy rozwoju literatury cyfrowej, charakteryzuje jej gatunki i trudności wynikające z odbioru literatury cyfrowej, na przykład kategorie literackości w odniesieniu do e-literatury. Inną ważną lekturą jest swoisty przewodnik po poezji cyfrowej U. Pawlickiej pt. *(Polska) poezja cybernetyczna: konteksty i charakterystyka* (2012).

wymienia pięć właściwości dzieła cyfrowego, a mianowicie: otwartość, płynność/plastyczność, interaktywność, niestabilność tekstu i programowalność⁶. Wszystkie te cechy odnoszą się do przemian zachodzących w obrębie samego tekstu (transmedialnego), struktury, kompozycji, języka, które dopiero w dalszym etapie odbioru mają wpływ na samą semantykę utworu. Kwestia relacji tekstu cyfrowego z użytkownikiem sieci wiąże się także z jego wielointerpretowalnością, dialogicznością, wielogłosowością – gra ze znaczeniami i tekstem angażuje czytelnika. Wolność czytelnika cybertekstu daje mu wybór, którego skutki w momencie podejmowania decyzji nie są znane. Tak zaprojektowane dzieło wynika z jego wariantowości (różne opracowania tego samego tekstu), losowości czy kombinatoryczności. Jeśli chodzi o samą kompozycję tekstu, w przypadku dzieła cyfrowego mamy do czynienia z fragmentarycznością, nielinearnością i przypadkowością, które mogą wzbudzać w odbiorcy poczucie chaosu. Słowa/zdania nie są skupione, są porozrzucone w różnych kierunkach i wariantach, nie tworzą linearnej, ciągłej sekwencji. Najbardziej charakterystycznym przykładem takiego (nie)uporządkowania jest hipertekstowość. Czytelnik ma więc do czynienia z porządkiem linkowym (asocjacyjnym), który wyznacza model komunikacyjny. Kolejnymi wyznacznikami literatury cyfrowej są: generatywność czy usterkowość (dopuszcza wady, „przejęzyczenia” ze względu na zależność od sieci, internetowych wtyczek i programów). Z nośnikiem i formą ekspresji nadawcy wiąże się także wielowymiarowość, wizualność i audialność dzieła cyfrowego, które zaskakuje odbiorcę różnorodnością atrakcyjnych form słowno-muzycznych, obrazów, kształtów, kolorów, dźwięków, animacji, filmów, które wzbogacają obrazowość i estetykę tekstu. Na innej płaszczyźnie można wskazać cechy, które wynikają z kontekstualności i genezy literatury elektronicznej, a mianowicie jej awangardowość (nowatorstwo, postępowość) czy eksperymentalność. Dzięki takiej rozpiętości wyznaczników (a także bogactwu form i gatunków⁷)

⁶ E. Szczęsna, *Wprowadzenie do poetyki tekstu sieciowego*, w: *Tekst (w) sieci*, t. 1, red. D. Ulicka, Warszawa 2009, s. 67–75.

⁷ Szczegółowe kategoryzacje form i gatunków literatury cyfrowej proponują Urszula Pawlicka (*Literatura cyfrowa. W stronę podejścia procesualnego*, Gdańsk 2017), Aleksandra Dziak (*Edukacja polonistyczna w dobie digitalizacji*, Lublin 2012), Małgorzata Janusiewicz (*Literatura doby internetu. Interaktywność*

tekst cyfrowy staje się zmediatyzowanym performance'em, którego lektura jest interesującym doświadczeniem.

Warto też wspomnieć o zmianie roli nadawcy i odbiorcy e-literatury. Funkcja nadawcy w tekście cyfrowym nie jest już bowiem dominująca, a odbiorca nie jest pasywnym czytelnikiem. Staje w nowej sytuacji interpretacyjnej, która jest wielopoziomowa i bardziej intensywna, a jednocześnie otrzymuje większą swobodę analizy, która nie wymaga rekonstrukcji tego, co autor miał na myśli. Z punktu widzenia technologii do klasyfikacji „twórcy” można zaliczyć również sam nośnik tekstu cyfrowego, czyli maszynę, dzięki której twórca korzysta z różnego typu form ekspresji, z języka informatycznego, z oprogramowania, ekranu, narzędzi technologicznych i sieci. Od maszyny więc uzależniony jest nie tylko twórca i proces twórczy, ale także odbiorca i akt lektury cybertekstu. Również książka jest pośrednikiem pomiędzy pisarzem a odbiorcą. Ważną kwestię na temat autorstwa dzieła cyfrowego porusza Elżbieta Winiecka, pisząc o wieloautorskich projektach cyfrowych⁸. Koncept twórczy współtworzony jest chociażby przez programistów, literaturoznawców (pisarzy) i grafików. Pojęcie odbiorcy również staje się wielowymiarowe. Nie jest on już zwykłym czytelnikiem, a uczestnikiem, użytkownikiem, operatorem, widzem, performerem, a nawet (współ)twórcą. Dlatego tak istotne staje się przekazanie uczniom, mającym obcować z literaturą

i multimedialność tekstu, Kraków 2013). Oprócz tego wyróżnia się również różne rodzaje literatury cyfrowej w obrębie jednego gatunku (na przykład hipertekst fabularny tekstowy kolaboracyjny, hipertekst fabularny multimedialny, hipertekst fabularny tekstowy interaktywny). Jeszcze inne kategorie proponuje Piotr Marecki, który bada „cyfrowe eksperymenty z medium książki w Polsce” (*Gatunki cyfrowe. Instrukcja obsługi*, Kraków 2018; *Między kartką a ekranem. Cyfrowe eksperymenty z medium książki w Polsce*, Kraków 2018). Korporacja Ha!art nieustannie uzupełnia *Słownik gatunków literatury cyfrowej*, poszerzając go o kategorie takie jak: powieść na Twitterze, filmtext, wiersz plaintextowy, wiersz algorytmiczny, flarfy powstałe za pomocą wyszukiwarki Google, cyfrowy anepigraf czy gry paragrafowe (gamebook).

⁸ E. Winiecka, *Cyfrowe adaptacje literatury*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich” 2017, t. 60 (2), s. 60, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-f875c296-89ba-455a-9ae4-1c389b44eb9b> (dostęp: 26.06.2022).

cyfrową, odpowiedniego zaplecza informacyjnego, by lektura nie stała się dla nich zwykłą rozrywką, zbiorem przypadkowych akcji dokonujących się za sprawą kilku kliknięć, ale pozytywnym i jednocześnie pożytecznym doświadczeniem literatury w nowym wydaniu, uwzględniającym różne odczytania, perspektywy i charakterystyczne literackie właściwości. Rola nauczyciela polega na tym, aby z biernego odbiorcy tekstów kultury uczynić widza kontemplującego, który poszukuje wrażeń natury estetycznej i je ocenia, aktywnego sprawcę, współtworzącego struktury tekstów, a także widza-uczestnika magicznego performance'u, jakim jest akt lektury tekstu cyfrowego, i świadomego uczestnika kultury oraz cyberkultury w szerszym znaczeniu.

PROGRAMOWA RZECZYWISTOŚĆ A POTRZEBY WSPÓŁCZESNYCH „CYFROWYCH TUBYLCÓW”

„Zmiany są potrzebne”, „powinniśmy otwierać się na nowości”, „fajnie byłoby się dowiedzieć o różnych rozwiązaniach i gatunkach, bo takie lekcje są naprawdę cenne”, „język polski ma przedstawiać wszystkie oblicza literatury”, „rozszerza to nasze horyzonty”, „potrzebna jest modernizacja listy [lektur]” – to tylko kilka z setek wypowiedzi uczniów jednego z krakowskich i jednego z nowotarskich liceów. Przywołując kilka danych liczbowych, warto wskazać, że 69,5% ankietowanych uczniów (148 osób) wprowadziłoby przykład literatury cyfrowej na lekcje języka polskiego. Podsumowując natomiast wszystkie przeciwne odpowiedzi uczniów, warto podkreślić, że nie negują one walorów literatury cyfrowej, ale jedynie z różnych powodów (zwykle dotyczących przeciążenia materiałem lub związanych z aspektem egzaminacyjnym – literatura cyfrowa „nie spodobałaby się egzaminatorom”) nie dostrzegają potrzeby wprowadzenia jej na listę lektur. Jeden z uczniów wskazuje, iż „wycieńczone umysły uczniów (z powodu dużej ilości materiału) nie byłyby w stanie zrozumieć zawilego przekazu literatury cyfrowej”. Większość ankietowanych chciałaby jednak wyjść poza ramy sztywnego schematu narzuconego przez system oświatowy. Dla realizowania tych propozycji potrzebna jest jednak modyfikacja lub uzupełnienie dokumentów prawa oświatowego.

JuŹ w poprzedniej podstawie programowej (z 2008 roku) wskazano, Źe uczeń, jako odbiorca kultury i uczestnik procesów komunikacyjnych „u progu XXI w. znalazł się w zupełnie nowej sytuacji medialnej – oto po epoce Gutenberga przyszło mu Źyć w erze ekranów medialnych”⁹. Dlatego teŹ za istotne uznano to, Źe „kaŹdy nauczyciel powinien poŹwiecić duŹo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów”¹⁰. Ten ostatni zapis można odnaleŹć równieŹ w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół ponadpodstawowych z 2018 roku.

Nauczyciel i uczniowie mają prawo do wyboru lektury spoza listy obowiązkowej. Daje to moŹliwość wprowadzenia materiałów uwzględniających nowe zjawiska literaturoznawcze, kulturoznawcze i językoznawcze. Czy jednak jest to przez nauczycieli praktykowane? Jak wynika z ankiety przeprowadzonej przeze mnie wśród nauczycieli, głównymi przyczynami niewprowadzania e-literatury na lekcję są brak czasu, konieczność uczenia się „pod egzamin maturalny” i omawiania tak zwanych lektur-celebrytek oraz brak kompetencji. Wróćmy jednak do tradycji...

Warto podkreślić, Źe z komentarza do podstawy programowej wynika, iż: „pierwsze i najważniejsze jest kształcenie literackie (czyli książka, mądrość czytania, czytania kontemplacyjnego)”¹¹. Pomniejszona zostaje więc rola medium cyfrowego, a także współczesności i ewentualnej przyszłości książki elektronicznej. Mocno ugruntowane podłoŹe historyczno-kulturowe ma słuŹyć przygotowaniu uczniów do świadomego i krytycznego odbioru dzieł literackich. Kształcenie nie moŹe sprowadzać się jedynie do historii literatury – „chronologia ma stanowić punkt odniesienia, umoŹliwić rozwijanie

⁹ S.J. Źurek, *Koncepcja podstawy programowej z języka polskiego*, w: *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, t. 2, s. 55, <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/232/Tom+2+J%C4%99zyk+polski+w+szkole+podstawowej%2C+gimnazjum+i+liceum.pdf> (dostęp: 7.08.2022).

¹⁰ TamŹe, s. 16.

¹¹ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branŹowa szkoła II stopnia*, s. 36, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/podstawa_programowa/jezyk-polski.pdf (dostęp: 8.08.2022).

świadomości historycznoliterackiej uczniów, co powinno dokonywać się poprzez porównywanie zjawisk literackich w czasie”¹². Powraca retoryczne pytanie: czy ktoś dokonuje porównywania zjawisk literackich, uwzględniając wytwory czasów najnowszych?

W zakresie kształcenia literackiego i kulturowego oraz językowego zwraca się uwagę na rozmaite aspekty analizy i interpretacji dzieł kultury. Brak tutaj jednak dokładnych odniesień do komunikacji internetowej i (cyber)języka nowych mediów. W ramach programu samokształcenia na poziomie podstawowym (!) uczeń „wykorzystuje multimedialne źródła informacji oraz dokonuje ich krytycznej oceny i zna pojęcie hipertekstu; rozpoznaje jego realizacje internetowe oraz pozainternetowe”¹³. Z zapisów podstawy programowej wynika, że nacisk położony został na dostarczenie uczniom wiedzy i jej przyswojenie, nie zaś na sam proces myślenia wielowymiarowego, który w tym ujęciu uwzględniałby najnowocześniejsze (r)ewolucje literackie. Koncepcja kształcenia powinna być dostosowana do świata uczniów, a więc rzeczywistości szybko się zmieniającej, obrazowej, wielowymiarowej, technologicznej. Stwierdzenie, że istotna jest „rewizja poglądów na cele i treści realizowane w ramach nauczania języka polskiego”¹⁴, choć zapisane prawie trzydzieści lat temu, wydaje się nadal aktualne.

Również analiza badań własnych skłania do licznych refleksji. Literatura cyfrowa to temat trudny i zawily, jednak w szerszej perspektywie obiecujący. E-literatura jest wśród nas oraz wśród polonistycznych zmagających codziennie. Wykorzystujemy w praktyce dydaktycznej jej liczne elementy – głównie multimedialność i interaktywność, które w prostych projektach trafiają do uczniowskich serc. Obraz „cyfrowego imigranta” i „cyfrowego tubylca” na przestrzeni lat uległ zmianie – nauczyciele zwiększyli swoje umiejętności w dziedzinie technologii informacyjnej, często korzystają z wirtualnych dobrodziejstw na lekcjach. Uczniowie z kolei nie utożsamiają się ze wszystkimi wyznacznikami bycia „cyfrowym tubylcem” – może to wynikać z wielu powodów. Młodzież jest przyzwyczajona do funkcjonowania w sferze wirtualnej, a jednocześnie funkcjonowanie

¹² Tamże, s. 82.

¹³ Tamże, s. 24–25.

¹⁴ A. Majcherczyk, *Szkolna polonistyka w dobie mediatyzacji i technologizacji*, w: *e-polonistyka*, red. A. Dziak, S.J. Żurek, Lublin 2009, s. 138.

to nie wpływa negatywnie na ich bycie offline. Cyberprzestrzeń zakorzeniła się w ich życiu codziennym tak mocno, że nie jest dla nich niczym nadzwyczajnym swobodne surfowanie w odmętach internetu. Jednak nie jest to sfera całkowicie zgłębiona – literatura cyfrowa okazuje się dla uczniów czymś nieznanym, intrygującym. Uczniowie dostrzegają jej potencjał i są nią zainteresowani. Istnieją jednak przeszkody, które zmniejszają to zainteresowanie – podstawa programowa, obowiązkowa lista lektur, przeciążenie materiałem, a także niektóre wyznaczniki samej e-literatury – głównie jej zamierzona chaotyczność. Również nauczyciele i studenci Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego dostrzegają pozytywne aspekty wprowadzenia tej tematyki do edukacji polonistycznej (na przykład potencjalny wzrost czytelnictwa wśród uczniów). Odpowiedzi ankietowanych nasuwają jednocześnie liczne wątpliwości, które narastają wokół problematyki związanej z ontologią dzieła cyfrowego, trudnościami w odbiorze czy (jak w przypadku nauczycieli) brakiem kompetencji w przekazywaniu wiedzy uczniom. Niepewność ta jest uzasadniona – jak wskazują uczniowie, jest to przestrzeń zupełnie nieznaną.

Na koniec warto podkreślić jeszcze jeden niezwykle istotny aspekt. Tradycja ma zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów ogromne znaczenie – jest stałym elementem edukacji, kultury, historii, chwilą wytnięcia od zabieganej rzeczywistości. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele dostrzegają możliwość koegzystencji tych dwóch, jakże różnych obszarów ludzkiej działalności. Edukacja powinna opierać się na przekonaniu, że literatura cyfrowa jest wynikiem cywilizacyjnego rozwoju, a nie nowym sposobem uśmiercenia tradycji. Wynikiem tego ma stać się poszerzenie horyzontów, wyzwolenie wielokierunkowego myślenia, otwarcie się na nowości, a także (jak sugerują odpowiedzi ankietowanych) rozwinięcie kreatywności i twórczego potencjału, a nie (co może stanowić jedną z obaw nauczycieli) stworzenie człowieka-cyborga pozbawionego tradycyjnych wartości, uczuć, wzorców i kanonów literackiego piękna. Wszak kiedyś również literatura cyfrowa stanie się tradycją... A może już do niej należy?¹⁵

¹⁵ Rok 2023 to moment udostępnienia pierwszych wersji AI – cyfrowej inteligencji, która na zamówienie tworzy także teksty literackie, co zdaje się otwierać nową erę w badaniach literaturoznawczych. Literatura cyfrowa,

LITERATURA CYFROWA NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO – PRZYKŁAD ZAJĘĆ

E-literatura to dziedzina, która jest stopniowo poznawana, dlatego ważne, aby to nauczyciel stał się nowoczesnym odkrywcą, który z zaangażowaniem przemierzy tajniki internetowej, nieskończonej przestrzeni i przyjmie postawę ciągłego, aktywnego poszukiwacza nowych rozwiązań w zakresie pracy z lekturą. Polonista, podejmujący wyzwanie, jakim jest stworzenie odpowiednich warunków do obcowania z literaturą cyfrową przez uczniów i niego samego, powinien wziąć pod uwagę kilka wskazanych poniżej porad. Są one wynikiem wniosków płynących z badań, jak również eksperymentu przeprowadzonego w przestrzeni szkolnej podczas praktyki zawodowej w liceum w 2021 roku. Nauczyciel, obserwując swój zespół klasowy, rozpoznaje potrzeby i zainteresowania swoich wychowanków, dlatego też lista zaprezentowanych wskazówek pozostaje otwarta (zob. ilustrację 1 na wklejce).

Ze względu na rozległą tematykę dotyczącą poznawania tajników literatury cyfrowej zaproponowane działania edukacyjne wymagają dwóch godzin lekcyjnych. Mogą być one przeprowadzone również w formie projektu lub działań pozalekcyjnych. Projekt pozostaje otwarty na modyfikacje w zależności od potrzeb danej klasy, a został zrealizowany w ramach lekcji języka polskiego podczas praktyki studenckiej w ZSO nr 2 im. Św. Jadwigi Królowej w Nowym Targu w październiku 2021 roku.

Temat lekcji: Nowe oblicze literatury – literatura cyfrowa

Cele: Uczeń

- Zna pojęcie literatury cyfrowej.
- Potrafi, na podstawie konkretnych utworów, wskazać cechy charakterystyczne dla literatury cyfrowej.
- Potrafi scharakteryzować manifest poetów cyfrowych.
- Porównuje literaturę cyfrową i tradycyjną.

o której mowa w artykule, w tym kontekście nie jest już tą najbardziej nowoczesną. Istnieje ona od ponad trzydziestu lat. Wydaje się jednak, że nie zdobyła popularności ani w kręgach literaturoznawstwa, ani w edukacji, która według podstawy programowej powinna rozwijać uczniów wielokierunkowo i wielokontekstowo.

Miniporadnik

pierwsze spotkanie z literaturą cyfrową



Nie bój się eksperymentować z literaturą :)

Bądź otwarty i docenij potrzeby oraz zainteresowania swoich uczniów :)

1.

Nie wykluczaj żadnej możliwości: nie tylko humaniści lubią literaturę, nie tylko chłopcy lubią nowe technologie.

2.

Przygotowując lekcję, weź pod uwagę możliwości swojej klasy: nie wszystkie utwory cyfrowe będą odpowiednie dla wszystkich uczniów (zbyt głośne i chaotyczne utwory mogą zniechęcić np. uczniów z autyzmem).

3.

Zwiększaj poziom zainteresowania uczniów tematyką literatury cyfrowej, proponując różne działania twórcze, które pozwolą im na samodzielne poszukiwania i aktywność.

4.

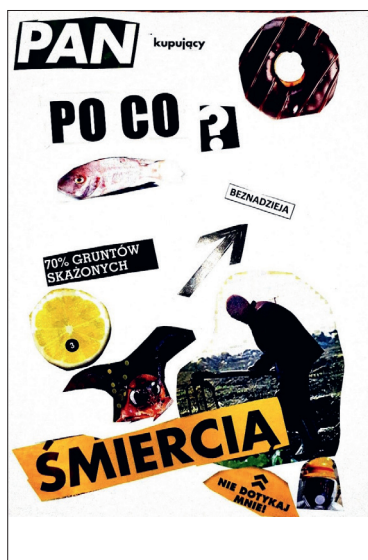
Literatura cyfrowa to obszerny temat – jedna godzina lekcyjna może być niewystarczająca na obcowanie z nią.



5. Warto „przemycać” niektóre zagadnienia dotyczące literatury cyfrowej przy omawianiu tradycyjnych lekcji (np. odświeżanie klasycznych utworów za pomocą muzyki, hiperlinków, stron internetowych i angażowanie uczniów w tę działalność).
6. Literatura cyfrowa jest kolejnym etapem na drodze rozwoju kultury i wyznacznikiem naszej współczesności. Nie traktuj jej jak wroga i antywzorzec literatury tradycyjnej.
7. Warto wprowadzać literaturę cyfrową jako zagadnienie dodatkowe, po omawianiu twórczości XX wieku (awangardowych rozwiązań, manifestów futurystów, ale również tzw. liberatury). Oderwanie cybertekstów od kontekstu następstw historii literatury i przemian w niej zachodzących może być dla uczniów zbyt nieoczekiwane i szokujące.
8. Pamiętaj o współpracy z innymi nauczycielami w ramach korelacji międzyprzedmiotowej - zaangażuj informatyków w proces przekazywania wiedzy o literaturze cyfrowej.



Ilustracja 1. Miniporadnik dla nauczyciela



Ilustracje 2–4. Wiersze-kolaże

- Wskazuje, jakie trudności pojawiają się przy odbiorze tekstów cyfrowych.
- Zna konkretne utwory cyfrowe i ich twórców.
- Wyraża swoją opinię na temat utworów cyfrowych i przyszłości literatury.
- Potrafi określić, jakie emocje towarzyszyły mu przy odbiorze tekstu cyfrowego.
- Wskazuje wady i zalety wprowadzenia nowych literackich rozwiązań do edukacji.
- Rozwija swoją kreatywność poprzez tworzenie wiersza-kolażu inspirowanego cechami twórczości cyfrowej.
- Bierze aktywny udział w pracy na lekcji.
- Staje się refleksyjnym odbiorcą i uczestnikiem kultury współczesnej.

Metody i środki dydaktyczne: metody aktywizujące i problemowe: dyskusja, burza mózgów, metody pokazowe: prezentacja, film, animacja, tworzenie wiersza, praca w grupach, praca z tekstem, praca zbiorowa.

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wspólna dyskusja: Jak myślicie, czy komputery mogą tworzyć poezję/literaturę? Jak brzmiałaby i jak wyglądałaby poezja, gdyby tworzyły ją komputery, a nie ludzie?¹⁶

¹⁶ Dziś niepotrzebny jest już tryb przypuszczający. Rozwój sztucznej inteligencji (AI), budzący nie tylko zainteresowanie, ale również kontrowersje, wpływa na proces twórczy różnych dziedzin, w tym literatury. Maszyny bez problemu potrafią stworzyć teksty, wiersze, opowiadania, scenariusze. Przykładem jest książeczka dla dzieci *Alice and Sparkle* (autor: Ammaar Reishi), której treść i oprawa graficzna zostały wygenerowane przez sztuczną inteligencję. Z informacji opublikowanych przez autora na Twitterze wynika, że czternastostronicowa opowieść o dziewczynce, która marzy o poznaniu świata technologii, została stworzona w... weekend. Obok słynnej triady kultury typu instant bez wątplenia znaleźć się już może *fast literature*.

Przykładowe odpowiedzi i wnioski uczniów: „Przy aktualnym stopniu zaawansowania technologii myślę, że byłoby to możliwe”, „Interpretacja byłaby automatyczna, nie analizowalibyśmy tego, co autor miał na myśli”, „Wiersze nie byłyby emocjonalne, bo nie byłyby stworzone przez żywego człowieka. Komputer nie ma uczuć, a to jest wyznacznik poezji”, „Takie wiersze byłyby powtarzalne, ponieważ byłyby stworzone przez jakiś algorytm”, „Wiersze byłyby bardziej logiczne, a poezja nie ma być logiczna, poezja ma być piękna, w teorii”, „Wiersze byłyby zdecydowanie inne niż te, które tworzy człowiek, ale przypominałoby to mieszankę, ponieważ byłyby one wzorowane na tym, co było już stworzone do tej pory, co już istnieje”, „Sztuczna inteligencja kiedyś nauczy się robić to, co człowiek, dlatego będzie mogła pisać wiersze”, „Problem ze sztuczną inteligencją jest taki, że ona potrafi używać słów, ale niekoniecznie zna ich znaczenie”. Pytania te skłoniły uczniów do wymiany swoich opinii, a także zainicjowały rozmowę na temat możliwego działania sztucznej inteligencji w dziedzinie literatury oraz wzbudziły refleksję o istocie poezji w ogóle.

2. Analiza Manifestu Poezji Cyfrowej (Leszek Onak, Łukasz Podgórni)¹⁷.

3. Analiza porównawcza utworów cyfrowych i tradycyjnych (reakcje i emocje uczniów)¹⁸:

- Bruno Jasiński, *Marsz* z tomu *But w butonierce* (1921),
- grupa Twożywo, film na podstawie wiersza Bruno Jasińskiego *Marsz* (2010),
- Tytus Czyżewski, tom *Zielone oko* (1907),
- <http://archiwum.ha.art.pl/czyzewski/>¹⁹.

¹⁷ *Manifest Rozdzielczości Chleba v. 1.7*, w: *Rozdzielczość Chleba #1*. Niepowszedni nośnik kultury, <https://rozdzielchleb.pl/rozdzielczosc-chleba-1-niepowszedni-nosnik-kultury/> (dostęp: 7.07.2023).

¹⁸ B. Jasiński, *Marsz*, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/but-w-butonierce-marsz.html> (dostęp: 7.07.2023); grupa Twożywo, *Marsz*, <http://www.twozywo.art.pl/twzw.php?4czo> (dostęp: 7.07.2023); T. Czyżewski, *Zielone oko*, <https://rcin.org.pl/dlibra/show-content/publication/edition/56740?id=5674> (dostęp: 7.07.2023).

¹⁹ Treści flash są dostępne przy użyciu emulatora Ruffle (<https://ruffle.rs/>).

4. Analiza wypowiedzi Łukasza Podgórnego na temat cyfrowych adaptacji klasyków – trzy teorie²⁰.

5. Podsumowanie w formie dyskusji. Jakie wyzwania stawia czytelnikowi literatura cyfrowa? Jak myślisz, czy literatura jest ofiarą nowych technologii, czy wręcz przeciwnie – jest dzięki nim bardziej twórcza i interesująca? Czy literatura cyfrowa powinna znaleźć swoje miejsce na liście lektur? Uzasadnij swoją opinię.

Przykładowe wypowiedzi uczniów: „Jesteśmy «przestymulowani» bodźcami”, „Utwór cyfrowy zmusza nas do interpretacji na bieżąco”, „Dużo się dzieje, człowiek skupia się na tym wszystkim, a nie na samym przekazie”, „Dużo zależy od tego, czy ktoś jest słuchowcem, czy wzrokowcem, tym drugim wersja cyfrowa może ułatwić odczytanie”, „Dla niektórych mogą być zbyt szybkie, chaotyczne”, „Pytanie brzmi: „co autor miał na myśli?”, „Utwory te są indywidualną wizją, pokazują upodobania autora”, „Cyfrowa wersja może ułatwić zrozumienie i odczytanie utworu”, „Utwory te są ciekawe, działają na więcej zmysłów”, „Literatura ta może wyprzeć formę tradycyjną, wiele razy było tak, że jakaś forma była uznawana za dziwną, nienaturalną, a po pewnym czasie wypierała tradycyjną”, „Myślę, że *Pan Tadeusz* może się przy tym schować”, „Chaos utworów cyfrowych jest piękny”, „Myślę, że stanowiłoby to odrębny gatunek, bo z definicji nie moglibyśmy tego stawiać na równi z utworami, które piszą ludzie, ponieważ te inaczej wyglądają, są inaczej komponowane, wzbudzają inne odczucia u czytelników”, „Jest to literatura nowoczesna, teraz sami ludzie wykorzystują takie sposoby do prezentowania swoich uczuć, wszystkie efekty mają swoją historię i sens”, „Jest wielointerpretowalna”, „Są silnie immersyjne”, „Kluczowe jest tutaj prywatne doświadczenie”, „Nieoczywistość formatu trochę odrzuca, ale jednocześnie intryguje, sprawia, że chcemy iść dalej”.

Uwaga! Warto podkreślić, że jedyną osobą, która w pełni negowała literaturę cyfrową, jako zbyt chaotyczną, niepoetycką,

²⁰ Hipertekstowo, odc. 14, Łukasz Podgórn – Cyfrowe adaptacje klasyki, 19 września 2015 roku, YoyTube, <https://www.youtube.com/watch?v=ncznwtRNlig&t=4s> (dostęp: 7.07.2023).

przerażającą, będącą torturą dla zmysłów, był uczeń z zespołem Aspergera.

3. Uczniowie tworzą wiersz-kolaż, który w uproszczonej formie uwzględnia cechy twórczości cyfrowej, takie jak nielinearność czy wizualność. Przykładowe prace uczniów umieszczono na wkładce.

KILKA SŁÓW ZAKOŃCZENIA

Homo creator to nieustannie aktualne określenie istoty ludzkiej. Nowe media są przestrzeniami, które uruchamiają aktywną działalność człowieka, również w sferze twórczości. Cyberprzestrzeń zmienia środowisko wypowiedzi, zasięg odbiorczy, a także podstawowe formy ekspresji. Dzięki nowym mediom proces edukacyjny może stać się niestandardowym, ciekawym doświadczeniem i okazją do twórczych przeżyć. Twórczość to połączenie fantazji z emocjami (doświadczenie, przeżywanie (z)dziwienie się), warto przekonać się więc na własnej skórze, że cyberprzestrzeń stymuluje działania twórcze. Podsumowaniem niech będą wiecznie aktualne słowa Johna Deweya: *If we teach today's students as we taught yesterday's, we rob them of tomorrow.*

BIBLIOGRAFIA

- A. Dziak, *Edukacja polonistyczna w dobie digitalizacji*, Lublin 2012.
- Electronic Literature Organization, *What is E-lit?*, <https://eliterature.org/pad/elp.html#sec1> (dostęp: 18.07.2022).
- M. Janusiewicz, *Literatura doby internetu. Interaktywność i multimedialność tekstu*, Kraków 2013.
- U. Pawlicka, *Literatura cyfrowa. W stronę podejścia procesualnego*, Gdańsk 2017.
- E. Szczęsna, *Wprowadzenie do poetyki tekstu sieciowego*, w: *Tekst (w) sieci*, t. 1, red. D. Ulicka, Warszawa 2009.
- E. Winięcka, *Cyfrowe adaptacje literatury*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich” 2017, t. 60 (2), s. 55–79, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-f875c296-89ba-455a-9ae4-1c389b44eb9b> (dostęp: 26.06.2022).

KINGA ŻAK

O dramie i o tym, jak zachęcić uczniów do czytania *Zbrodni i kary*

O WALORACH DRAMY

Kształcenie intelektualne i ogólnorozwojowe uczniów to integralne składniki procesu dydaktyczno-wychowawczego. Często zdarza się jednak, że cele wychowawcze są traktowane drugorzędnie i realizowane powierzchownie, a nawet wstydliwie. Ten problem od wielu lat stanowił swoistą lukę w edukacji. Zaczęto ją wypełniać, wprowadzając na lekcję różnych przedmiotów metodę dramy¹.

Drama w Polsce funkcjonuje wyłącznie jako szkolna metoda aktywizująca. Poza granicami naszego kraju, w Wielkiej Brytanii, jest także samodzielnym przedmiotem nauczania. Narodowy Program Kształcenia podkreśla jej szczególną istotę w rozwijaniu kompetencji językowych uczniów. W angielskich placówkach wykorzystuje się ją przede wszystkim w nauczaniu języka angielskiego, muzyki, języków obcych oraz w edukacji osobistej, społecznej, zdrowotnej, ekonomicznej i religijnej².

¹ A. Dziedzic, *Drama a wychowanie*, Warszawa 2000, s. 9.

² K. Witerska, *Drama na różnych poziomach kształcenia*, Łódź 2010, s. 34–35.

Choć na przestrzeni lat powstał cały szereg merytorycznych książek i artykułów naukowych potwierdzających zasadność stosowania metody dramy na lekcjach języka polskiego, nadal tylko nieliczni nauczyciele decydują się na pracę tą techniką podczas swoich zajęć, przy czym wielu z nich traktuje ją wyłącznie jak zabawę. Tymczasem w dramie tkwi ogromny potencjał, wykraczający poza obszar przedmiotowy.

Niekonwencjonalna forma metody przyczynia się do wzrostu zainteresowania uczniów prezentowanymi treściami oraz angażuje jednocześnie wszystkich członków zespołu klasowego do aktywnego uczestnictwa w zajęciach. Ponadto, dzięki temu, że wychowankowie zdobywają nowe informacje poprzez doświadczenie, a nie bierną recepcję – lepiej rozumieją analizowane treści, a nabyta wiedza staje się pełniejsza i trwalsza³. Nauczyciel może wykorzystać dramę w celu zmotywowania uczniów do przeczytania lektury szkolnej. Kreatywne działania z pewnością sprawiają, że młodzi ludzie chętniej po nie sięgną.

Postęp technologiczny oraz przemiany cywilizacyjno-kulturowe wpłynęły na stopniowy zanik umiejętności współodczuwania oraz rozumienia uczuć i emocji innych ludzi. Zastosowanie dramy w codziennych praktykach dydaktyczno-wychowawczych umożliwia rozwijanie zdolności empatycznych dzieci i młodzieży. Jak wskazuje Ilona Lasota:

W trakcie pracy z tekstem, na przykładach poszczególnych sytuacji i przeżyć bohaterów scenicznych, mali aktorzy poznają określone normy społeczne – uczą się, jak stosować je w życiu. Dzieje się tak, ponieważ analizują relacje i konflikty między bohaterami. W imieniu swoich bohaterów dokonują wyborów, oceniają zachowania: krytykują bądź przyjmują jako pożądane i pożyteczne. (...) Tym samym dotykają też istotnych zagadnień moralno-filozoficznych, mają okazję do refleksji nad wartościami uniwersalnymi, stojącymi poza czasem i środowiskiem⁴.

Obcując z dziełem literackim, uczniowie mogą odnaleźć w nim odpowiedzi na nurtujące pytania, poznając tym samym uniwersalne wartości. Wchodząc w rolę poszczególnych bohaterów

³ A. Janus-Sitarz, *Drama w edukacji polonistycznej*, w: *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 205–206.

⁴ I. Lasota, *Tępis-ek w szkole, czyli jak i po co bawić się z dziećmi w teatr*, Kraków 2007, s. 39.

literackich, patrzą na problem z różnych perspektyw. Wyposaża ich to w wiedzę na temat norm moralnych, jakimi warto kierować się w życiu, by nie powielać błędów popełnionych przez lekturowe postacie.

Kolejną korzyścią, którą można osiągnąć, wykorzystując dramę na lekcjach języka polskiego, jest integracja rówieśnicza. Współpraca to nieodłączny element pracy metodą dramy. Poprzez zabawę oraz odgrywanie ról nastolatki mogą lepiej się poznać. Muszą się ponadto wzajemnie komunikować, dochodzić do kompromisu, podejmować wspólne decyzje i działania – wykształcając zatem także ich kompetencje społeczne oraz zdolności komunikacyjne.

Beata Kucharska podkreśla, że drama to nie tylko sztuka kontaktu z drugim człowiekiem, ale także „bycia z samym sobą, z pełną świadomością swego «ja» i swoich możliwości”⁵. Podczas wejścia w daną rolę uczniowie nierzadko muszą przełamywać własne bariery, wykazując się przy tym kreatywnością, twórczym myśleniem i wyobraźnią. Zajęcia dramatyczne umożliwiają podopiecznym poznanie oraz odkrycie własnego potencjału i umiejętności. Dzięki tej świadomości wzrasta ich pewność siebie oraz gotowość do prezentacji swoich działań podczas występów publicznych przed szerszą widownią.

Edukacja to tylko jedna z dziedzin życia społecznego, w której wykorzystuje się metodę dramy. Coraz częściej stosuje się ją także w terapii oraz resocjalizacji dzieci, młodzieży i dorosłych, w celu rozwoju ich kompetencji emocjonalnych i społecznych. Alicja Gałązka wskazuje, iż jest to szczególnie ważne w ostatnich latach, „kiedy obserwujemy coraz większe zagubienie wśród dzieci, samotność oraz zaburzenia lękowe”⁶.

O dramaterapii pisze Anna Bielańska w książce *Teatr, który leczy*. Autorka definiuje ją jako metodę „posługującą się «kreatywną

⁵ B. Kucharska, *Drama – możliwości i zagrożenia. Zarys problematyki*, w: *Drama – możliwości i zagrożenia. Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne*, red. P. Mazur, D. Sikora, Lublin 2010, <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/15984/Drama%20możliwości%20i%20zagrożenia.%20Zarys%20problematyki%20Beata%20Kucharska.pdf?sequence=1&isAllo wed=y> (dostęp: 6.04.2022).

⁶ A. Gałązka, *Drama w rozwijaniu kompetencji społecznych i emocjonalnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Chowanna” 2019, tom jubileuszowy, s. 146.

dramą» (...) w celu osiągnięcia terapeutycznych celów, takich jak: odczucie ulgi, integracja emocjonalna i fizyczna jednostki, rozwój osobowości⁷. Jak wskazuje, współcześnie istnieją dwa znaczenia tego pojęcia: dramaterapia jako teatr oparty na improwizacji oraz dramaterapia jako gotowa propozycja teatralna. Warto podkreślić, że scenariusze zawsze poruszają problemy towarzyszące ludzkiej egzystencji, by pacjent (dobrowolnie) mógł podjąć próbę zmierzania się z przedstawionymi problemami. Znacząco ułatwia to rozpoznanie i pokonywanie zaburzeń emocjonalnych jednostek⁸.

Drama ma potencjał terapeutyczny i resocjalizacyjny. Można ją więc wykorzystać nie tylko na lekcjach języka polskiego, ale również podczas zajęć wychowawczych w celu rozwiązywania problemów w klasie. Trzeba jednak przy tym zachować ostrożność, ponieważ nieumiejętna realizacja tego typu działań zamiast przynieść korzyści, może negatywnie wpłynąć na dobrostan psychiczny uczniów.

LEKCJE I ZADANIA MOTYWUJĄCE DO CZYTANIA *ZBRODNI I KARY*

Poniżej przedstawiam szereg zadań i pomysłów na to, jak nie tylko zachęcić uczniów do poznania losów Rodiona Raskolnikowa, ale także podtrzymać chęć czytania już w trakcie lektury.

Temat: *Wszystko jest w ręku człowieka...* Dlaczego warto przeczytać *Zbrodnię i karę* Fiodora Dostojewskiego?

NaCoBeZu (cele lekcji w języku ucznia):

- Znam fragment powieści *Zbrodnia i kara* Fiodora Dostojewskiego, na jego podstawie potrafię wskazać cechy wyglądu i charakteru głównego bohatera.
- W oparciu o materiały dydaktyczne przygotowane przez nauczyciela potrafię stworzyć opis postaci oraz napisać historię, w której uczestniczyła.
- Czuję się zmotywowany do przeczytania *Zbrodni i kary* Fiodora Dostojewskiego.

⁷ A. Bielańska, *Teatr, który leczy*, Kraków 2002, s. 22.

⁸ Tamże, s. 23.



Ilustracja 1. Tajemnicza skrzynia

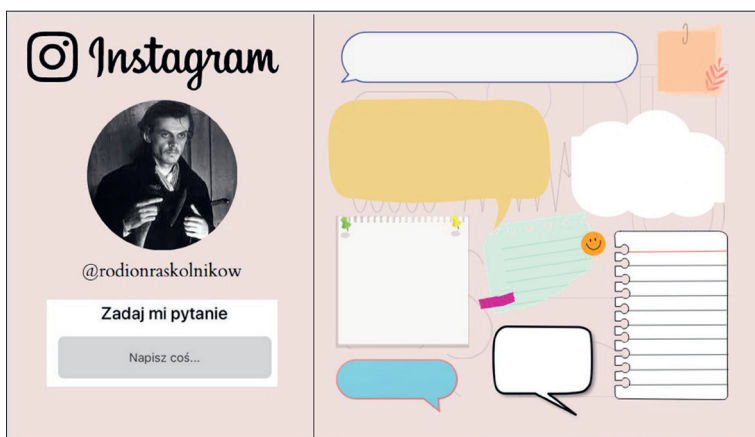
Grupa I i III



Grupa II i IV



Ilustracja 2. Zdjęcia ze spektaklu *Zbrodnia i kara* (reż. B. Kokotek; źródło: <https://www.teatrpaladium.com/spektakle/zbrodnia-i-kara-13-03-godz-9-00-12-00>, dostęp: 18.07.2023).



Ilustracje 3–4. Internetowy dziennik Rodiona Raskolnikowa

Materiały dydaktyczne:

- pudełko z rekwizytami,
- kartki papieru,
- flamastry,
- „słoik cytatów”,
- słuchowisko⁹.

Przebieg lekcji:

1. Przywitanie klasy oraz wprowadzenie do lekcji.
2. Nauczyciel dzieli klasę na cztery kiluosobowe grupy. Każda z nich wybiera swojego przedstawiciela oraz dostaje kartkę papieru i flamastry.
3. Tajemnicza skrzynia.
 - Zadaniem uczniów jest zbudowanie obrazu danej osoby w oparciu o pracę z realnymi przedmiotami należącymi do postaci. Poprzez jej urealnienie młodzież angażuje się emocjonalnie oraz wzmacnia własną ciekawość poznawczą.
 - Treść zadania. W pudełku znajdują się przedmioty należące do tajemniczej postaci. Spróbujcie ustalić jej tożsamość (kim jest, ile ma lat, czym się zajmuje...). Ułóżcie krótką historię, w której mogła uczestniczyć.

W pudełku znajdują się: zdjęcie narzędzia zbrodni – siekiery, stary weksel, listy, kodeks prawny, worek ze sztucznymi pieniędzmi i biżuterią (zob. ilustrację 1 na wklejce).
4. Reprezentanci poszczególnych grup przedstawiają efekty swojej pracy na forum klasy.

Efekty pracy uczniów były następujące:

Grupa I. Jan był trzydziestoletnim prawnikiem. Mimo młodego wieku miał na swoim koncie wiele pieniędzy, a ludzie darzyli go uznaniem i szacunkiem. W podzięcie za pomoc w rozwiązaniu kłopotów pisali do niego piękne listy. Wszystkie zachowywał. Zawsze czytał je, gdy

⁹ Fiodor Dostojewski „Zbrodnia i kara” – superprodukcja, Audioteka, 1:52–6:53, <https://www.youtube.com/watch?v=sm-dj37fZbs> (dostęp: 18.07.2023).

wątpił, że uda mu się wygrać jakąś sprawę w sądzie. Niestety, kiedyś w jego mieszkaniu wybuchł pożar, spłonął jego ulubiony list... Długo nie mógł pogodzić się ze stratą...

Grupa II. Anna od najmłodszych lat żyła w luksusie. Kochała pieniądze, ubrania i drogocenną biżuterię. Choć nie była dobrą osobą, miała wielu adoratorów, którzy walczyli o jej względy. Pisali do niej setki listów, których nigdy nie przeczytała. Pewnego dnia zakochała się (bez wzajemności) w przystojnym prawniku, który przybył do miasta, aby odnaleźć sprawcę zabójstwa. Był bardzo zajęty pracą, nie zwracał uwagi na Annę. Kobieta postanowiła pomóc mu rozwiązać tajemniczą zagadkę. Wspólnie szukali dowodów.

Grupa III. Czterdziestoletni Janusz postanowił obrabować mieszkanie swojej bogatej przyjaciółki. Pilnie potrzebował pieniędzy, a wiedział, że ona nie będzie podejrzewać go o kradzież. Zabrał wszystko – pieniądze, biżuterię, jej korespondencję, dokumenty. Teraz dręczą go wyrzuty sumienia. Nie chce stracić przyjaciółki i pójść do więzienia. Postanowił kupić kodeks karny, aby dowiedzieć się, jaka kara może go spotkać. Czy mężczyzna przyzna się do winy?

Grupa IV. Kobieta znalazła na ulicy skrzynię z tajemniczymi przedmiotami. Na początku chciała zachować piękną biżuterię i worek pieniędzy. Zrezygnowała z tego pomysłu, bo w skrzyni było też zdjęcie zakrwawionej siekiery. Postanowiła zgłosić sprawę na policję.

5. Drobiazgi, drobiazgi są najważniejsze!

Uczniowie wykonują niniejsze zadanie w zespołach. Każda grupa wyznacza jedną osobę, która będzie detektywem (A). Pozostali członkowie wcielają się w postać kobiety (B), która pragnie rozwiązać zagadkę niespodziewanej śmierci swoich ciotek.

A: Świadczyś w mieście usługi jako detektyw. Umówiłeś się na spotkanie z kobietą, która zwróciła się do Ciebie o pomoc, chcąc odnaleźć sprawcę morderstwa swoich ciotek – lichwiarki Aldony oraz Lizawie ty. Przedstaw jej zgromadzone dowody zbrodni, własne przemyślenia na temat dokonanego czynu oraz odpowiedz na jej pytania.

B: Twoje ciotki, Aldona i Lizawieta, zostały zamordowane. By odnaleźć sprawcę morderstwa, musisz zwrócić się o pomoc do najlepszego detektywa w mieście, gdyż tylko on może rozwiązać tę zagadkę. Udaj się na spotkanie, gdzie zostaną Ci przedstawione dowody zbrodni. Pamiętaj o zadawaniu pytań i przedstawieniu własnych podejrzeń!

6. Podsumowanie propozycji uczniów przez nauczyciela.

7. „Na początku lipca, gdy żar lał się z nieba...” – słuchowisko Nauczyciel odtwarza nagranie z początkowym fragmentem powieści (1:52–6:53). Zadaniem uczniów jest wskazanie cech wyglądu i charakteru głównego bohatera.

Treść zadania: Na podstawie wysłuchanego fragmentu wskaż cechy, które posiada główny bohater lektury. Czy portret tej postaci okazał się zgodny z Twoimi przypuszczeniami? Swoje odpowiedzi zapisz na kartce, a następnie skonsultuj ze swoim partnerem z ławki.

8. Rozmowa na forum klasy – wyciągnięcie wniosków z powyższego ćwiczenia.

9. Nauczyciel informuje uczniów, że wysłuchane nagranie to fragment powieści Fiodora Dostojewskiego *Zbrodnia i kara*, która będzie ich lekturą, oraz podsumowuje lekcję. Jak potoczą się losy głównego bohatera? Jak w jego rękach znalazł się worek z pieniędzmi i błyskotkami? Jakimi wartościami kierował się w życiu? Odpowiedź na te i inne pytania poznasz, czytając książkę!

10. Cytat „na drogę”.

Na koniec lekcji uczniowie losują z pudełka karteczki z cytatami pochodzącymi z powieści. Być może zachęcą ich do lektury. Przykładowy cytat: „Wszystko jest w ręku człowieka, a on pozwala zdmuchnąć sobie wszystko sprzed nosa jedynie i wyłącznie z tchórzostwa”.

Inne zadania wprowadzające.

1. Przywitanie klasy oraz wprowadzenie do lekcji.

2. Nauczyciel dzieli klasę na grupy, każda z nich losuje karteczkę z frazą, która musi wybrzmieć jako morał zaaranżowanej przez

nich krótkiej scenki. Działania uczniów mogą być spontaniczne lub poprzedzone pracą w zespołach w celu stworzenia dialogu.

Grupa I	Ukochaj przede wszystkim siebie.
Grupa II	Wszystko jest w rękę człowieka, a on pozwala zdmuchnąć sobie wszystko sprzed nosa jedynie i wyłącznie z tchórzostwa.
Grupa III	Myślę, że ludzie naprawdę wielcy zawsze muszą odczuwać na świecie wielki smutek.
Grupa IV	Jeśli czekać, aż wszyscy zmądrzeją, za długo to potrwa.

1. Przywitanie klasy oraz wprowadzenie do lekcji.

2. Nauczyciel wyświetla na rzutniku fotografie i dzieli klasę na cztery grupy. Zdjęcia pochodzą ze spektaklu *Zbrodnia i kara* w reżyserii Bogdana Kokotka (zob. ilustrację 2 na wklejce). Na ich podstawie każda z grup wykonuje zadanie:

Przyjrzyjcie się fotografii. Zastanówcie się, jaką sytuację przedstawia. Co mówią postacie? Jakie emocje im towarzyszą? Stwórzcie krótki dialog, jaki mogłyby prowadzić w chwili wykonania zdjęcia. Wyznaczcie dwie osoby z grupy, które zaprezentują go na forum klasy.

JAK UŁATWIĆ UCZNIOM CZYTANIE *ZBRODNI I KARY* FIODORA DOSTOJEWSKIEGO?

1. „Pytania i odpowiedzi”

Uczniowie każdego dnia śledzą swoich idoli w mediach społecznościowych. Celebryci często organizują na swoich profilach tzw. Q & A, czyli pytania i odpowiedzi. Czemu nie wykorzystać tej formy na lekcjach języka polskiego?

- Po lekcji motywującej do lektury uczniowie otrzymują od nauczyciela zakładki z kodem qr, który przeniesie ich na instagramowe profile bohaterów powieści. Nastolatkom mogą zamieścić tam pytanie w każdym momencie lektury.

- Zadane pytania mogą stać się podstawą do zorganizowania dramy, w której chętni uczniowie wcielaliby się w role bohaterów literackich i starali się na nie odpowiedzieć.
- Do stworzenia internetowych „pytań i odpowiedzi” wykorzystałam program Canva (zob. ilustrację 3 na wklejce)¹⁰. Można jednak stworzyć prawdziwe konta w mediach społecznościowych i tam zamieszczać odpowiedzi.

Zadaniem uczniów jest przygotowanie „kartki z pamiętnika” bohatera literackiego. Swoją wypowiedź tworzą w pierwszej osobie liczby pojedynczej z pozycji kreowanej przez nich postaci. Dzięki tej strategii nastolatki rozwijają kreatywność i wyobraźnię, a poprzez wniknięcie w psychikę literackich charakterów łatwiej mogą zrozumieć motywację ich zachowań.

Treść zadania: Wyobraź sobie, że jesteś Rodionem Raskolnikowem. Napisz kartkę z pamiętnika mężczyzny. Przelej na papier emocje, które mu towarzyszyły, oraz opisz ich wpływ na dalsze decyzje życiowe bohatera.

- Nauczyciel dzieli klasę na sześć grup. Zadaniem każdej z nich jest wejście w rolę Rodiona Raskolnikowa i zrelacjonowanie z jego perspektywy wydarzeń ukazanych w lekturze.
- Realizacja zadania może nastąpić za pośrednictwem platform internetowych (Jamboard) lub portali społecznościowych (Facebook, Instagram, Twitter).
- Warto ustalić limit znaków, który mają do dyspozycji uczniowie, tworząc wpisy. Nie powinien on być duży, ponieważ ćwiczenie stanie się zbyt absorbujące.
- Pedagog ma szansę sprawdzić, czy uczniowie trafnie odczytują następstwo wydarzeń w powieści.
- Stworzenie internetowego dziennika bohatera literackiego, który w przyszłości może posłużyć jako świetna powtórka do egzaminu maturalnego.

¹⁰ Link do projektu: https://www.canva.com/design/DAE6_gf-cxQ/mgi92M-Lzypn9hXeIAIjQ/edit?utm_content=DAE6_gf-cxQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton (dostęp:

Literatura jest nośnikiem ponadczasowych i uniwersalnych wartości, potrzeba jej znajomości powinna więc towarzyszyć człowiekowi od najmłodszych lat. By popularyzować czytanie oraz zachęcać swoich podopiecznych do zapoznania się z wybranym tekstem kultury, nauczyciel musi posiadać wiedzę na temat innowacyjnych metod dydaktycznych, które można wykorzystać w tym celu. Dzięki stosowaniu działań dramowych na lekcji języka polskiego wszyscy członkowie zespołu klasowego nabywają nowe umiejętności poprzez aktywne uczestnictwo w rozwiązywaniu problemów. Za pomocą różnorodnych technik polonista może w efektowny sposób zmotywować uczniów do przeczytania lektury szkolnej, wyposażając ich przy tym w szereg kompetencji społeczno-wychowawczych ułatwiających funkcjonowanie w dorosłym życiu.

MONIKA BANACH, WIKTORIA BARTOSI,
MARTYNA GRDEŃ, JULIA REJMAN, KLAUDIA ŚWIĘŚ

Cyfrowi tubylcy. Jak rozmawiać z uczniami o cyberprzemocy?

WSTĘP

Współcześni uczniowie już od najmłodszych lat korzystają z Internetu¹, nie jest więc niczym zaskakującym, że spora część ich życia rozgrywa się w jego przestrzeni. Młodzież używa serwisów społecznościowych, komunikuje się za pośrednictwem różnego rodzaju czatów czy aplikacji, uczy się, ogląda filmy, gra w gry. Niestety Internet nie jest jedynie miejscem, w którym można się

¹ Jest to powiązane z rozwojem technologii cyfrowych, który łączy się ze stale rosnącą dostępnością. W związku z tym młodzież swoje pierwsze kroki w Internecie stawia już w bardzo młodym wieku. Według badań przeprowadzonych przez NASK ThinkStat część nastolatków miała tylko cztery lata, kiedy rozpoczynała korzystanie z sieci, zob. *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, red. R. Lange, Warszawa 2021, <https://www.nask.pl/pl/raporty/raporty/4295,RAPORT-Z-BADAN-NASTOLATKI-30-2021.html> (dostęp: 22.10.2022), s. 30.

zrelaksować i spokojnie spędzić swój wolny czas. Niepokojącym zjawiskiem, o którym mówi się już od kilku lat, nadal stanowiącym znaczący problem, jest cyberprzemoc. Anna Borkowska definiuje ją następująco:

Cyberprzemoc to przemoc z użyciem urządzeń elektronicznych, najczęściej telefonu bądź komputera. Bywa określana także jako cyberbullying, nękanie, dręczenie, prześladowanie w Internecie. Niezależnie od określenia, jej celem zawsze jest wyrządzenie krzywdy drugiej osobie. Cyberprzemoc to – podobnie jak przemoc tradycyjna – regularne, podejmowane z premedytacją działanie wobec słabszego, który nie może się bronić².

Charakterystyczne dla przemocy, która odbywa się w sieci, jest poczucie bezkarności i anonimowości oprawcy oraz fakt, że bywa ona niedostrzegana przez osoby dorosłe. Rodzice bardzo często nie zdają sobie sprawy z tego, że cyberprzemoc dotyka ich dzieci, nie są świadomi skali i przejawów tego zjawiska. Badania wykazują, że co piąty uczeń doświadczył prześladowania w Internecie, jednak prawni opiekuni w większości przypadków o tym nie wiedzą³. Autorzy badania zaznaczają także, że 20% uczniów na pytanie o swoje doświadczenia cyberprzemocy odpowiedziało „trudno powiedzieć”, co mogłoby wskazywać na „brak zrozumienia tego zjawiska, brak chęci/otwartości do odpowiedzi lub obniżenie wrażliwości na agresję online”⁴. Borkowska, odróżniając przemoc tradycyjną od tej zdarzającej się w sieci, zauważa, że często prześladowanie w Internecie jest kontynuacją agresywnych zachowań pojawiających się w szkole. Jeżeli tak się dzieje, dom rodzinny, który powinien dawać młodym ludziom poczucie bezpieczeństwa, przestaje pełnić tę funkcję, ponieważ przemoc w sieci może się odbywać niezależnie od miejsca czy czasu⁵.

Przeciwdziałanie agresji, niezależnie od tego, czy w jej tradycyjnej czy internetowej formie, wydaje się zatem palącą kwestią. W związku z tym nasza grupa projektowa w składzie: Monika Banach, Wiktoria Bartosi, Martyna Grdeń, Julia Rejman i Klaudia Świąś postanowiła

² A. Borkowska, *Cyberprzemoc. Włącz blokadę na nękanie – poradnik dla rodziców*, Warszawa 2019, s. 8.

³ *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, dz. cyt., s. 78.

⁴ Tamże.

⁵ A. Borkowska, *Cyberprzemoc*, dz. cyt., s. 13.

opracować koncepcję krótkich warsztatów⁶, które uwrażliwiłyby uczniów na tego typu sytuacje, zwiększając ich świadomość na temat cyberprzemocy. Zajęcia warsztatowe zrealizowane zostały w ramach projektu „Profesjonalny polonista. Praktyka i personalizacja” na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, a przeprowadzone były w klasie VII jednej z krakowskich szkół podstawowych. To właśnie podczas bezpośrednich spotkań z uczniami skonfrontowaliśmy nasze zamiary z potrzebami uczniów. Wydawało nam się bowiem, że tematyka ta okaże się dla nich wartościowa i atrakcyjna, zwłaszcza że ich doświadczenia korzystania z sieci poszerzyły się o zdalne nauczanie, a jak wynika z przeprowadzonych badań, w jego czasie część uczniów zaczęła doświadczać cyberbullyingu lub zauważyła, że przedłużająca się izolacja może powodować powstawanie lub nasilanie się konfliktów i przemocy⁷. Okazało się, że owszem, cyberprzemoc jest kwestią wartą omówienia, jednak uczniowie mają także silną potrzebę porozmawiania o relacjach, które ucierpiały wskutek zdalnego nauczania.

Badania opublikowane przez NASK ThinkStat wskazują, że niemalże jedna trzecia nastolatków twierdzi, że podczas lockdownu ich stosunki z kolegami z klasy pogorszyły się⁸. W innym raporcie, dotyczącym odczuć nauczycieli i uczniów względem nauczania online, można przeczytać, że uczniowie wśród zagrożeń wymieniają między innymi „brak kontaktów interpersonalnych z rówieśnikami i nauczycielem”⁹. Spotykane się „na żywo” z kolegami i nauczycielami było najczęściej wymieniane pośród rzeczy sprzed pandemii, za którymi młodzież tęskni¹⁰.

⁶ Szczegółowy scenariusz warsztatów i materiały pomocnicze zostaną zamieszczone na stronie <https://profesjonalnypolonista.uj.edu.pl/projekty-polonistyczne-sp>.

⁷ A. Bieganowska-Skóra, D. Pankowska, *Moje samopoczucie w e-szkole. Raport z badań*, Lublin 2020, s. 17.

⁸ *Nastolatki 3.0*, dz. cyt., s. 58.

⁹ M. Plebańska, M. Sieńczewska, A. Szyller, *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania*, Warszawa 2020, <https://kometa.edu.pl/biblioteka-cyfrowa/publikacja,941,edukacja-zdalna-w-czasach-covid-19-raport-z-badania> (dostęp: 22.10.2022), s. 53.

¹⁰ G. Stunża, *Zdania (nie)dokończone. Edukacja zdalna w wypowiedziach uczniów, rodziców i nauczycieli. Jakościowy moduł badawczy*, w: G. Ptaszek,

Powroty bywają trudne. Szkoły pracują już w trybie stacjonarnym, uczniowie wrócili do klas, jednak relacje trzeba odbudować, co dla niektórych może być zadaniem niełatwym. Pojawiają się różnego rodzaju konflikty, nieprzyjemne sytuacje, niezręczności. Słyszałyśmy te głosy od młodzieży, dla której przygotowywałyśmy nasze warsztaty, postanowiłyśmy więc uwzględnić te potrzeby w naszym projekcie. Jak jednak połączyć edukację polonistyczną z problemami zgłaszanymi przez uczniów? Pamiętałyśmy, że do niektórych działań nie mamy odpowiednich kompetencji, nie jesteśmy przecież psychologami. Zaczęłyśmy się zastanawiać, w jaki sposób możemy wesprzeć uczniów z perspektywy wychowawcy czy też nauczyciela polonisty. Doszłyśmy do wniosku, że nasze warsztaty powinny składać się z trzech części. Pierwsza lekcja miała sprawić, że uczniowie poczują się nieco pewniej, a praca przebiegnie w komfortowych dla nich warunkach. Skupiała się na tematyce cyberprzemocy, omawiała to zjawisko, budując jednocześnie świadomość na jego temat. Kolejne czterdziestopięciominutowe zajęcia zostały poświęcone zagadnieniu rozumienia swoich emocji oraz zapoznaniu się ze statystykami korzystania z Internetu. Ostatnia lekcja dotyczyła komunikacji, a konkretniej środków, które mogą okazać się przydatne w sytuacjach konfliktu, zachęcając do rozmowy oraz kształtując asertywność. Każda z części zostanie szerzej omówiona w dalszej części tekstu.

WNIOSKI NA TEMAT WIEDZY I POTRZEB UCZNIÓW NA TEMAT PRZEMOCY RÓWIEŚNICZEJ W SZKOLE I W CYBERPRZESTRZENI

W celu dostosowania warsztatów do potrzeb uczniów klasy VII szkoły podstawowej przeprowadzono wśród nich badanie, którego przedmiotem była analiza znajomości specyfiki zjawiska przemocy rówieśniczej w szkole i w cyberprzestrzeni. Celem tego badania było ustalenie, jaka jest świadomość młodzieży na temat przemocy rówieśniczej w szkole i w medialnym świecie.

Ze względu na ogólny charakter problemu badawczego zostały wyróżnione problemy szczegółowe:

- Czym jest przemoc rówieśnicza w szkole i w cyberprzestrzeni w rozumieniu uczniów?
- Czy uczniowie dostrzegają występowanie danego zjawiska w przestrzeni klasowej, szkolnej oraz internetowej (zwłaszcza w mediach społecznościowych)?
- Czy pandemia COVID-19 i związana z nią izolacja wpłynęła na relacje rówieśnicze?

Badanie zostało przeprowadzone za pomocą sondażu diagnostycznego. Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety skierowany do uczniów¹¹. Zawierał on pytania zamknięte i otwarte. Ankieta została przeprowadzona w formie stacjonarnej. Badaniem objęto dwudziestu uczniów (dziewięć dziewczyn i jedenastu chłopców) klasy VII jednej z krakowskich szkół podstawowych.

Analiza zebranego materiału pozwala na sformułowanie następujących ustaleń:

1. Młodzi ludzie spędzają dużo czasu w medialnym świecie (trzy lub więcej godzin dziennie), w związku z czym są narażeni na zachowania przemocowe nie tylko w realnym życiu, ale także w wirtualnej rzeczywistości. Przeprowadzone wśród uczniów badania wykazują, że młodzież w większości wie, czym jest cyberprzemoc i jak wygląda to zjawisko, ale temat nadal wymaga pogłębienia i dyskusji.

2. Okazuje się, że uczniowie dostrzegają i doświadczają cyberprzemocy (również w środowisku klasowym), która najczęściej przejawia się w: wyzywaniu na czatach internetowych, publikowaniu/rozsyłaniu zdjęć i wykluczaniu z grona znajomych. Młodzi ludzie mają problem z nawiązywaniem i utrzymywaniem relacji

¹¹ Ankieta dla uczniów szkoły podstawowej składała się z dziesięciu pytań, zob. *Ankieta dla uczniów klasy IV–VI szkół podstawowych*, w: *System oddziaływań profilaktycznych w Polsce – stan i rekomendacje dla zwiększenia skuteczności i efektywności planowania i realizowania działań profilaktycznych w mikro i makro skali*, https://profilaktycy.pl/images/zasoby_pliki/narzedzia/2_ankieta-dla-ucznio_w-klas-iv-vi.pdf (dostęp: 7.11.2022).

rówieśniczych (szczególnie dotyczy to dziewcząt). Określają relacje panujące w klasie jako trudne, „skomplikowane”.

3. Pytanie dotyczące kontaktu z rówieśnikami podczas zdalnego nauczania pokazuje, że dla części uczniów był to bardzo trudny okres, a ich relacje z rówieśnikami uległy pogorszeniu. W ankietach pojawiały się głosy, że niektórzy przez ten czas nie mieli z nikim kontaktu.

W oparciu o wymienione ustalenia można sformułować następujące wnioski praktyczne:

1. Warto zwrócić większą uwagę na uświadamianie uczniom tego, czym jest cyberprzemoc i jakie ma ona konsekwencje, stwarzać im możliwości poznania przyczyn i konsekwencji agresji, wskazywać metody zapobiegania postawom przemocowym oraz rozbudzać zrozumienie i akceptację wobec drugiego człowieka.

2. Celowe wydaje się kształcenie w uczniach umiejętności nazywania i charakteryzowania swoich emocji i emocji innych oraz doskonalenie wśród nich zdolności poprawnej komunikacji. Być może przyczyni się to do zrozumienia, że emocje wywierają wpływ na ludzkie działania, a rozumiejąc własne emocje, można lepiej zrozumieć drugiego człowieka oraz podjąć z nim współpracę pomimo wszelkiej odmienności.

3. W celu poprawy relacji rówieśniczych warto przeprowadzić wśród uczniów zajęcia integracyjne bazujące na wzajemnej współpracy i komunikacji.

Z ankiety ewaluacyjnej¹² przeprowadzonej wśród uczniów klasy VII wynika, że wiedza na temat zjawiska cyberprzemocy została przekazana na warsztatach w sposób przystępny, dzięki czemu młodzież miała okazję pogłębić i lepiej zrozumieć ten problem. Najbardziej zainteresował uczniów temat związany z emocjami

¹² Ankieta ewaluacyjna przeprowadzona wśród uczniów klasy VII po zrealizowanych warsztatach autorskich składała się z następujących pytań: 1. W czasie zajęć najbardziej podobało mi się..., 2. Uważam, że zbyt trudne było..., 3. Napisz krótko, co dały Ci te warsztaty.

i komunikacją. Mimo że omawiane zagadnienia sprawiały młodym ludziom trudności, w większości przyznali oni, że poruszone na warsztatach treści mogą im pomóc w lepszym zrozumieniu siebie, swoich emocji, ale też emocji i reakcji innych ludzi. Zaznaczali, że dzięki zdobytym narzędziom są w stanie lepiej rozumieć drugiego człowieka, komunikować własne potrzeby i wyrażać siebie.

SCENARIUSZ WARSZTATÓW

Opracowane przez zespół projektowy konspekty warsztatów profilaktycznych to trzy scenariusze uzupełniających się tematycznie lekcji, które mogłyby stanowić cykl trzech godzin wychowawczych lub zostać wykorzystane oddzielnie, w różnych odstępach czasowych. Ich tematyka przechodzi kolejno od problemu cyberprzemocy, która ma źródło w codziennym życiu i relacjach z drugim człowiekiem, poprzez radzenie sobie z własnymi emocjami, aż do umiejętności formułowania poprawnych komunikatów w kontaktach z innymi ludźmi, aby unikać nieporozumień. Lekcje te jednocześnie kształtują w uczniach kompetencje zdobywane na języku polskim, potrzebne także w codziennym życiu, takie jak wyciąganie wniosków z wykonywanych zadań oraz argumentowanie własnego zdania.

Najważniejszym celem operacyjnym dla uczniów wynikającym z pierwszej lekcji jest usystematyzowanie wiadomości dotyczących tego, czym jest cyberprzemoc, gdzie najczęściej ma ona swoje źródło oraz jakie są pojęcia pokrewne, nazywające przejawy cyberprzemocy w sieci. Podczas warsztatów uczniowie uświadamiają sobie również, że problem cyberprzemocy jest wciąż aktualny, a kreowanie własnego wizerunku w Internecie ma swoje konsekwencje.

Pierwsza z cyklu lekcji miała na celu zbudowanie relacji między prowadzącymi warsztaty a uczniami oraz zapoznanie z tematyką cyberprzemocy i cyberprzestrzeni. W tym miejscu należy doprecyzować, że zajęcia warsztatowe przeprowadzane były przez studentki, które w większości po raz pierwszy miały do czynienia z klasą biorącą udział w projekcie. Dla zachowania dyscypliny pomocne okazało się sformułowanie zasad, które obowiązywały wszystkich

uczestników. W przypadku niewłaściwego zachowania uczniów prowadząca mogła odwołać się do zaakceptowanych wcześniej wzorców zachowań. Pojawiło się również ćwiczenie integracyjne, które miało na celu zmniejszenie dystansu pomiędzy prowadzącymi a uczniami. Zadanie polegało na wysłuchaniu pytania: „Kto, tak jak ja...” i zadecydowaniu, czy odpowiedź jest twierdząca czy przecząca. Jeśli była ona twierdząca, uczeń wstawał ze swojego krzeselka i rozglądał się po klasie. Jeśli nie, wciąż siedział w ławce. Początkowe pytania były uniwersalne: „Kto, tak jak ja, ma kota/psa”, kolejne zaś dotyczyły aktywności w sieci: „Kto, tak jak ja, w wolnym czasie ogląda filmy na Youtube”, „Kto, tak jak ja, wie, czym jest wysyłanie łańcuszków w Internecie”. Ćwiczenie to pokazało, jak wiele uczestnicy warsztatów mają ze sobą wspólnego oraz jak mocno współczesne społeczeństwo jest związane z cyberprzestrzenią, w której właściwie każdy człowiek kształtuje swoje „drugie życie”.

Kolejnym, bardzo ważnym elementem pierwszej lekcji była przygotowana przez prowadzącą historia chłopca opowiadającego (narracja pierwszoosobowa) uczniom swoje wspomnienia z wycieczki klasowej, na której jedna z koleżanek doświadczyła internetowego hejtu. Opowiadanie zostało stworzone tak, aby było bliskie realnym doświadczeniom uczniów związanym z ich funkcjonowaniem w sieci, by nie mieli oni poczucia, że jest to tekst oderwany od (cyber)rzeczywistości. Celem przedstawienia tej opowieści było pokazanie, że świat realny i cyberprzestrzeń współistnieją ze sobą, a agresja w rzeczywistości fizycznej bardzo często przeradza się w cyberprzemoc. Istotne było również uświadomienie uczestnikom, że słowa mają ogromną moc, ponieważ pozostają w tym, do kogo są kierowane, na bardzo długo i mogą skutecznie zniszczyć poczucie własnej wartości. Historia Fabiana została wzbogacona o pytania problemowe, które miały pomóc w ocenie postępowania bohaterów oraz wypowiedzi, jakie do siebie kierowali. Lekcja zawierała również trzy dodatkowe pytania o częste zachowania internautów, których etyka może budzić wątpliwości, co z kolei stanowi znakomity punkt wyjścia do dyskusji.

Tematami drugiej lekcji warsztatowej były problemy z komunikacją w sieci oraz emocje. Uczniowie dowiedzieli się, czym jest inteligencja emocjonalna oraz cyberprzestrzeń. Zajęcia te miały uświadomić młodym ludziom, że emocje odgrywają bardzo ważną

rolę w życiu, ale można nauczyć się nad nimi panować, a skuteczna praca grupowa wymaga współpracy i zaufania, oraz że każdy z nas inaczej odbiera dane zdarzenie. Poruszono również temat czasu, który uczniowie spędzają na korzystaniu z telefonu czy w mediach społecznościowych. Na pierwszy rzut oka może się wydawać, że te zagadnienia nie pasują do siebie, ale są to tylko pozory. Młodzież (i nie tylko ona) dużo czasu spędza bowiem w Internecie, gdzie często dochodzi do rozładowania emocji nagromadzonych w ciągu dnia. Co więcej, młodzi ludzie nie zawsze zdają sobie sprawę, że ich zachowanie w sieci, słowa, które kierują do innych, czy to w cyberprzestrzeni, czy w realnym świecie, mogą kogoś bardzo ranić i na długo pozostawać w jego pamięci.

Lekcja druga składała się z trzech etapów. Pierwszy polegał na krótkiej integracji klasy i trwał około pięciu minut. Osoba prowadząca zadawała uczniom pytania związane z tematyką zajęć, na przykład: „Kto z was doświadcza negatywnych emocji typu: irytacja, złość, gniew? Kto z was kiedykolwiek czuł się źle w sieci?”. Jeśli uczniowie odpowiadali twierdząco, przechodzili na drugą stronę linii wyznaczonej przez osobę prowadzącą (nauczyciel może ją zrobić za pomocą sznurka lub kolorowej taśmy)¹³. Ćwiczenie to miało na celu pokazanie uczestnikom, że łączy ich więcej, niż może się wydawać, i stanowiło skuteczny pomost pomiędzy pierwszą lekcją, dotyczącą w głównej mierze komunikacji w sieci, hejtu i relacji rówieśniczych mających często swoje odzwierciedlenie w relacjach w cyberprzestrzeni, a lekcją drugą, skupioną wokół trudności w komunikacji oraz rozpoznawania własnych emocji. Jednocześnie zadanie to wprowadziło uczniów w tematykę funkcjonowania w cyberspołeczności i pozwoliło przejść do kolejnego etapu drugiej lekcji, który zakładał przyjrzenie się swojemu funkcjonowaniu w sieci.

W tym module uczniom najpierw przedstawiono, w postaci ciekawostek, wyniki badań na temat emocji i cyberprzestrzeni¹⁴. Uczestnicy mogli zobaczyć szczegółowe dane na temat liczby

¹³ Ćwiczenie integracyjne zrealizowane zostało w oparciu o film *All That We Share*, <https://www.youtube.com/watch?v=IbqYZinQ7Wo> (dostęp: 12.05.2022).

¹⁴ Źródła badań: M. Martyniak, Instytut Rozwoju Emocji, 2019, <https://biznes.newseria.pl/news/wiekszosc-polakow-ma-p53114369> (dostęp:

użytkowników Internetu na świecie i w Polsce oraz średniego czasu spędzanego w sieci i poznać odpowiedź na pytanie, ilu Polaków ma problem z rozpoznawaniem emocji, potrafi regulować swoje emocje, faktycznie rozumie i wczuwa się w emocje innych ludzi. Dowiedzieli się także, w jakim stopniu iloraz inteligencji ma wpływ na sukces zawodowy.

Pierwsza informacja miała pokazać uczniom, że jako czynni użytkownicy sieci przynależą do świata Internetu, który łączy miliardy ludzi na całym świecie. Wyniki dotyczące rozumienia emocji podkreślały natomiast, że znaczna część Polaków ma pewne trudności z inteligencją emocjonalną, wobec czego młodzi ludzie zobaczyli, że jest to powszechny problem. Przedstawione badania pozwoliły uczniom uświadomić sobie, że emocje są bardzo ważne w życiu codziennym i zawodowym, dlatego warto nad nimi pracować. Porównywali oni te obserwacje z własnymi doświadczeniami. Wprowadzona została również definicja inteligencji emocjonalnej i podkreślono, że emocje towarzyszą ludziom na każdym etapie życia, zarówno w rzeczywistości fizycznej, jak i w cyberprzestrzeni. Następnie uczniowie zapoznali się z wynikami ankiet, które wypełniali przed warsztatami. Dzięki temu mogli zobaczyć, jak wygląda sytuacja w ich klasie na tle ogólnych statystyk. Zostali poproszeni o sprawdzenie w ustawieniach swoich telefonów, ile czasu spędzają na korzystaniu z sieci. Zadanie to miało im pomóc w sprawdzeniu, czy ich wyobrażenia co do ilości czasu spędzanego w Internecie są zgodne z rzeczywistością. Ponadto warto również poprosić uczestników o wykonanie ćwiczenia polegającego na sprawdzeniu działania algorytmów wyszukiwarki Google, które personalizują wyniki i wyświetlają reklamy i inne elementy stron internetowych, które są zoptymalizowane w odniesieniu do wieku oraz preferencji zalogowanego użytkownika. Wykonując to zadanie, uczniowie powinni wpisać w wyszukiwarce swoje imię i nazwisko, a następnie przeanalizować wyniki i zastanowić się, czy podoba im się to, co widzą na swój temat. Każdy człowiek ma bowiem wpływ na to, jakimi informacjami dzieli się z innymi, również z nieznanymi sobie internautami. Warto więc sprawdzić, które z tych wiadomości są dostępne powszechnie, ponieważ nie wszyscy zdają sobie sprawę

z tego, ile przypadkowy użytkownik Internetu może dowiedzieć się o nich na podstawie tego, co wcześniej udostępnili.

Ostatnim etapem tej lekcji warsztatowej było przyjrzenie się emocjom. Uczniowie pracowali w zespołach. Zostały wykorzystane dwie karty pracy¹⁵ oraz ilustracje przedstawiające różne emocje¹⁶. Ważne, aby uczestnicy nie pracowali cały czas w jednym zespole – w tym celu można zrobić kolorowe karteczki, które będą określać przynależność do danej grupy i przed kolejnym zadaniem posłużą do tego, aby na nowo pogrupować członków klasy. W pierwszym zadaniu uczniowie za pomocą mowy niewerbalnej musieli pokazać emocję, którą wylosowali. Następnie, gdy grupa poprawnie odpowiedziała, osoba przedstawiająca dokończyła zdania z karty pracy. W ten sposób uczestnicy uczyli się nazywać emocje, a także uświadamiali sobie ich przyczyny. Drugie zadanie polegało na wylosowaniu przez uczniów opisu jakiejś przykrej sytuacji, na przykład takiej, w której pojawiał się hejt. Następnie proszeni byli o zamalowanie poziomu natężenia uczuć na tak zwanym kole emocji (młodzież musi wyobrazić sobie tę sytuację oraz swoje potencjalnie uczucia, które mogłyby się pojawić, gdyby ta sytuacja wydarzyła się w rzeczywistości). Dzięki takiemu ćwiczeniu uczniowie potrafią określać różnice i podobieństwa w przeżyciach emocjonalnych dotyczących tego samego zdarzenia u różnych osób. Wykonanie tego zadania ma uwrażliwić ucznia na perspektywę innych ludzi, ponieważ każdy może mieć odmienny punkt widzenia w danej sytuacji.

Warto podsumować drugą lekcję na przykład życzliwym słowem¹⁷. W tym celu każdy uczeń, wychodząc na przerwę, zabierał ze sobą karteczkę, która określała jego bieżące potrzeby, takie jak

¹⁵ Źródła: *Rozmowa o naszych emocjach* oraz *Różnice w przeżyciach emocjonalnych*, Centrum Dobrego Wychowania, *Zrozumieć, Opanować i Wykorzystać Emocje – zbiór ćwiczeń*, <https://sklep.cdw.edu.pl/produkt/zrozumiec-opanowac-i-wykorzystac-emocje-zbiór-cwiczen/#comment-20047> (dostęp: 12.05.2022).

¹⁶ Źródło: Karty demonstracyjne – emocje, Kwiecień.academy, <https://kwiecień.academy/karty-demonstracyjne-emocje/> (dostęp: 12.05.2022).

¹⁷ Źródła cytatów: <https://lubimyczytac.pl/cytat/81304>; <https://lubimyczytac.pl/cytat/9160> (dostęp: 12.05.2022).

przykładowo uśmiech, czas czy motywacja¹⁸. Za pomocą takiego zabiegu wszyscy uczestnicy mogli poczuć się ważni, a osoba prowadząca mogła w ten sposób uszanować ich różne potrzeby i na nie odpowiedzieć.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, warto zauważyć, że lekcja pierwsza pokazała uczniom, iż agresja w świecie realnym bardzo często ma swoje odbicie w cyberświecie. Podczas drugiego spotkania dyskutowali o emocjach, których nagromadzenie powoduje potrzebę odreagowania, co z kolei bardzo często odbywa się w sieci, gdzie użytkownicy mają możliwość pozostawiania anonimowymi. Niemniej, aby lepiej porozumiewać się z innymi, należy umieć rozpoznawać zarówno cudze, jak i własne emocje oraz poprawnie komunikować je swoim rozmówcom. Trzecia lekcja wchodząca w skład warsztatów dotyczyła właśnie komunikacyjnego aspektu życia człowieka.

Mottem przewodnim ostatnich zajęć warsztatowych były słowa Adriany Frączyk: „Jedną z największych przeszkód w dążeniu do skutecznej działalności grupowej jest brak efektywnej komunikacji”¹⁹. Celem przedstawienia ich uczniom było zwrócenie uwagi na fakt, że podstawą skutecznej komunikacji jest właściwe informowanie rozmówców o swoich potrzebach, oczekiwaniach i odczuciach, gdyż to właśnie dzięki tym elementom można uniknąć wielu konfliktów i nieporozumień. Kolejnym etapem lekcji było zatem wskazanie uczniom narzędzi, które umożliwiałyby im prawidłowe porozumiewanie się, czyli takie, które jest pozbawione niejasności i konieczności domyślania się, co nadawca wypowiedzi miał na myśli. Kluczowym materiałem do opanowania był zatem komunikat typu „ja”²⁰. Uczniom przedstawiono trzy dialogi, które mogły być prowadzone w sytuacji codziennej, jaką jest rozlanie kawy. Ich zadaniem było rozpoznanie, która z przedstawionych rozmów została poprowadzona w sposób najbardziej zrozumiały

¹⁸ Źródło: Weź to, czego potrzebujesz, Kwiecien.academy, <https://kwiecien.academy/wez-to-co-potrzebujesz-do-druku/> (dostęp: 12.05.2022).

¹⁹ A. Frączyk, *Komunikacja interpersonalna*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 2012, t. 9, s. 118.

²⁰ A. Brzazgacz, *Komunikaty ja i ty – czyli o sekrecie udanego dialogu*, https://sp1.edukacja.kety.pl/pliki/psycholog_pedagog_/KOMUNIKATY_JA_I_TY_1.pdf (dostęp: 3.11.2022).

dla obydwu bohaterów. Analiza pokazała wartość prawidłowej komunikacji oraz to, jak powinna ona przebiegać między uczestnikami dialogu. Stanowiło to punkt wyjścia do omówienia komunikatu typu „ja” przez osobę prowadzącą lekcję. Następnie uczniowie zostali poproszeni o samodzielne skonstruowanie takich komunikatów na podstawie zaprezentowanej im modelowej sytuacji. Poznanie mechanizmu tworzenia komunikatów typu „ja” stanowiło przyczynek do poznania metody FUKO²¹, za pomocą której nadawca może sformułować jednoznaczną informację zwrotną dla swojego odbiorcy. Metoda ta ma na celu obiektywne opisanie zdarzenia i ustosunkowanie się nadawcy względem niego, a więc nazwanie, jakie emocje dane wydarzenie wywołało. Kolejnym krokiem jest określenie związanych z tym konsekwencji i wyrażenie oczekiwań względem rozmówcy. Metoda FUKO może być wykorzystywana zarówno podczas konfliktów będących źródłem frustracji, jak i do sformułowania konstruktywnej krytyki lub pochwał. Młodzi ludzie, ucząc się konstruować swoją wypowiedź zgodnie z jej wytycznymi, nabyli zatem kompetencje do radzenia sobie w codziennych sytuacjach mogących generować trudne emocje, których skumulowanie i nieumiejętność wyrażania prowadzi bardzo często do zachowań agresywnych.

Podsumowując powyższe rozważania, możemy określić oczekiwane rezultaty przeprowadzenia warsztatów profilaktycznych:

- Dzięki warsztatom uczniowie zdobywają wiedzę na temat cyberprzestrzeni oraz cyberprzemocy, zdają sobie sprawę, że przemoc w Internecie jest złożonym i aktualnym problemem.
- Są świadomi zagrożeń w Internecie, w szczególności gdy podają prywatne informacje.
- Uczniowie zdają sobie sprawę, że cyberprzestrzeń jest powiązana ze światem realnym – ludzie często odreagowują nagromadzone w ciągu dnia emocje i napięcia w Internecie, myśląc, że są anonimowi. Niektórzy nie zdają sobie sprawy z konsekwencji swoich działań – użytkownicy

²¹ M. Wojtkowiak, *FUKO – technika konstruktywnej informacji zwrotnej*, <https://www.magdalenawojtkowiak.pl/wp-content/uploads/2021/10/materia%C5%82-bonusowy-FUKO.pdf> (dostęp: 3.11.2022).

Internetu muszą być zatem wyczuleni na takie zachowania i umieć właściwie zareagować.

- Rozumienie swoich emocji oraz prawidłowa komunikacja jest kluczem do rozwiązywania konfliktów, co przydaje się również w cyberprzestrzeni. Ważne jest to, że uczniowie dowiadują się, iż nad tymi elementami mogą pracować, a w związku z tym – rozwijać swoje kompetencje, na przykład te związane z inteligencją emocjonalną.
- Uczestnicy uświadamiają sobie, że to oni powinni mieć kontrolę nad swoimi smartfonami, czy Internetem w ogóle, a nie na odwrót.
- Dowiadują się, że praca w grupie wymaga zaufania i współpracy.
- Mają świadomość, że każdy jest inny i może odmiennie odbierać dane zdarzenie, dlatego ważne jest, aby słuchać siebie nawzajem.
- Rozumieją, że poprawna komunikacja jest istotna w utrzymaniu pozytywnych relacji międzyludzkich.
- Wiedzą, że najpierw trzeba zrozumieć samego siebie – swoje emocje i potrzeby, aby móc zrozumieć drugiego człowieka.
- Mają świadomość, że w przypadku konfliktów warto stosować komunikat typu „ja” i metodę FUKO.

PODSUMOWANIE

Wybór tematu warsztatów związany był z zaobserwowanym i potwierdzonym badaniami zjawiskiem występowania przemocy rówieśniczej wśród uczniów szkół podstawowych. Poprzedziła go ankieta ewaluacyjna, mająca na celu zbadanie znajomości tego tematu i występowania przejawów przemocy wśród młodych osób, a także sprofilowanie potrzeb pozwalające na lepsze zaplanowanie pracy z uczniami. Cyberprzemoc, choć wydaje się tematem mocno eksploatowanym, nie może zostać pominięta w edukacji współczesnej młodzieży, gdyż każdego roku liczba użytkowników Internetu się zwiększa, zwłaszcza po doświadczeniu pandemii COVID-19 i związanej z nią izolacji.

Forma warsztatowa nie była przypadkowa, gdyż pozwoliła na stworzenie atmosfery współpracy i partnerstwa, która stanowi znaczącą odmianę od tradycyjnych lekcji. Warsztaty pozwoliły na szersze zaplanowanie metod, a także wykorzystanie bardziej czasochłonnych spośród nich. Dodatkowo nie został pominięty aspekt integracyjny grupy, wprowadzony przed zagadnieniami dotyczącymi cyberprzemocy. Zastosowane metody pracy, czyli ankieta, rozmowa sterowana, dyskusja, metoda FUKO, karty pracy, a w nich koło emocji, jak również fikcyjna opowieść (historia Fabiana) z pytaniami problemowymi, pozwoliły uczniom spojrzeć na cyberprzemoc zarówno z szerokiej, jak i z bliskiej perspektywy. Mówiąc o perspektywie szerokiej, mamy na myśli cyberprzestrzeń w ogóle, jej specyfikę, korzyści i zagrożenia oraz statystyki dotyczące użytkowników. Bliskie spojrzenie to skupienie się na jednostce, poszczególnym użytkowniku, który poza światem Internetu jest przede wszystkim człowiekiem.

Kluczowym punktem warsztatów było skupienie się na emocjach. Zależało nam na tym, by uczniowie zmierzili się z zadaniem rozpoznawania emocji i nazywania ich. Te umiejętności są konieczne do lepszego rozumienia siebie i tego, co czują inni. Stanowi to doskonałą podstawę do uczenia się panowania nad złością, co z kolei pomaga w radzeniu sobie z agresją, zarówno w przestrzeni realnej, jak i wirtualnej. Przedstawione przez nas działania są propozycją pracy z młodzieżą. Zdajemy sobie sprawę z tego, że nie wyczerpują one tematu cyberprzemocy, jest to bowiem zagadnienie bardzo szerokie. Nasze warsztaty pełnią funkcję profilaktyczną, oferują też uczniom narzędzia, które pozwolą im na rozwiązywanie konfliktów w sposób odpowiedzialny i asertywny. Jesteśmy głęboko przekonane, że podjęty przez nas temat to wierzchołek góry lodowej, z którą musimy się mierzyć jako przyszli lub czynnie pracujący nauczyciele.

BIBLIOGRAFIA

- A. Bieganowska-Skóra, D. Pankowska, *Moje samopoczucie w e-szkole. Raport z badań*, Lublin 2020.
- A. Borkowska, *Cyberprzemoc. Włącz blokadę na nękanie – poradnik dla rodziców*, Warszawa 2019.

- A. Frączyk, *Komunikacja interpersonalna*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 2012, t. 9.
- Nastolatki 3.0 Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, red. R. Lange, Warszawa 2021, <https://www.nask.pl/pl/raporty/raporty/4295,RAPORT-Z-BADAN-NASTOLATKI-30-2021.html> (dostęp: 22.10.2022).
- M. Plebańska, M. Sieńczewska, A. Szyller, *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania*, Warszawa 2020, <https://kometa.edu.pl/biblioteka-cyfrowa/publikacja,941,edukacja-zdalna-w-czasach-covid-19-raport-z-badania> (dostęp: 22.10.2022).
- G. Stunża, *Zdania (nie)dokończone. Edukacja zdalna w wypowiedziach uczniów, rodziców i nauczycieli. Jakościowy moduł badawczy*, w: G. Ptaszek, G. Stunża i in., *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk 2020.

NATALIA BROŻEK

Za górami, za lasami... – czyli jak uczyć kreatywnego pisania w szkole podstawowej?

*Warto więc dolożyć starań, aby tę naturalną potrzebę
twórczego wyrażania siebie nie tylko dostrzegać, lecz także
znaleźć dla niej miejsce w szkole¹.*

Marzena Sadowska

WSTĘP

Snucie opowieści jest częścią naszych dziejów – zaczynając od ustnego przekazu, jeszcze przed wynalezieniem pisma, a kończąc na dzieleniu się swoją twórczością na internetowych forach. Niekoniecznie jednak jest to ostatnia forma storytellingu, kto wie bowiem, co przyniesie przyszłość?

Lisa Cron twierdzi, że „myślimy opowieścią”², co podkreśla jej ogromną rolę nie tylko w działalności pierwszych ludzi, ale również

¹ M. Sadowska, *Twórczość pisarska uczniów*, „Acta Universitatis Lodziensis” 2005, nr 7, s. 279.

² L. Cron, *Story Genius. How to Use Brain Science to go Beyond Outlining and Write a Riveting Novel*, Berkeley 2016, s. 2.

i dla nas współcześnie³. Trudno nie zgodzić się z tym wytłumaczeniem, które uwzględnia między innymi niezwykle wpływ tworzenia historii na proces nadawania sensu otaczającemu nas światu.

Zauważając zatem ciągłą potrzebę storytellingu – rozumiane go jako zbiór przeróżnych czynności, na przykład wymyślenia, tworzenia, odwoływania się do przeżytych doświadczeń oraz stanów emocjonalnych – warto zastanowić się nad tym, jak świadomie wykorzystać potencjał tkwiący w formach prowadzenia narracji i przenieść go na grunt edukacji polonistycznej. Z pomocą przychodzi termin *creative writing*, który ostatnimi czasy jest dość często używany i to w wielu różnych dyskursach.

Co kryje się pod nazwą kreatywnego pisania? Gdybym miała zdefiniować to pojęcie, nazwałabym nim wszystkie ćwiczenia służące rozwijaniu warsztatu pisarskiego. W tym procesie niezwykle istotna jest osoba pisząca, która tworzy „wszelakie formy pisania, które są oryginalne i autoekspresyjne”⁴. Renata Koziel zwraca uwagę, że metoda ta pozwala na przełożenie swoich wewnętrznych przeżyć na tekst. Nie chodzi zatem wyłącznie o rozwijanie umiejętności pisarskich, ale także o pogłębienie szeregu innych kompetencji, których opisem zajmę się w następnej kolejności.

KORZYŚCI WYNIKAJĄCE Z WPROWADZENIA KREATYWNEGO PISANIA

Kreatywne pisanie nie jest metodą przeznaczoną wyłącznie dla uczniów, którzy lubią pisać w wolnym czasie czy marzą, żeby zostać pisarzami. To zajęcie dla wszystkich, ponieważ rozwija mnóstwo potrzebnych współcześnie kompetencji. Uczeń przygotowany przez

³ Podaje na przykład, że „mózg nieustannie szuka sensu we wszystkich podawanych mu bodźcach z zewnątrz, wyszarpując to, co jest ważne dla naszego przetrwania i na zasadzie potrzebnej wiedzy opowiada nam historię o tym, jak może to na nas wpłynąć”, taż, *Wired for Story*, Berkeley 2012, s. 8.

⁴ Na podstawie lekcji *What is Creative Writing? – Definition, Types & Examples*, stworzonej w ramach Study.com i prowadzonej przez Bryannę Licciardi (<https://study.com/academy/lesson/what-is-creative-writing-definition-types-examples.html>, dostęp: 13.04.2021).

szkole w rozumieniu tradycyjnym nie spełni warunków stawianych przez aktualny rynek pracy. Szkoła musi się zmienić, a co za tym idzie muszą zmienić się także stosowane w niej metody. Dzięki kreatywnemu pisaniu uczeń rozwinię nie tylko kompetencję tekstotwórczą, ale także szereg innych, bardzo ważnych w życiu umiejętności.

Zacznę od zdolności komunikacyjnych, co według mnie jest niezwykle istotne ze względu na trudności, z którymi borykają się digitalni tubylcy⁵, jak na przykład problem z relacjami interpersonalnymi, empatią czy pracą w grupie. Następnie warto zwrócić uwagę na rozwój zdolności poznawczych, ponieważ uczeń przez pisanie poznaje i lepiej rozumie nie tylko siebie, ale także innych oraz świat, który go otacza. Nie możemy zapomnieć też o rozwoju wyobraźni i kreatywności, gdyż właśnie pracownika kreatywnego, myślącego nieszablonowo i krytycznie potrzebuje współczesny rynek. Ostatnia korzyść wiąże się głównie z przetwarzaniem informacji przez uczniów, najskuteczniej bowiem uczymy się przez zabawę czy emocje. Kreatywne pisanie może być także formą pracy z lekturą, która zacieka ucnia, pozwoli mu przetworzyć wiedzę przez własne doświadczenia, a także da nauczycielowi narzędzie do kształtowania czytelnika zaangażowanego.

Uważam, że lista zalet wynikających z wprowadzenia kreatywnego pisania do szkół może być naprawdę długa, powyżej wymieniłam zaledwie kilka znaczących obszarów. Korzyści, jak można zauważyć, nie ograniczają się wyłącznie do szkolnych murów. Wszystkie kompetencje zostają z uczniami po zakończeniu edukacji, z ich pomocą będą więc mogli zdobywać świat i spełniać swoje marzenia.

KOŁO KREATYWNEGO PISANIA

Analiza szkolnych aktywności pozalekcyjnych⁶ pozwoliła stwierdzić, że w szkołach brakuje zajęć pozalekcyjnych, które skupiają się

⁵ Termin został użyty przez Marzenę Żylińską w artykule: *Szkoła szkodzi na mózg*, „Polityka” 2010, nr 37.

⁶ W ramach badań, które przeprowadziłam w ramach pracy magisterskiej w latach 2021–2022, analizowałam strony internetowe szkół, a także

na twórczym pisaniu. Istnieje oczywiście wiele kół dziennikarskich, jednak uczniowie najczęściej piszą teksty publicystyczne, nie ma tam miejsca na opowiadania czy poezję.

Z badań⁷, które przeprowadziłam, wynika, że 41% uczniów (z klas VI i VII) w wolnym czasie pisze własne teksty. To naprawdę zaskakująco wysoki wynik, co sprawia, że nie należy ignorować potrzeby uczenia pisania już od najmłodszych lat.

Biorąc zatem to wszystko pod uwagę, postanowiłam zaprezentować wstępny harmonogram działania koła zainteresowań, którego program jest skierowany przede wszystkim do uczniów szkół podstawowych, choć z pewnymi modyfikacjami można go wykorzystać również w szkole ponadpodstawowej.

Zajęcia w roku szkolnym zostały podzielone na cztery etapy: wprowadzenie, pisanie opowiadań, pisanie poezji i podsumowanie. Celem pierwszego i ostatniego są kreatywna zabawa i integracja w zespole, natomiast dzięki dwóm środkowym uczniowie będą mogli ćwiczyć umiejętności w konkretnych formach pisarskich.

Etap wprowadzenia przypada na wrzesień i październik. Podczas pierwszych spotkań koła nauczyciel powinien przygotować kreatywne i ciekawe ćwiczenia, aby zainteresować dzieci zajęciami. Twórcze ćwiczenia pomogą również w określeniu warsztatu pisarskiego członków koła. Równie ważne jest zaaranżowanie zabaw integracyjnych, które pozwolą na poznanie uczniów. Kilka spotkań powinno zostać przeznaczonych na wypracowanie zaufania, zapoznanie z regułami panującymi w grupie oraz nauczanie uczestników najlepszej formy przekazywania informacji zwrotnej.

Nauka pisania opowiadań została zaplanowana od października do lutego i kończy się oddaniem pracy pisemnej. W trakcie trwania tego etapu członkowie koła powinni zostać przede wszystkim zaznajomieni z podstawowymi regułami tworzenia wybranej formy wypowiedzi, co wiąże się z czytaniem i analizowaniem

rozmawiałam z pracującymi tam polonistkami. Dzięki pozyskanym informacjom dowiedziałam się, że w żadnej z badanych placówek nie działa koło kreatywnego pisania.

⁷ Badania przeprowadzałam w latach 2021–2022 w trzech szkołach w Krakowie, Myślenicach oraz Krzyszkowicach. Ankiety wypełniło 128 respondentów z klas VI i VII.

gotowych prac (propozycje, jak można to zrobić, przedstawiłam w dalszej części artykułu).

Drugi etap to również czas na pierwsze próby pisarskie – oceniane przez nauczyciela bądź kolegów z koła (stąd tak istotne są zajęcia dotyczące konstruktywnej krytyki w działaniach wprowadzających). Oczywiście chodzi o ocenę opisową, a nie liczbową. Wzajemna praca uczniów nad tekstami pozwoli na ćwiczenie czytania ze zrozumieniem, umiejętności pracy w grupie, a także umożliwi rozwój odpowiedzialności i praktykowanie samokształcenia.

Członkowie koła zajmą się poezją od lutego bądź marca do maja. Również w tym przypadku zajęcia będą składać się z propozycji teoretycznych i praktycznych. Czytanie, a tym bardziej tworzenie poezji, może wydawać się trudne, dlatego warto skupić się na przyjemności płynącej z obcowania z takimi formami. Pomocne mogą okazać się ćwiczenia skupiające się na zabawie (na przykład pisanie utworów dadaistycznych, które uczniowie tworzą, losując słowa z kapelusza, czy wykorzystanie dobrze znanej metody *blackout poetry*). Także ten etap finalizuje oddanie pracy w formie jednego albo dwóch wierszy.

Podsumowanie roku przypada na czerwiec. Chętni uczniowie mogą w tym czasie prezentować swoje portfolio, które tworzyli przez cały rok. Główny cel zajęć podsumowujących to poddanie autorefleksji całego procesu edukacyjnego. Można również zorganizować wieczór poetycki lub prozatorski, choć warto włączyć uczniów w planowanie takich wydarzeń już w trakcie roku szkolnego.

Harmonogram pracy powinien zostać podany na pierwszych zajęciach koła. Rozplanowanie działań i zaznaczenie momentów oddania prac są o tyle istotne, że uczniowie stają się dzięki temu świadomymi uczestnikami procesu edukacyjnego. Wiedzą, czym będą się zajmować, czują się też odpowiedzialni za rozłożenie pracy twórczej tak, aby oddać swoje teksty na czas. Uczy to zatem samodyscypliny, a także umożliwia samorozwój.

Oprócz wspomnianych spotkań koła, które prawdopodobnie będą odbywać się raz w tygodniu, nauczyciel może starać się zaprosić do szkoły pisarzy i pisarki. Warsztaty twórczego pisania bądź spotkania autorskie staną się dla uczniów bardzo dobrą możliwością do zapoznania się z tajnikami tego zawodu i nauczania się czegoś od osób doświadczonych. Bardzo ważne są także działania

dotatkowe skupiające się wokół konkursów literackich. Nauczyciel bądź oddelegowani do tego uczniowie co miesiąc przygotowują listę aktualnych konkursów, w których członkowie koła będą mogli wziąć udział. Należy również pamiętać, że prace, które powstały w ramach koła, uczniowie mogą upublicznić na stronie internetowej albo wysłać w formie zgłoszenia konkursowego. Działania poza kołem są o tyle ważne, że pozwalają uczniom oswoić się z oceną innych – dzięki temu kształci się w dzieciach odwagę pisarską, a to pozwoli na o wiele łatwiejsze działanie w sferze publicznej, a nie pisanie wyłącznie „do szuflady”.

Poniżej przedstawiłam podstawowe założenia i cele koła kreatywnego pisania dla klas VI–VIII, głównie dla uczniów chętnych, którzy w wolnym czasie zajmują się pisaniem własnych tekstów. Podstawowymi celami tych zajęć są rozwój uczniowskiej kompetencji tekstotwórczej i świadomości korektorskiej oraz pobudzanie wyobraźni, a także kreatywnego myślenia.

CELE OGÓLNE:

- wsparcie ucznia w samodzielnych próbach pisarskich,
- zapoznanie ucznia z podstawowymi zasadami tworzenia tekstów literackich,
- motywowanie do samodzielnej pracy oraz udziału w konkursach literackich,
- dowartościowanie oraz podniesienie samooceny poprzez indywidualne podejście i przyjazne towarzyszenie w działaniach,
- kształcenie umiejętności tekstotwórczych (w tym kompetencji językowych),
- kształcenie kompetencji poznawczych, komunikacyjnych i kognitywnych,
- opanowanie przez ucznia prawidłowego zapisu ortograficznego, graficznego i interpunkcyjnego,
- oswojenie ucznia z oceną swojej pracy i zachęcenie do podzielenia się swoimi tekstami z innymi,
- nauka samodyscypliny i samokształcenia.

CELE SZCZEGÓŁOWE:

- doskonalenie umiejętności pisania różnych form wypowiedzi z dbałością o formę, styl i poprawność językową (uczeń potrafi stworzyć opowiadanie twórcze i odtwórcze, zapoznaje się z tekstami lirycznymi i pisze wiersze),
- rozpoznawanie podstawowych elementów wiersza i środków stylistycznych,
- zapoznanie się z zasadami konstruktywnej krytyki i stosowanie jej,
- przypomnienie zasad ortografii i interpunkcji oraz stosowanie ich w praktyce,
- poprawianie swojego tekstu i poddanie go autorefleksji,
- rozwijanie kreatywności i ćwiczenie wyobraźni.

PRZYKŁADOWE ZAJĘCIA W KOLE KREATYWNEGO PISANIA
KONSPEKT OPOWIADANIA – PYTANIA POMOCNICZE

Dobre opowiadanie to przede wszystkim dokładnie skonstruowany plan pracy. Podobnie jak w innych tekstach tworzonych w szkole, i w tym przypadku wymagana jest znajomość cech i wyznaczników gatunkowych, a także umiejętne wykorzystanie tej wiedzy. Problemem okazuje się jednak to, że uczniowie często nie wiedzą, co powinno znaleźć się w ich tekście. Jak pisze Ewa Nowak: „Działania dydaktyczne dotyczące procesu tworzenia tekstu bardzo często koncentrują się głównie na tekście jako «produkcje», pomijana natomiast bywa sfera projektowania, czyli «myślenia o tekście» – jaki ma być, dlaczego taki, o czym ma mówić, dlaczego o tym”⁸. Najpierw należy zatem nauczyć projektowania, a dopiero później przejść do realizacji. Właśnie dlatego Ewa Nowak podkreśla, że tworzenie tekstu działa na dwóch poziomach: „myślowym” i „językowym”⁹, na co powinien zwrócić uwagę nauczyciel.

⁸ E. Nowak, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Kraków 2017, s. 162.

⁹ Tamże.

Na pierwszym etapie warto skupić się na dokładnej pracy nad konspektem opowiadania, a dopiero później przejść do samego pisania. Drugi etap zakłada pisanie partiami (przykładowo najpierw wstęp, później rozwinięcie i zakończenie). Każda część tekstu powinna być przeciwicona, a jej wyznaczniki zrozumiałe. Dopiero potem nauczyciel zachęci uczniów do spróbowania swoich sił w napisaniu pełnego tekstu.

Biorąc pod uwagę wszystkie wyznaczniki gatunkowe opowiadania, stworzyłam listę pytań pomocniczych, które staną się dla uczniów swego rodzaju drogowskazem w tworzeniu konspektu:

- Jaki jest tytuł opowiadania?
- Gdzie dzieje się akcja?
- W jakim czasie dzieje się akcja?
- Jak wygląda i jaki ma charakter twój główny bohater?
- Kim są bohaterowie poboczni?
- Jakiej narracji użyjesz (pierwszoosobowa – trzecioosobowa; czas przeszły – czas teraźniejszy)?
- Fabuła będzie realistyczna czy fantastyczna?
- Czy użyjesz dialogu? Kto z kim będzie rozmawiał i o czym?
- Czego lub kogo opis zawrzesz w swoim opowiadaniu?
- Co przedstawiś we wstępie?
- Jakie wydarzenia rozegrają się w twoim opowiadaniu?
- Jaki będzie punkt kulminacyjny?
- Jakie będzie przesłanie twojego opowiadania?
- Jak zakończysz sobie opowiadanie?

Podana wyżej lista pełni oczywiście funkcję przykładu. Zachęcam jednak do stworzenia jej wspólnie z uczniami, pracując na podstawie wzorcowego opowiadania. W ten sposób nauczyciel włączy uczniów w tworzenie schematu, który później będą mogli sami wykorzystywać. Ich zaangażowanie i praca pozwolą na lepsze zapamiętanie oraz utrwalenie wyznaczników opowiadania, niż gdyby lista została podana od razu przez nauczyciela.

Najlepiej gdyby praca z tworzeniem konspektu zaczęła się na poziomie indywidualnym, wtedy uczeń sam może odpowiadać na powyższe pytania. Ciekawe może być również wykorzystanie pracy w parach – jeden uczeń wcieli się wtedy w rolę pisarza, natomiast drugi – dziennikarza, który przeprowadzi wywiad.

Na późniejszym etapie uczniowie mogą spróbować swoich sił w pracy grupowej. Należy wtedy pociąć wydrukowane pytania

i włożyć je do pudełka, z którego dzieci będą losować. Każde z nich odczytuje pytanie na głos i odpowiada na nie, a reszta zapisuje wszystkie informacje, które staną się bazą historii. Takie powtórzenie elementów opowiadania jest swego rodzaju zabawą, ale także pozwoli lepiej przyswoić wcześniej przekazane informacje. Co więcej, jestem pewna, że teksty, choć opierają się na konspektach, będą się od siebie różnić, a to pokaże uczniom, że sposób snucia opowieści zależy w głównej mierze od ich kreatywności.

Aby pomóc dzieciom „zobaczyć” schemat opowiadania, stworzyłam również grafikę, w której za pomocą obrazków zaznaczyłam najważniejsze punkty fabularne (zob. ilustrację 1 na wklejce). We wstępie jest to „wydarzenie inicjalne”, które niejako otwiera całą historię, w rozwinięciu „punkt kulminacyjny” – to wtedy dzieje się coś zaskakującego, a w zakończeniu „podsumowanie”, mające na celu wyciągnięcie lekcji z przeżytych przez bohaterów przygód.

Tworzenie konspektu pozwoli także przełamać obawy przed brakiem pomysłu. Mówi się o „strachu przed białą kartką”. Jak podaje Ewa Nowak, głównym celem pracy uczniów „staje się wypełnienie mniej lub bardziej sprawnie wyznaczonej liczby stron”¹⁰. Niech zatem faza projektowania, czyli tworzenia konspektu, będzie dla uczniów drogowskazem, który pokaże, w jaką stronę mają zmierzać przy pisaniu.

W ramach ćwiczenia tematów opowiadań warto wykorzystać najpierw własne propozycje, a później przedstawić kilka przykładów egzaminacyjnych. Następnie dopiero można dać zainteresowanym uczniom możliwość samodzielnego stworzenia opowiadania na podstawie wymyślonego przez nich tematu. Ostatnia propozycja wynika z założeń Freineta, który udowodnił, że zniwelowanie przymusu jest jednym z wyznaczników uczniowskiego sukcesu¹¹.

KONSPEKT OPOWIADANIA – LAPBOOK

W tworzeniu przejrzystych konspektów opowiadania może pomóc również *lapbook*. To graficzno-tekstowa praca, którą uczniowie

¹⁰ E. Nowak, *Stwórz tekst*, dz. cyt., s. 162.

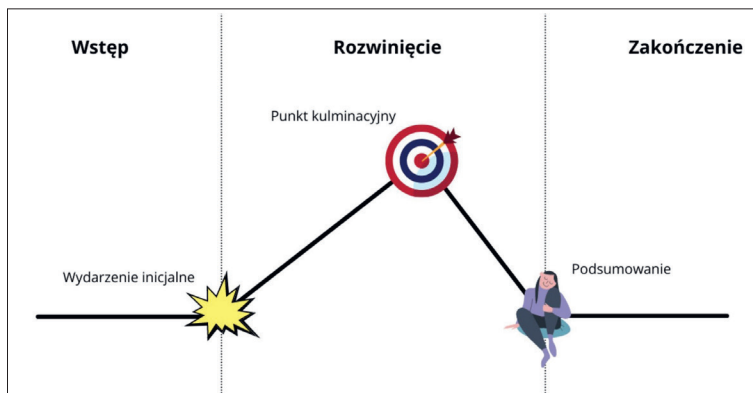
¹¹ Tamże, s. 160.

tworzą sami bądź w grupach. Taka forma służy twórcemu przedstawieniu informacji, w tym przypadku mogą one dotyczyć cech i wyznaczników gatunkowych. Dzięki temu, że uczniowie tworzą własne materiały, aktywnie przyswajają, a także systematyzują wiedzę. Co więcej, obrazowa mapa myśli, jak inaczej można nazwać *lapbook*, wykorzystuje dobrze opanowane przez digitalnych tubylców umiejętności pracy z materiałem graficznym.

Lekcja mogłaby wyglądać następująco: uczniowie tworzą *lapbook*, który zostaje podzielony na cztery części: wstęp, rozwinięcie, zakończenie i dodatkowo spis elementów twórczych z przykładami (jak dialog, opis przedmiotu, elementy charakterystyki i inne). Poszczególne zagadnienia dotyczące konstrukcji opowiadania (pierwsza, druga i trzecia część *lapbooka*) składają się z następujących elementów: modelowego fragmentu wypowiedzi; obrazków kojarzących się z treścią; listy elementów, które powinny się w nich znaleźć; charakterystycznych zwrotów (swego rodzaju banku słów); fragmentu tekstu uczniowskiego.

Postanowiłam przygotować przykład tego typu działania na podstawie pierwszej części *lapbooka*, czyli wstępu. Graficznie mogłoby to prezentować się w sposób pokazany na ilustracji 3 na wklejce.

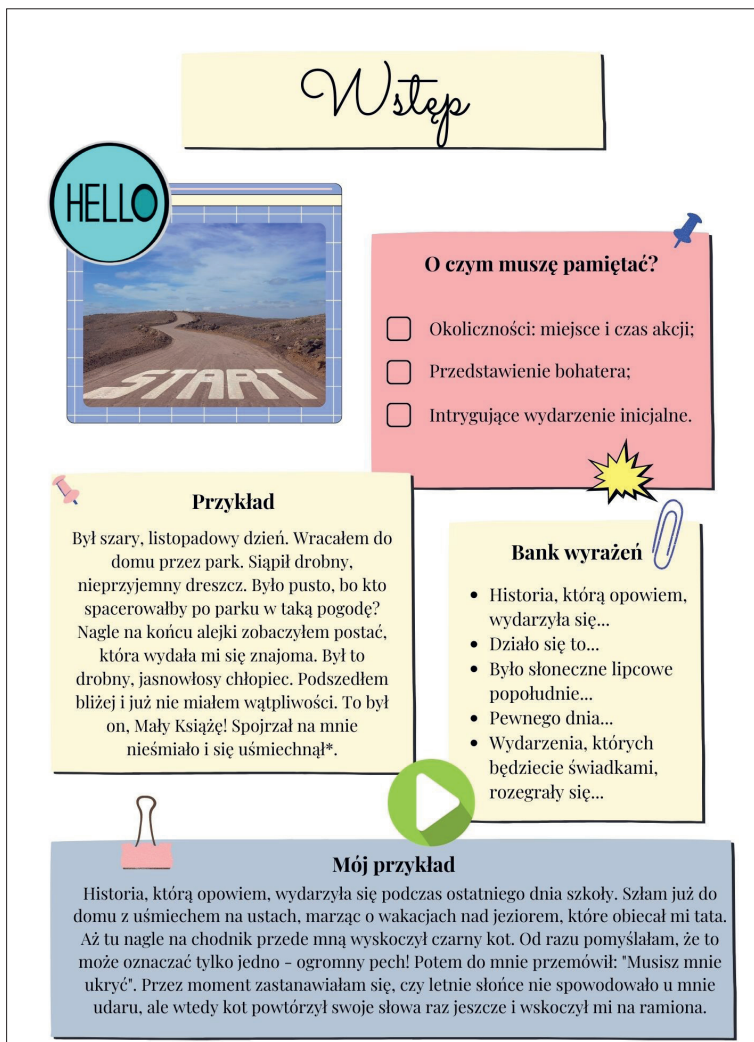
Podobnie jak wcześniej, proponuję wyjść od modelowego wstępu. Z zamieszczonego przykładu można bowiem wyczytać następujące informacje: czas (*Był szary, listopadowy dzień*) i miejsce akcji (*Wracałem do domu przez park*), a także dokładny stan pogody. Sam bohater w tej chwili jest po prostu narratorem, o którym nie wiemy zbyt wiele, jedynie tyle, że spaceruje w deszczu, kiedy inni ludzie rezygnują z takiej aktywności. Elementy charakterystyki pojawiają się natomiast przy opisie wyglądu chłopca, którego bohater spotkał w parku (*Był to drobny, jasnowłosy chłopiec*), to z nim wiąże się wydarzenie inicjalne, ponieważ istotne dla fabuły jest właśnie spotkanie Małego Księcia. Dzięki temu uczniowie będą wiedzieli, co powinno znaleźć się w zakładce *O czym muszę pamiętać?*, a tę wiedzę mogą przełożyć na stworzenie własnego przykładu.



Ilustracja 1. Najważniejsze punkty fabularne opowiadania



Ilustracja 2. Koło fortuny



Ilustracja 3. *Lapbook* (przygotowane na podstawie *Teraz egzamin ósmoklasisty. Repetytorium język polski*, Warszawa 2021, s. 173)



Ilustracja 4. Obraz Rebeki Campbell *Nie przeszkadzać*

TWÓRCZE PISANIE – WYLOSUJ SWOJE OPOWIADANIE

Istnieje wiele interesujących sposobów na pobudzenie kreatywności uczniów. Wśród nich powinna pojawić się propozycja, w której wykorzystamy kości opowieści, czyli *story cubes*. Uważam jednak, że nie trzeba od razu zaopatrywać się w dodatkowe materiały, warto natomiast rozejrzeć się wokół siebie i zrobić użytek z tego, co mamy pod ręką.

Ten pomysł wykorzystałam podczas prowadzenia warsztatów kreatywnego pisania dla szkół podstawowych w ramach Miesiąca Języka Ojczystego na przełomie lutego i marca 2020 roku. *Magia pomysłów, czyli warsztaty kreatywnego pisania* cieszyły się dużym zainteresowaniem wśród uczniów, którzy z chęcią tworzyli krótkie opowiadania na podstawie wylosowanych elementów. Zajęcia opierały się na zamieszczonej poniżej tabelce:

	1 rzut kostką BOHATER	2 rzut kostką MIEJSCE	3 rzut kostką WYDARZENIE
1	Pies	Biblioteka	Zgubienie
2	Wojownik	Las	Odkrycie prawdy
3	Wiedźma	Restauracja	Strach przed kimś
4	Dziennikarz	Stara chatka	Znalezienie zguby
5	Kierowca	Klasa w szkole	Wygrana
6	Królowa	Wieża	Ucieczka

Uczniowie rzucali zatem zwyczajną kostką do gry¹², w ten sposób wybierając bohatera, miejsce akcji i wydarzenie inicjalne. Taki podział pozwala określić trzy bardzo ważne składowe opowiadania, dzięki czemu eliminuje się obawę przed „pustą kartką”.

Przebieg lekcji z wykorzystaniem tego pomysłu może wyglądać następująco. Najpierw nauczyciel pokazuje, jak uczniowie mają korzystać z tabelki i kostki, następnie wspólnie omawiają wylosowany pomysł, skupiając się na szczegółach (Jak wygląda

¹² Jeśli uczniowie mogą korzystać w klasie z telefonów, przydatne będą również aplikacje, które imitują rzut kostką.

i zachowuje się bohater? Czy miejsce, w którym się znalazł, jest mu znane? O jakiej porze dnia dzieje się akcja? Jaka jest pogoda?). Warto dookreślić także wydarzenie inicjalne i zastanowić się, co jest jego konsekwencją. Po rozpisaniu pomysłu na tablicy uczniowie sami próbują swoich sił. Najpierw losują elementy opowiadania i uzupełniają je o dodatkowe szczegóły, później tworzą konspekt (z pomocą pytań bądź lapbooków) i wreszcie piszą opowiadanie. Gdybyśmy ponownie chcieli wykorzystać ten pomysł na lekcji, możemy zaproponować uczniom pustą tabelkę, którą wypełnią własnymi propozycjami, albo dostosować ją na przykład do omawianej lektury.

Oto przykładowa realizacja tego zadania.

Wylosowałam: kierowcę, restaurację i ucieczkę. Najpierw zajęłam się dookreśleniem cech bohatera oraz miejsca, a także zastanowiłam nad momentem inicjalnym i postawiłam sobie najważniejsze pytanie: dlaczego kierowca musiał uciekać z restauracji?

Zacznę od bohatera, a właściwie bohaterki – kobiety uwielbiającej jeździć na motorze. Ma na sobie czarny, skórzany strój, a przy boku trzyma kask. Długie, brązowe włosy spina w wysoki kucyk, a jej policzki są zaczerwienione od ciepła, który panuje na zewnątrz. Okazuje się również, że lubi czytać powieści detektywistyczne, co może się przydać w trakcie trwania jej przygód. Poznajemy ją, gdy jedzie nad morze. W pewnym momencie robi się głodna i zatrzymuje się w niewielkiej restauracji, aby coś przegryźć. Jest parne, letnie popołudnie, przez co na jej czole pojawiają się kropelki potu, a strój zamieniłaby najchętniej na krótką sukienkę. Reszta jej znajomych postanawia jechać dalej, wiedząc, że ich dogoni. Wszystko komplikuje się, gdy w jadalni pojawiają się wzburzeni mężczyźni, którzy oskarżają ją o kradzież lokalnej pamiętki. Kobieta postanawia uciec, ale okazuje się, że miejscowość pozbawiona ochronnego talizmanu zamknęła się na resztę świata i nikt nie może się z niej wydostać, dopóki przedmiot nie trafi z powrotem na miejsce. Motocyklistka wie, że osoba odpowiedzialna za jej problemy jest uwięziona tak samo jak ona, postanawia zatem odkryć, kto jest prawdziwym złodziejem, aby móc wreszcie ruszyć w dalszą drogę.

Oprócz mojej realizacji chciałabym także zaprezentować trzy prace uczniowskie. Poprosiłam uczniów klasy V o wylosowanie elementów opowiadania i napisanie konspektów, które wspólnie

omówiliśmy oraz dopracowaliśmy. Następnie przyszedł czas na pisanie. Wybrałam zaprezentowane poniżej prace, ponieważ autorzy w nieoczywisty sposób zrealizowali wylosowane wcześniej elementy.

PRZYKŁADOWA PRACA DZIEWCZYNKI Z V KLASY – MADZI

Wylosowane elementy opowiadania: **kierowca, biblioteka, zgubienie**

Tytuł: *Pies, który przeżył*

W sobotę 21 maja po południu pojechałam do biblioteki po książkę pod tytułem *Harry Potter i kamień filozoficzny*.

– W końcu mogę sobie wypożyczyć książkę, o której od dawna marzyłam – powiedziałam, szczęśliwie zamykając drzwi od auta i wchodząc do biblioteki.

– Wow! Ale to jest ogromne, przecież to jest bibliotekowy labirynt! – krzyknęłam zaszokowana, zamykając drzwi.

Poszłam w głąb biblioteki, przechodziłam pomiędzy wielkimi regałami książek. Nagle zobaczyłam leżącego psa na podłodze, a obok niego spanikowanego właściciela.

– Co się stało? – zapytałam zakłopotana.

– Nie wiem, chyba się czymś zatrul – powiedział.

– A czym? – spytałam.

– Nie wiem! – krzyknął, płacząc.

– Chodź, zawieziemy go do weterynarza – zaproponowałam.

– Dobrze – odpowiedział, płacząc.

– Dobra, to podnosimy na trzy... czte...ry.

Podnieśliśmy go i przez jakieś dziesięć minut szukaliśmy wyjścia, ponieważ ta biblioteka była ogromna.

– Mam tutaj samochód – oznajmiłam.

Wsadziliśmy go do auta i zawieźliśmy. Po kilku minutach badań dostaliśmy wiadomość od weterynarza.

– Przeżyje, na razie odpoczywa, będzie go można zabrać, jak się obudzi – oznajmił weterynarz.

– Dzięki Bogu! – Ucieszył się właściciel.

Minęły dwie godziny i potem wzięliśmy psa od weterynarza. Wrócił do domu, a ja się zaprzyjaźniłam z jego właścicielem. Morał

z tego jest taki, że nieważne czy to obca osoba czy bliska, ale zawsze warto pomagać.

PRZYKŁADOWA PRACA CHŁOPCA Z V KLASY – ANTKA

Wylosowane elementy opowiadania: wiedźma, klasa w szkole, wygrana

Tytuł: *Wygrana Wiedźmy*

Pewnego dnia w szkole ogłoszono turniej mądrości. Kto wygra, dostanie wielką nagrodę.

Zgłosiła się połowa klasy: Maciek, Zosia, Beata, Bartek i Wiedźma. Klasa się śmiała, że Wiedźma się zgłosiła.

– Słyszysz to, Bartek?!

– Słyszę, Maciek, wyraźnie Wiedźma się zgłosiła, nie ma szans przy Beacie i Zosi.

– Właśnie wiem.

I od tego momentu Wiedźma była poniżana, wyśmiewana. Wiedźmie się to nie podobało. Zaczęła się uczyć, bardzo długo się uczyła i przyszedł dzień turnieju. Pierwsza runda: polski. Bardzo dobrze poszło każdemu, ponieważ to ulubiony przedmiot całej klasy. Druga runda: matma. Poszło dobrze, oprócz Zosi, która nienawidzi matematyki. Trzecia runda: biologia. Każdemu źle poszło, nikt nie rozumie tkanek.

– O co chodzi z tkankami?! – zapytał Maciek.

Czwarta runda: geografia. Tak samo jak biologia.

– CO TO JEST!? – krzyczy cała klasa oprócz Wiedźmy.

Piąta runda: historia. Bardzo łatwo. Każdy zna rok chrztu Polski. Po podliczeniu wyników, Wiedźma wygrała.

– Ale jak to? – pyta cała klasa.

Wiedźma zdobywa największą liczbę punktów i pieniądze dla klasy.

– A jednak Wiedźma jest fajna – mówi Maciek.

– Dziękujemy ci, Madziu (jej prawdziwe imię).

Wszystko dobrze się kończy. Morał jest taki, że każdy może być miły i nie należy gnębić innych.

Twórcze pisanie – kreatywna zabawa zmysłami

Kolejna propozycja twórczej zabawy może być alternatywą dla kart DiXit, ponieważ zamiast nich można wykorzystać tańszy zestaw *Guess What!* (dostępny między innymi w sklepie Flying Tiger). Karty w swojej podstawowej formie służą do gry pantomimicznej i dźwiękowej. Uczestnik losuje kartę i opisuje pokazany na niej przedmiot za pomocą gestów lub dźwięków. Taka gra może stać się formą zabawy integracyjnej w kole kreatywnego pisania albo na lekcjach wychowawczych czy języka polskiego na początku roku.

Chciałabym jednak zaproponować inny rodzaj rozgrywki z wykorzystaniem *Guess What!* Oprócz wspomnianych kart potrzebna będzie również kostka do gry. Na początku należy stworzyć tabelkę podobną do tej wykorzystywanej przy losowaniu tematów opowiadań. W tym przypadku oczka na kostce będą odpowiadać konkretnym zmysłom:

Oczko na kostce:	Zmysł:
1	Wzrok
2	Słuch
3	Węch
4	Dotyk
5	Smak
6	Wybierz sam!

Wszystkie oczka, oprócz szóstki, odpowiadają po kolei zmysłom: wzroku, słuchu, węchu, dotyku i smaku. Wylosowanie numeru sześć pozwala wybrać spośród pozostałych pięciu.

Uczeń losuje zatem kartę *Guess What!*, a następnie rzuca kostką. Wylosowane zestawienie może mieć na celu opisanie przedmiotu z obrazka za pomocą konkretnego zmysłu. Zabawa ma charakter indywidualny (każdy uczeń samodzielnie przygotowuje opis) albo grupowy (przybiera ona formę zgadywanki, na przykład jeden uczeń opisuje przedmiot, a reszta ma go odgadnąć).

Przykładowe wylosowanie: gwizdek i pięć oczek. Uczeń opisuje gwizdek, starając się odwołać do zmysłu smaku. Wystarczy, żeby stwierdził, że smakuje tanim plastikiem, ale może także dodać, że pozostawia nieprzyjemny posmak na języku, przez co trener drużyny niechętnie z niego korzysta i częściej krzyczy na zawodników. Wychodząc od takiego, wydaje się błędnego przedmiotu, uczniowie mogą kontynuować wymyśloną historię w formie opowiadania.

Zadanie nie służy wyłącznie pracy nad opisami. Może to być również sposób na stworzenie „wydarzenia inicjalnego”, czyli tego, które rozgrywa się na początku historii. Wtedy uczeń ma zastanowić się nad tym, co przytrafiło się bohaterowi i odnieść jego przeżycia do zmysłów.

Spróbuję omówić to na podstawie następnego zestawienia: piła i zmysł dotyku. Syn drwała, nastoletni chłopak, nie rozumie decyzji o kolejnej wycince drzew w ich okolicy. Bardzo ważne są dla niego sprawy ekologiczne, ale cała jego rodzina uważa, że ocieplenie klimatu to mit. Chłopak postanawia wziąć sprawy w swoje ręce, a że ma ogromny talent plastyczny, chce po kryjomu namalować na budynkach firmy ojca przekreślone piły. To właśnie przy pierwszej takiej akcji wykorzystuje zmysł dotyku, dzięki któremu przekłada wrażenie, jakie towarzyszyło mu przy dotykaniu piły, na jej bardzo realistyczny obraz. Ma nadzieję, że ten gest zwróci uwagę na problem i ktoś z władz miasta w końcu zareaguje.

Uważam, że w ten sposób można przepracować z uczniami praktycznie każdy element twórczego opowiadania. Dialog? Bohater opowiada o swoich doświadczeniach związanych z danym przedmiotem albo... prowadzi z nim rozmowę (może to być na przykład historia o ożywionym gwizdku trenera, który narzeka na to, że jest zupełnie nieprzydatny). Stworzenie postaci? Przedmiot z obrazka staje się nierozłącznym elementem wyglądu bohatera, co będzie prowadziło do pytania o powód (Deszczowa chmura? Proszę bardzo! Co jeśli wszystkie emocje naszych bohaterów materializują się w postaci zjawisk pogodowych nad ich głowami?). Zakończenie historii? Jak przedmiot z obrazka wspomógł bohaterów pod koniec ich przygody (znalezienie roweru może pomóc w ucieczce, ale co jeśli od początku chodziło o to, aby zwrócić go do właściciela)? I tak dalej, i tak dalej...

Co więcej, wykorzystując zmysły, oswajamy uczniów w korzystaniu z nich w tekstach. Wybrałam taką formę zadania ze względu na to, że w opowiadaniach uczniowskich dominują przede wszystkim wzrok i słuch. Rzadko kiedy odwołują się do pozostałych zmysłów, a to one pozwolą polepszyć jakość tekstu.

TWÓRCZE PISANIE – PUDEŁKO BOHATERA

Stare pudełko na strychu zazwyczaj skrywa w sobie wiele niespodzianek. Dawne zdjęcia, listy, ważne dla kogoś przedmioty... Przeglądając te rzeczy, tworzymy w umyśle jakąś historię. Czy jest zgodna z tym, co naprawdę się działo? Może tak, może nie. Nie chodzi o oddanie w pełni rzeczywistości, a o pracę wyobraźni, która podsuwa nam możliwą historię. Wykorzystajmy to zatem na lekcji!

Uczniowie mogą pracować tą metodą zarówno indywidualnie, jak i w parach czy grupach. Ćwiczenie składa się z dwóch części – najpierw nauczyciel otwiera wcześniej przygotowane pudełko, w którym znajdują się na przykład rysunki, zdjęcia czy obrazki, a także listy, kartki albo krótkie notatki. Na podstawie zebranych przedmiotów uczniowie zastanawiają się nad tym, kim był ich właściciel, czym się zajmował albo o czym marzył. W pierwszej części zadania poddają zatem refleksji zawartość pudełka, a następnie odpowiadają na następujące pytania:

- Co wiesz o postaci, której rzeczy znalazły się w pudełku?
- Jak sądzisz, z czym zmagala się na co dzień?
- Kim chciała zostać w przyszłości?
- Myślisz, że gdybyś ją poznał/a, zostalibyście przyjaciółmi?

Dopiero później, po dokładnej analizie, przechodzimy do drugiej części zadania, która ma na celu przeciwiczenie różnych form wypowiedzi, takich jak opowiadanie, pamiętnik czy charakterystyka. Uczniowie mogą stworzyć opowiadanie, w którym głównym bohaterem będzie właściciel przedmiotów albo bardzo istotny będzie jeden ze znajdujących się w środku elementów (przykładowo list, który po latach dociera do rodziny).

W ten sposób można także przeciwiczyć tworzenie wpisów do pamiętnika – niech postać, którą analizowali, opíše swój dzień,

opowie o problemach, wspomni o którymś z przedmiotów znajdujących się w pudełku... Nauczyciel może również zachęcić uczniów, aby wykorzystali zebrane na wcześniejszym etapie dane do stworzenia charakterystyki postaci. W tym przypadku nie korzystamy z tekstu, jak zazwyczaj bywa, a z przedmiotów, które również wiele mówią o człowieku.

Wszystkie te działania opierają się na indukcji – uczeń dostaje pewne informacje, z których ma wyciągnąć wnioski, a następnie wykorzystać je w innej formie. Doświadczenie, praca ze zmysłami (dotykanie przedmiotów, zapach unoszący się z pudełka), a także z emocjami pozwolą uczniom na o wiele lepsze zapamiętanie informacji i oznaczenie ich jako „swoich” – to znaczy włączenie ich do własnego aparatu poznawczego.

Przykładową realizację tego zadania przedstawię na podstawie lekcji motywującej do przeczytania książeczki *Rany Julek! O tym, jak Julian Tuwim został poetą* autorstwa Agnieszki Frączek. W pudełku, które nauczyciel przyniesie na lekcję, mogą znaleźć się: pocztówka z Inowłódza, plastikowa jaszczurka czy wąż, układ okresowy pierwiastków, zdjęcie strażaka, przepis na ziemniaki z ogniska, karteczka z informacją o ucieczce z domu Juliana Tuwima (cytat z książki: „Nie jestem godzien być Waszym synem, ODCHODZĘ i proszę mnie nie szukać”¹³), mysz-zabawka, zbiór słówek w różnych językach i wiersze.

Pierwsza lekcja może polegać na wyciąganiu przedmiotów z pudełka. Zadaniem dziecka będzie krótkie opisanie rzeczy, a także wymienienie własnych skojarzeń czy opowiedzenie o związanych z nią doświadczeniach (uczniowie mogą dzielić z Julianem Tuwim niechęć do myszy albo interesować się językami obcymi). Miejscem pracy powinna być jedna z ławek, na której później ułożymy rekwizyty, aby każdy mógł się im lepiej przyjrzeć. Gdy pudełko zostanie opróżnione, zadaniem uczniów będzie udzielenie odpowiedzi w zeszycie na wcześniej podane pytania. Refleksje, które padną na tej lekcji, będzie można zestawiać z późniejszymi wnioskami, gdy uczniowie ponownie odpowiedzą na pytania, ale już po lekturze książki. Przedmioty mogą posłużyć potem także jako forma powtórki. Uczeń będzie łączył daną rzecz z konkretnym

¹³ A. Frączek, *Rany Julek! O tym, jak Julian Tuwim został poetą*, Łódź 2022, s. 44.

wycinkiem wiedzy i dzięki temu o wiele łatwiej przypomni sobie potrzebne informacje.

Pudełko bohatera nie będzie służyło jedynie podczas otwarcia i zamknięcia cyklu lekcji o lekturze, ale także w trakcie wspólnego czytania na lekcji, które chcę wprowadzić w klasie IV, aby zachęcić uczniów do własnej lektury. Przykładowo po przeczytaniu jednego z rozdziałów poproszę ucznia o wskazanie rzeczy, która pasowała do przedstawionej treści. W ten sposób pracujemy nad uważnością, a także przyzwyczajamy uczniów do rozmowy o książkach, zadawania pytań i dzielenia się swoimi przemyśleniami.

Na koniec chciałabym zaproponować jeszcze jedno zastosowanie dla pudełka bohatera – działanie mające na celu lepsze poznanie uczniów i integrację klasową. Niech każdy uczeń przygotuje własne pudełko, włoży do niego przedmioty bądź rysunki, które w jakiś sposób o nim opowiedzą. Dzieci mogą prezentować je na forum, nauczyciel może też zaproponować anonimową wymianę – zadaniem uczniów będzie wtedy przeanalizowanie zawartości pudełka kolegi i przedstawienie innym swoich wniosków.

To zadanie nie musi być przeprowadzone wyłącznie na lekcji wychowawczej, sprawdzi się także na lekcji języka polskiego. *Rany Julek!* jest książką, którą chciałabym wprowadzić w klasie czwartej, na początku roku, co pozwoli w interesujący i niestresujący sposób wdrożyć dzieci do pracy na następnym etapie edukacji, a także zintegrować zespół, który w wielu przypadkach składa się dzieci uczęszczających do różnych klas podczas nauczania wczesnoszkolnego.

TWÓRCZE PISANIE – OBEJRZYJ I NAPISZ

Inspiracje możemy znaleźć wszędzie. W zasłyszanej rozmowie, przeczytanym fragmencie książki czy w filmie. Oglądanie różnych produkcji filmowych jest formą obcowania z kulturą, co pozwala na aktywację procesów myślowych, wrażeniowych i emocjonalnych. Z drugiej jednak strony w szkole często podchodzi się do filmów w sposób bardzo powierzchowny i nie w pełni wykorzystuje się ich potencjał.

Chciałabym zatem przedstawić propozycję pracy z krótkometrażową animacją *Dear Alice* stworzoną przez Matta Ceriniego¹⁴. Lekcja będzie kolejnym etapem pracy z opowiadaniem, dlatego przed jej wprowadzeniem uczniowie powinni przejść przez fazę przygotowawczą, czyli znać podstawowe wyznaczniki tej formy, a także przeczytać modelowe teksty w tym gatunku. Jest to o tyle ważne, że na zajęciach będziemy pracować z elementami twórczymi, które można znaleźć w opowiadaniu.

Uczniowie na początku lekcji zapoznają się z filmem, następuje krótka rozmowa o pierwszych wrażeniach. Na kolejnym etapie postanowiłam wykorzystać TIK, który może wspomóc nauczyciela na dwojaki sposób. Po pierwsze, uczniowie przed wejściem do klasy dostaną od nauczyciela bileciki wstępu/wejściówki, na których znajdują się kody QR¹⁵ – po ich zeskanowaniu zostaną przeniesieni do strony z informacjami, jakim elementem twórczym będą się zajmować i czym się on charakteryzuje. Po drugie, kod QR może odnieść uczniów do tak zwanego koła fortuny, stworzonego na przykład z pomocą strony Wordwall. Wtedy uczeń będzie mógł zakręcić kołem na swoim telefonie i wybrać zadanie. Jak może wyglądać takie koło, pokazuję na ilustracji 2 na wklejce¹⁶.

Obie propozycje wprowadzają na lekcję element losowości – uczeń wybiera bilecik, który chce otrzymać, a także kręci kołem. Druga propozycja jest jednak trudniejsza ze względu na brak pomocy w postaci informacji o twórczym elemencie. Należy zatem dostosować poziom trudności do poziomu klasy.

Gdy już każdy uczeń wybrał element, który powinien opisać, nauczyciel odtwarza film raz jeszcze. Oglądanie kierowane jest tu niezwykle ważne – najpierw dziecko miało możliwość zapoznania się z filmem bez ingerencji nauczyciela, a następnie, znając już treść, skupia się na konkretnych elementach, aby dobrze oddać je w tekście. Być może w ramach podsumowania zajęć nauczyciel pokusi się o połączenie wszystkich napisanych przez uczniów

¹⁴ Link do filmu *Dear Alice* Matta Ceriniego: https://www.youtube.com/watch?v=_RtuimOWjGs&t=29s (dostęp: 13.07.2022).

¹⁵ Strona pozwalająca tworzyć kody QR do własnego użytku: <https://www.qr-online.pl>.

¹⁶ Link do stworzonego przeze mnie koła fortuny: <https://wordwall.net/pl/resource/34253462>.

tekstów w jeden i odczytanie na lekcji napisanego wspólnymi siłami opowiadania, które powstało na podstawie filmu *Dear Alice?*

Na zakończenie chciałabym przedstawić spis elementów, które mogą znaleźć się w kodzie QR czy w kole fortuny, dołączyłam do nich także pytania pomocnicze. Oczywiście listę można poszerzyć o wiele innych propozycji (na przykład cechy charakteru postaci, osobowość bohatera, retrospekcje), jednak podane poniżej elementy zostały bezpośrednio dopasowane do zaproponowanego filmu.

- Czas wydarzenia (Kiedy dzieje się akcja? Jaki to dzień, pora dnia, pora roku? Jaka jest pogoda? Czy zjawiska atmosferyczne jakoś wpływają na bohaterów?)
- Miejsce zdarzeń (Gdzie znajdują się bohaterowie? Jak wygląda to miejsce? Czy podoba się bohaterowi, a może wręcz odwrotnie? Jak tam pachnie? Czy kojarzy się z czymś bohaterowi? Na jakie elementy wystroju postać zwróci uwagę?)
- Elementy opisu:
 - przeżyć (O czym myśli bohater? Czym się przejmuje? Z czego najbardziej się cieszy? Jakie emocje towarzyszą postaci?)
 - bohatera (Jak wygląda postać – jaki ma kolor włosów / skóry / oczu? Jakie nosi ubrania? Co najbardziej zwraca uwagę w jego wyglądzie? Czy wygląd postaci mówi nam coś o jej charakterze czy zawodzie?)
 - przedmiotu (Jak wygląda ten przedmiot – jaki ma kolor, kształt? Z jakiego jest zrobiony materiał? Czy czymś się wyróżnia? Dlaczego jest ważny lub nieważny dla bohatera?)
 - krajobrazu (Jakie kolory dominują? Co znajduje się blisko, a co widać w oddali? Czy jakiś element krajobrazu szczególnie się wyróżnia? Jaka jest pogoda? Jaka jest pora dnia?)
- Monolog (O czym bohater myśli? Jakie ma problemy? Co wypowiada na głos, a co zachowuje dla siebie? Dlaczego nikt mu nie odpowiada? Po co wypowiada te słowa?)
- Dialog (Z kim rozmawia bohater? Jaki jest temat konwersacji? Jakie emocje towarzyszą dyskusji? Czy rozmawiające osoby się ze sobą zgadzają / nie zgadzają i dlaczego?)
- Punkt kulminacyjny (Do czego zmierza opowiadanie? Jakie wydarzenie sprawi, że czytelnik będzie czuł największe

emocje? Co wtedy zrobi bohater? Co bohater będzie czuł? Dlaczego to wydarzenie jest dla niego ważne?)

- Puente (Jak zakończy się historia? Z jaką myślą zostawisz czytelnika? Czy bohater nauczył się czegoś podczas podróży?)

TWÓRCZE PISANIE A TEKSTY IKONICZNE

Następne trzy pomysły, które sprawdzą się zarówno na lekcji języka polskiego, jak i w kole zainteresowań, dotyczą pracy z tekstem ikonycznym. Wychodzimy zatem od obrazu, fotografii czy ilustracji, aby następnie stworzyć własny tekst.

Przekład intersemiotyczny jest niezwykle ważnym narzędziem, a do tego został on uwzględniony w podstawie programowej: „Uczeń dokonuje odczytania tekstów poprzez przekład intersemiotyczny (np. rysunek, drama, spektakl teatralny)”. Przetworzenie za pomocą kreatywnego pisania treści wprowadzonych na zajęciach pozwoli zatem na lepsze ich zapamiętanie, a także wprowadzenie do własnego systemu poznawczego przez doświadczanie i emocje.

TWÓRCZE PISANIE – KIM JESTEM?

Zacznę od jednej godziny lekcyjnej, która ma pogłębić wiedzę o tekstach ikonicznych. Uczeń, pracując z obrazem autorstwa Rebeki Campbell (zob. ilustrację 4 na wklejce), zastanawia się nad bohaterami przedstawionymi na dziele sztuki, ale myśli także o miejscu i czasie. Zwraca też uwagę na kompozycję – co znajduje się na pierwszym, a co na drugim planie.

Na obrazie zauważamy kilka kluczowych postaci i elementów: wielki regał z książkami, postać w fotelu, która czyta jakąś książkę, a także psa i kota. Uczeń samodzielnie (bez dzielenia się tym z kolegami) ma wybrać jedną z postaci lub jeden z elementów widocznych na obrazie i odpowiedzieć na pytania:

- Jak wygląda?
- Jaką ma osobowość?

- Jakie może mieć problemy?
- O czym teraz myśli?

W następnej części pracy na lekcji wykorzystana zostaje technika dramy – uczeń ma wcielić się w daną postać lub element z dzieła sztuki. Warto pozwolić dzieciom spisać pomysły na kartce albo improwizować, to zależy od nich. Rezultatem ćwiczenia ma być monolog wewnętrzny. Oczywiście uczniowie wykorzystują do tego informacje, które zebrali wcześniej. Chętny przedstawia swoją wypowiedź na forum, a pozostałe osoby zgadują, kogo odgrywa.

Gdy przetestowałam ten pomysł na lekcji języka polskiego w klasie V, byłam zaskoczona, jak entuzjastycznie uczniowie podeszli do pracy. Oczywiście niektórzy stwierdzali, że nie wiedzą, co może myśleć dana postać albo jakie może mieć problemy, lecz w takich sytuacjach zaznaczałam, że mogą to wszystko wymyślić, wystarczy jedynie wczuć się w rolę.

Aby zachęcić uczniów do zmierzenia się z tym zadaniem, zgłosiłam się na ochotnika. Stałam na środku klasy, lekko wygięta w bok i przedstawiłam taki monolog wewnętrzny:

Wszystkie mogą narzekać, że to nie ja dzisiaj wybrałam, ale to ja byłam tak blisko. Siegałam w moją stronę, czułam to! A on wybrał tę głupią historię o morskich wędrówkach. Czy nie jestem ciekawsza? Mówię o Troi, wojnie i cudownym herosie. Mnie powinien wybrać! Och, ja nieszcześna...

Kim byłam? Odpowiedź znajduje się w przypisie¹⁷. Zaznaczę na koniec, że uczniowie najchętniej wybierali zwierzęta, ale pojawiła się także propozycja jednej z książek, która nie wyróżniała się wśród innych niczym szczególnym, ale również... lewej skarpetki!

POROZMAWIAJMY...

Drugi pomysł dotyczy wykorzystania tekstu ikonicznego jedynie do fragmentu lekcji. Postanowiłam wspomóc pracę z mitem o Dedalu i Ikarze (uczniowie mogą go znać albo nie) trzema obrazami, które pokazują różne etapy lotu ojca z synem. We wcześniejszej

¹⁷ Postanowiłam wybrać książkę na regale, która jako jedyna jest przechylona.

propozycji dotyczącej obrazu *Nie przeszkadzać* uczniowie ćwiczyli pisanie i wygłaszanie monologu, teraz skupiamy się na dialogu. Polecenie brzmi następująco: „Dobierzcie się w pary. Na podstawie wskazanego obrazu spróbujcie stworzyć dialog między znajdującymi się na nim postaciami. Co do siebie mówią? Jakie emocje im towarzyszą? Czy się rozumieją, a może coś stoi im na przeszkodzie? Gdy już stworzycie dialog, podzielcie się na role i spróbujcie przeciwżyć jego odczytanie na głos”.

Obrazy, które zaprezentowałam na lekcji to: *Dedal i Ikar* Anthony’ego van Dycka, *Upadek Ikara* Carla Saraceniiego oraz *Pejzaż z upadkiem Ikara* Pietera Bruegla.

Uczniowie w tym zadaniu nieświadomie zapoznają się także z schematem komunikacyjnym Jakobsona – zwracają bowiem uwagę na kod (wspólny język, którym posługują się postaci, pozwala im się bowiem porozumieć), kontakt (w tym przypadku głównie twarzą w twarz; nie jest to rozmowa przez telefon czy internet), kontekst (sytuacja, w której się znajdują, jest zależna od obrazu).

Ponownie pojawia się także element dramowy, gdy uczniowie wcielają się w role. Na lekcji wielu z nich czytało swoje propozycje, gestykulując, a także modelując odpowiednio głos. Najczęściej były to dyskusje pełne emocji. W pierwszym przypadku ojciec przypominał synowi, jak powinien postępować, Ikar natomiast odpowiadał zdawkowo. W drugim pojawiała się o wiele więcej zdań rozkazujących nacechowanych emocjonalnie. W trzecim uczniowie mieli utrudnione zadanie, ponieważ nie było oczywiste, kto z kim może rozmawiać. Jedna z grup nieszablonowo wykorzystała postać pastuszka i psa, którzy nie zwrócili uwagi na tonącego Ikara i rozmawiali na temat dotyczący ich życia.

ZAKOŃCZENIE

Za górami, za lasami... kryje się zatem miejsce, w którym dzieci uczą się przez zabawę, doświadczanie i emocje. Kreatywność i brak barier rozwijają ich naturalną ciekawość, a ona może zaprowadzić je tam, gdzie tylko chcą. W tym miejscu bez wątpienia działa się twórczo, również pisząc.

W swoim tekście starałam się odpowiedzieć na pytania, dlaczego warto uczyć kreatywnego pisania w szkołach, a także jak uczyć z wykorzystaniem tej metody. Trzeba podkreślić, że temat nie został w pełni wyczerpany i zdecydowanie wart jest dalszej uwagi.

Z refleksji, które wysuwam, wynika, że za górami i za lasami wcale nie leży tak daleko, jak możemy przeczytać o tym w bajkach. Żeby jednak tam dotrzeć, potrzeba nam twórczej odwagi nauczycieli, którzy są świadomi, jakich zmian wymaga współczesna szkoła, aby uczeń mógł w efektywny sposób się rozwijać.

Spis wartościowych poradników kreatywnego pisania, które można wykorzystać w szkole podstawowej:

- S. Cheshire, *Jak zostać pisarzem?*, ilustr. K. Pankhurst, Dwukropek, Kielce 2017.
- G.C. Levine, *Magia pisania*, tłum. K. Środa, Biała Plama, Ożarów Mazowiecki 2016.
- A. Mazer, E. Potter, *Chłapanie atramentem. Poradnik dla młodych pisarzy*, Wydawnictwo 5x7 Studio, Wrocław 2011.
- K. Willim, *Narzędziownik pisarza. Kreatywne harce słowne*, Wydawnictwo 5x7 Studio, Świecie 2021.
- J. Wrycza-Bekier, *Magia słów. Jak pisać teksty, które porwą tłumy*, Onepress, Gliwice 2018.

BIBLIOGRAFIA

- L. Cron, *Story genius. How to Use Brain Science to go Beyond Outlining and Write a Riveting Novel*, Berkeley 2016.
- L. Cron, *Wired for Story*, Berkeley 2012.
- E. Nowak, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Kraków 2017.
- M. Sadowska, *Twórczość pisarska uczniów*, „Acta Universitatis Lodziensis” 2005, nr 7.
- What is Creative Writing? – Definition, Types & Examples*, kurs stworzony w ramach Study.com i prowadzony przez Bryannę Licciardi, <https://study.com/academy/lesson/what-is-creative-writing-definition-types-examples.html> (dostęp: 13.04.2021).

AGNIESZKA KULIG-KOZŁOWSKA

Reklamowe opisy przedmiotów, czyli jak twórczo bawić się słowem w kształceniu językowym

CZY TAKA REKLAMA ZŁA, JAK JĄ MALUJĄ? TEKSTY REKLAMOWE W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ

Teksty reklamowe pojawiają się w podstawie programowej już na poziomie szkoły podstawowej. We fragmencie poświęconym kształceniu językowemu w klasach IV–VI czytamy, że uczeń „identyfikuje tekst jako komunikat; rozróżnia **typy komunikatu**: informacyjny, literacki, **reklamowy**, ikoniczny” (II.3.1)¹. Z kolei jeśli chodzi o reklamę w perspektywie kształcenia literackiego i kulturowego, znajdujemy zapis o tym, że uczeń „identyfikuje wypowiedź jako tekst informacyjny, publicystyczny lub **reklamowy**” (I.2.1)².

¹ *Podstawa programowa – Język polski. Szkoła podstawowa IV–VIII*, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkoła-podstawowa-IV-VIII/Język-polski> (dostęp: 26.02. 2023); wyróżnienia pochodzą od autorki.

² Tamże.

Możemy więc śmiało stwierdzić, że już na początkowych etapach edukacji teksty reklamowe znajdują się w obszarze zainteresowania nie tylko uczniów, ale i samych nauczycieli polonistów. Ciekawość powinien budzić też fakt, że ich istnienie jako części mediosfery zostaje uprawomocnione, a samo znaczenie podkreślone poprzez umieszczenie w jednym rzędzie z komunikatami literackimi czy ikonicznymi.

W klasach VII i VIII w części podstawy programowej związanej z tworzeniem wypowiedzi, a konkretniej z elementami retoryki, znajduje się kolejne „reklamowe” wymaganie. Uczeń bowiem „rozpoznaje i rozróżnia środki perswazji i manipulacji w tekstach reklamowych, określa ich funkcję” (III.1.8)³. W licealnym kształceniu polonistycznym zakres uczniowskich działań ulega rozszerzeniu, ponieważ licealista „rozróżnia pragmatyczny i etyczny wymiar obietnic składanych w tekstach reklamy” (III.1.8)⁴.

Należy zauważyć, że w powyższych zapisach został podkreślony negatywny charakter tekstów reklamowych. Są one opisywane jako przekaz, który próbuje manipulować odbiorą, oszukuje i bywa nieetyczny. Oczywiście poznanie narzędzi, jakimi posługują się twórcy reklam, by uzyskać określony efekt, jest bardzo ważne, jednak nie można zapominać, że teksty reklamowe – zarówno analizowane, interpretowane, jak i tworzone samodzielnie – mogą być świetną okazją do zabawy słowem, a pośrednio do zwiększania u uczniów umiejętności językowych. Przyjrzyjmy się temu zagadnieniu na gruncie tekstów reklamowych (opisów przedmiotów), które mogą stać się podstawą szkolnego projektu edukacyjnego.

OD PASTYLKI NA USPOKOJENIE DO OPISU PRZEDMIOTU – KREATYWNOŚĆ JĘZYKOWA W PRAKTYCE

Znawcy poezji Wisławy Szymborskiej z pewnością kojarzą wszechmocną pigułkę (pastylkę na uspokojenie) z wiersza *Prospekt*, która między innymi działa w mieszkaniu, skutkuje w urzędzie, siada do

³ Podstawa programowa – Język polski. Liceum / technikum, <https://podstawa-programowa.pl/Liceum-technikum/Język-polski> (dostęp: 26.02.2023).

⁴ Tamże.

egzaminów, a nawet wie, co zrobić z nieszczęściem. W tym przypadku mamy do czynienia z wierszem w konwencji – dość pesymistycznej jednak – reklamy, będącej jednocześnie opisem przedmiotu. Współcześnie część reklam podejmuje dialog z literaturą, czerpiąc z konkretnych gatunków lub nawiązując do niej w prosty sposób – na poziomie samych nazw. Przykłady kreatywności językowej drugiego rodzaju znajdujemy chociażby w postach w mediach społecznościowych znanych firm.

- InPost w swojej kreacji reklamowej wykorzystał słowa przypisane Juliuszowi Cezarowi do zareklamowania loterii z licznymi nagrodami. Oryginalne: „Przybyłem, zobaczyłem, zwyciężyłem” zostało zmienione na: „Zamówilem, odebrałem, wygrałem”, odwołujące się do mechanizmu korzystania z paczkomatów. To doskonały przykład uwspółcześnienia motywu kulturowego⁵.
- IKEA w jednym z postów, promujących poduszkokółdrę skorzystała z Młodzieżowego Słowa Roku 2021, czyli śpiulkołotu (miejsca do spania). Od wspomnianego neologizmu pochodzi użyta w reklamie nazwa profesji – śpiulkołotnik⁶.
- Pewien owsiany jogurt był sprzedawany w sklepie LIDL pod hasłem *Buszujący w owsie*. Stanowiło ono twórcze przekształcenie tytułu powieści J.D. Salingera *Buszujący w zbożu*, w którym zmieniono jeden wyraz. Hasło miało też drugie, ukryte znaczenie („buszować między półkami”), opisujące czynność przeglądania asortymentu sklepu⁷.

Wszystkie wymienione przykłady odwoływały się do zjawisk językowo-kulturowych w pośredni sposób. Bywają jednak teksty reklamowe, które próbują naśladować konkretne gatunki literackie.

⁵ Źródło: <https://www.facebook.com/paczkomatkurier/photos/10159496023632999> (dostęp: 26.02.2023).

⁶ Źródło: https://www.facebook.com/IKEApl/photos/10159232502922479?locale=pl_PL (dostęp: 26.02.2023).

⁷ Źródło: <https://www.facebook.com/lidlpolaska/photos/4629851873747188> (dostęp: 26.02.2023).

MONOLOG WEWNĘTRZNY FOTELA, CZYLI JAK DALEKO –
LUB BLISKO – REKLAMIE DO LITERATURY

Anna Nasiłowska w tekście *O cudownych skutkach herbatki z melisy* pokusiła się o wyrysowanie granicy pomiędzy tekstami reklamowymi a literaturą:

Granica między literaturą a reklamą jest jednocześnie mniej uchwytana, ale i dużo ostrzej zakreślona. Nigdy żadnego hasła nie uznano za samorodny poemat, choć oczywiście jest, że mogą konkurować pod względem perfekcji, metafory, ekspresji językowej. (...) Czy jednak któremukolwiek z poetów udało się stworzyć magię przedmiotów dorównującą wizji, która jest codziennością reklamy? **Reklama** to poniekąd dzika magia posługująca się bezbłędnie chwytami poetyckimi⁸.

Prawdziwość tezy postawionej przez Nasiłowską zdaje się potwierdzać minibadanie wykonane przeze mnie w ramach warsztatów online ze studentami polonistyki w ramach projektu „Profesjonalny polonista. Praktyka i personalizacja”. Badanie obejmowało pięć studenckich grup od kilku do kilkunastu osób w każdej. Zadaniem uczestników było odgadnięcie, kto jest autorem spreparowanego – jak się później dowiadawali – wiersza. Został on wyświetlony studentom w następującym kształcie:

Alvar Alto
(...) jest krainą jezior
nienaruszoną naturą łądu
Suomi
to wspomnienie Finlandii
zamknięte w organicznym kształcie
wazonów i mis
souvenir
z kraju usłanego nieregularnymi kleksami
krystalicznie
czystych
wód
wspomnienie domu

Możliwymi odpowiedziami do zaznaczenia były: a) Adam Zagajewski, b) Wisława Szymborska, c) Tove Jansson, d) Zbigniew

⁸ A. Nasiłowska, *O cudownych skutkach herbatki z melisy*, „Teksty Drugie” 1991, nr 5, s. 142.

Herbert, e) Autor nieznany. Jak prezentowały się wyniki? Większość studentów przypisała autorstwo utworu Adamowi Zagajewskiemu oraz Zbigniewowi Herbertowi (po 25%). Być może za takim wynikiem stała tematyka podejmowana przez obu autorów, którzy często pochylali się nad detalami rzeczywistości i sławili piękno przedmiotów. Wisława Szymborska zyskała 17% głosów, a Tove Jansson – prawdopodobnie ze względu na jej fińskie pochodzenie – 13%. Ostatnią, i jak się okazało poprawną, odpowiedź wybrało 20% ankietowanych.

Ćwiczenie to miało wzbudzić ciekawość przyszłych polonistów i dać pretekst do rozmowy o tym, jak blisko – lub daleko – jest poezji do reklamy. Po ujawnieniu wyników wyświetliłam studentom oryginalną wersję tekstu w formie kilku zdań oznajmujących, które zmodyfikowałam w taki sposób, by stworzyć wiersz biały. Był to post sprzedażowy na platformie Facebook marki Yestersen, która oferuje dodatki do domu (tu: dekoracyjne wazony i misy)⁹.

Nauczyciele poloniści w ramach kształcenia językowego mogą przemyśleć też wprowadzenie na lekcję tekstów reklamowych stylizowanych na konkretne gatunki literackie. Jednym z takich przykładów jest instagramowy post marki fanaberie_mariana, zajmującej się renowacją mebli vintage. Przybrał on formę monologu wewnętrznego fotela – bohaterki jakby żywcem wyciągniętej z klasycznej powieści realistycznej. Zainteresowanie może budzić zastosowanie środka literackiego (personifikacji¹⁰), dzięki któremu mebel zmienia się w urokliwą paryżankę.

⁹ Źródło: <https://www.facebook.com/yestersen/posts/pfbid0btE3esg5dCk75ejLvQ8Bs2FrfkUDxmPeNUhC792jFEiWbJ3fbTgbbhp7bwCZt4Thl> (dostęp: 26.02.2023).

¹⁰ Przy okazji personifikacji warto wspomnieć o cyklu reklam marki Otodom – polskiej wyszukiwarki nieruchomości. W dwóch z nich wykorzystano właśnie ten środek literacki. W pierwszej, zatytułowanej *Zazdrośna kawalerka* nieruchomość reklamuje się następującymi słowami: „Poznałam go na Otodom. On kawaler, ja – kawalerka. Na początku był jakiś taki niezdeterminowany. Później spodobało mi się, że chciał o wszystkim decydować. Chociaż z tym rowerem na ścianie to przesadził. Ale co by się nie działo, wie, że zawsze może do mnie wrócić” (źródło: <https://www.youtube.com/shorts/E9yzbZSYhTI>, dostęp: 26.02.2023). W drugiej głos zabrał samotny dom: „Kiedy nazywałeś się jednorodzinnym, to ciężko jest żyć bez rodziny.

To rebeliantka. Co prawda, niegrzecznie tak zaglądać kobiecie w metrykę, ale ona sama podkreśla, że pamięta początek XX wieku i zamach na arcyksięcia Ferdynanda. A być może nawet końcówkę XIX, ale to już doprawdy nietakt, aż tak się dopytywać! Valerie wiodła stateczne życie eleganckiej pani domu: ściśnięta kwiatowym gorsetem konwenansów, snuła się między salonem a bawialnią. Od czasu do czasu z niedowierzaniem zerkając na ciężkie, kwieciste zasłony. – *Non! Ce n'est pas possible!* – mamrotała pod nosem – to niemożliwe, że mamy ze sobą coś wspólnego. Ja i ta stara, gruba kotara?!¹¹

Valerie chciała by zamieszkać w buduarze o zapachu eleganckich perfum i drogiego pudru. Świeże kwiaty w wazonie, szampan i Paryż za oknem. Chociaż przyznała się, że ten Paryż może ewentualnie odpuścić, byle nie musiała już nigdy, ale to nigdy patrzeć na żadne stare zasłony! Zrzuciła tę niemodną suknię i czarne, grube pończochy. Zostawiła jednak kółeczka. – Na kółeczkach dalej zajadę! – pomyślała. I tak zrobiła!¹¹

Taki sposób ujęcia treści reklamowych, promujących usługę renowacji, pozwolił nie tylko pokazać możliwą metamorfozę mebla oraz odnieść się do jego historii, ale i wykreować domyślną przestrzeń, w której fotel – paryżanka zaprezentuje się najlepiej. W zależności od rodzaju reklamy uczniowie mogą poznać takie środki, jak: onomatopeja, neologizm, metafora, epitet, porównanie, animizacja czy wspomniana już personifikacja.

ATRYBUTY I REKWIZYTY BOHATERÓW LITERACKICH, CZYLI KREATYWNY MINIPROJEKT EDUKACYJNY

Opisane w poprzednich częściach artykułu działania nauczyciel polonista może potraktować jako wstęp do kreatywnego mini-projektu na poziomie szkoły podstawowej. Wiązka zadań skupia się wokół znaczących dla fabuły lektur przedmiotów. Mogą to być na przykład:

- nić Ariadny lub czarny żagiel (mity greckie),

Szukałem, ale wiecie, jak to jest. Stoję tutaj pełen nadziei, ale pusty w środku. I czekam. A może właśnie na nich...” (źródło: <https://www.youtube.com/shorts/yXXWrPw5rms>, dostęp: 26.02.2023).

¹¹ Źródło: <https://www.instagram.com/p/CJHhG5WMTHD/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D&fbclid=IwAR3kcFWFh-i1Ed7IhXlhevW7e0fabUAQ1-w69G8HRpA-oycDYjmmnv5mrGg> (dostęp: 26.02.2023).

- szafa z Narnii, magiczny róg Zuzanny, łuk, uzdrawiający wyciąg z ostrokrzewu (*Lew, czarownica i stara szafa*),
- kamizelka z noweli Prusa,
- sztylet (*Romeo i Julia*),
- peleryna niewidka Harry'ego Pottera,
- pióro (*Szatan z siódmej klasy*),
- krokodyl, mur (*Zemsta*),
- sok malinowy, farba do włosów, suknia z bufiastymi rękawami (*Ania z Zielonego Wzgórza*),
- miecz Rolanda,
- dzban Aliny, powóz Kirkora (*Balladyna*).

Już samo wyłonienie istotnego dla bohaterów przedmiotu jest dobrym sprawdzeniem tego, czy lektura została przeczytana uważnie i ze zrozumieniem.

W kolejnym kroku prosimy uczniów o wyobrażenie sobie internetowej aukcji wybranego obiektu: „Wyobraź sobie, że jeden z bohaterów lektury posiada pewien przedmiot, który stanowi ważną część historii. Odpowiedz na pytania, wykorzystując specyfikę polskiego portalu aukcyjnego”. Schemat może wyglądać następująco:

1. Co chciał(a)byś sprzedać? *Łuk*.
2. Jak nazwał(a)byś tę aukcję? *Lew, czarownica i stara szafa*.
3. Kto spoza utworu mógłby kupić tę rzecz? *Reżyser jakiegoś filmu*.
4. Dlaczego ten przedmiot jest ważny dla...? *Zuzanny – Dlatego, że dostała ten łuk od Mikołaja*.
5. Zacytuj fragment utworu, w którym opisano ten przedmiot: *Zuzanno, Córkę Ewy – powiedział Święty Mikołaj – to dla ciebie. I wręczył jej łuk z kołczanem pełnym strzał oraz mały róg z kości słoniowej*.
6. Jaką inną rzecz opisaną w książce mógłbyś/mogłabyś wystawić na portalu? Dlaczego? *Różdżkę Czarownicy, bo ktoś może użyć jej w walce*.

Zaletą ćwiczenia jest ciągle pozostawanie blisko lektury, jej uważne czytanie i pobudzanie kreatywności, szczególnie w odpowiedziach na pytania, które wykraczają poza prostą znajomość treści utworu – powieści, opowiadania czy wiersza. Polecenie – oraz wszystkie późniejsze zadania – pomagają też zrealizować wymagania z podstawy programowej. Na poziomie szkoły podstawowej (klasy

IV–VI) uczeń „odróżnia zawarte w tekście informacje ważne od drugorzędnych” (I.2.5)¹², „wykorzystuje w interpretacji tekstów doświadczenia własne ” (I.1.18)¹³, „dokonuje selekcji informacji” (III.1.4)¹⁴ oraz „tworzy spójne wypowiedzi w następujących formach gatunkowych: opis, sprawozdanie (z wydarzenia), zaproszenie” (III.2.1)¹⁵; natomiast w klasach VII–VIII „wyszukuje potrzebne informacje oraz cytuje fragmenty tekstu ” (I.1.7)¹⁶.

Na kolejnym etapie projektu warto zachęcić uczniów do stworzenia opisu wybranego przedmiotu, inspirowanego konkretnymi scenami z utworu. Takie ćwiczenie pozwoli nie tylko przedstawić wyznaczniki tekstów reklamowych, ale także podjąć dialog z tekstem. Doskonałym przykładem i wskazówką dla nauczycieli są treści reklamowe marki Delight Candles – firmy wytwarzającej świece sojowe, która garściami czerpie z literackiego dziedzictwa. Odwołania do utworów są widoczne zarówno w opisach przedmiotów, jak i w towarzyszących im ilustracjach na etykietach. Polecenie dla uczniów mogłoby brzmieć tak: „Stwórz opis reklamowy świecy inspirowanej lekturą. Jak ją nazwiesz? Pamiętaj, aby odnieść się do konkretnej sceny z utworu. Nie zapomnij umieścić w nim przedmiotu, który towarzyszył bohaterowi lub bohaterce. Skup się na obrazach, zapachach, smakach – opis ma poruszać zmysły!”.

Poniżej zamieszczam kilka przykładów dotyczących trzech lektur – *Ani z Zielonego Wzgórza*, *Kubusia Puchatka* oraz *Hobbita*, czyli *tam i z powrotem*:

Na podwieczorku panuje niezwykle uroczysty nastrój. Gospodyni przynosi sok malinowy i nalewa Ci szklankę. Przyglądasz się jego pięknej rubinowej barwie. Próbujesz i aż wzdychasz z zachwytu. Jest rozkosznie słodki, a jednocześnie przyjemnie kwaśny. To połączenie smaków jest zachwycające! Czy to na pewno sok malinowy? Jest taki pyszny, że nalewasz sobie kolejną szklankę, a później jeszcze jedną. Ach, to najlepszy sok pod słońcem! (świeca Podwieczorek)¹⁷.

¹² *Podstawa programowa – Język polski. Szkoła podstawowa IV–VIII*, dz. cyt.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Źródło: <https://delightcandles.pl/product-pol-62-Swieca-sojowa-Podwieczorek-250ml-60h.html> (dostęp: 26.02.2023).

Zielone Wzgórze zamknięte w słoiku. Zapach soczystych jabłek zerwanych prosto z drzewa, połączony z subtelnym aromatem Królowej śniegu – dumnej, kwitnącej na biało wiśni. Pozwól ponieść się wyobraźni i razem z tych zapachem przenieść się do urokliwego Avonlea (świeca Zielone Wzgórze)¹⁸.

Siedzisz na ławce i wygrzewasz się w porannym słońcu. Powietrze ma taki sam zapach jak wiele lat wcześniej, kiedy pewna przygoda zaczęła się od zwykłego *dzień dobry*. Tak, teraz sobie przypominasz. Zapach mokrej zieleni Mrocznej Puszczy – paproci i mchu, intrygujący aromat drzew. Przemykasz oczy i uśmieszasz się do wspomnień. Teraz pachną jeszcze lepiej, bo mieszają się z ciepłym zapachem domu, który jest tuż obok, słodkim klonem rosnącym w ogródku i tytoniem, którego w końcu masz pod dostatkiem. Mimowolnie sięgasz do kieszeni i obracasz w palcach Pierścień. Takie dni jak ten sprawiają, że wspomnienia ożywają (świeca Tam i z powrotem)¹⁹.

Pora na małe co nieco! Słodkie, rozkoszne i takie nostalgiczne... Przenieś się do świata dzieciństwa za pomocą zapachu! I niech pewien mały uroczy miś będzie Twoim przewodnikiem. Czysta, głęboka słodycz leśnego miodu połączona z soczystymi pomarańczami sprawi Cię w błogi nastrój. A dzięki nutom polnych kwiatów poczujesz się jak w Stumilowym Lesie. Słyszysz bzyczenie pszczół? Gdzieś niedaleko musi być ukryty pyszny złoty miodek! (świeca Małe co nieco)²⁰.

Następne, czwarte już zadanie projektowe bazuje na storytellingu, czyli tworzeniu opowieści w taki sposób, który jak najmocniej angażuje odbiorców. Poniższe ćwiczenie opiera się na technice storytellingowej znanej specjalistki od marketingu Gosi Szoki. Zadaniem ucznia jest stworzenie filmowej scenki, w której główną rolę zagra wybrany na początku przedmiot z lektury (tu: kolczyki z materiału przypominającego bazalt).

1. Zastanów się nad tym, co będziesz opisywać. Zapisz trzy cechy przedmiotu (na przykład *elegancki, wyrafinowany, tajemniczy*). Z czym kojarzą Ci się te przymiotniki?

- Elegancki to: Audrey Hepburn, kapelusze, długie rękawiczki, film *Casablanca* z Humphreym Bogartem i Ingrid Bergman, latami pięćdziesiątymi, magazynem „Vogue”.

¹⁸ Źródło: <https://delightcandles.pl/product-pol-13-Swieca-sojowa-Zielone-Wzgorze-250ml-60h.html> (dostęp: 26.02.2023).

¹⁹ Źródło: <https://delightcandles.pl/product-pol-30-Swieca-sojowa-Tam-i-z-powrotem-250ml-60h.html> (dostęp: 26.02.2023).

²⁰ Źródło: <https://delightcandles.pl/product-pol-72-Swieca-sojowa-Male-co-nieco-250ml-60h.html> (dostęp: 26.02.2023).

- Wyrafinowany to: grzybowe risotto z trufłą, pomidorowa z octem balsamicznym, popijanie francuskiego owczego sera starym merlotem, *Wariacje Goldbergowskie* Bacha w wykonaniu Glenna Goulda.
- Tajemniczy to: las o zmroku, fotografie Tima Walkera, Tilda Swinton, Islandia.

2. Wymyśl scenę filmową, w której wystąpią Twoje skojarzenia. Zapisz krótko, kto w niej występuje (*Bogart i Bergman*), co robi (*żegnają się*), jakie emocje mu/jej towarzyszą (*melancholia, smutek*) i miejsce, gdzie to wszystko się wydarza (*islandzka plaża*).

3. Wybierz jeden szczegół, na który operator powinien zrobić zbliżenie (*bazaltowe kolumny*). Powinien on podkreślać charakter sceny – opisz ją poniżej.

Efekt końcowy – w tym przypadku opis biżuterii: „Kolczyki z kolekcji Dark Elegant, to jakby Ingrid Bergman i Humphreya Bogarta przenieść z Casablanki na czarną plażę Reynisfjara na Islandii. Tym razem będą się żegnać na tle rzeźbionych przez wiatry bazaltowych kolumn”²¹.

Mając na uwadze poziom trudności, ćwiczenie storytellingowe przeznaczone jest dla uczniów klas VII–VIII lub młodszych, ale wyłącznie jako zadanie dla chętnych. Można wykorzystać je także jako okazję do rozmowy o specyfice materii filmowej (kadr, poszczególne rodzaje planów, operator). Kreowanie filmowej sceny sprzyja też rozwijaniu słownictwa – poszukiwaniu synonimów, wyodrębnianiu cech przedmiotu, korzystaniu z osobistych zasobów kulturowych.

Miniprojekt zamykają dwa polecenia związane z redagowaniem własnej wypowiedzi: zaproszenia oraz sprawozdania. Uczniowie wcielają się najpierw w rolę dyrektora Muzeum Lektur, który

²¹ G. Szoka (Dwa Słowa), *Jak napisać opis produktu, żeby szczypał za duszę i sprzedawał*, s. 6–18. Jak wyjaśnia sama autorka: „W mojej głowie skojarzenia od jednego słowa do drugiego wiodły mnie od filmu «Casablanca», przez Bogarta, Bergmana, plażę, morze, do czarnej plaży na Islandii. Bingo! Widziałam kiedyś taką bazaltową plażę na zdjęciach z tego kraju, a te kolczyki wyglądają, jakby je ktoś zrobił z tych skał!”.

zaprasza na wystawę poświęconą eksponatom z konkretnego utworu. Z kolei sprawozdanie pozwala ująć temat z innej strony, czyli odwiedzających wydarzenie. W tekście użytkowym powinny znaleźć się informacje o eksponatach, które zostały udostępnione szerszej publiczności i motywie przewodnim wydarzenia. Warto też zasugerować uczniom, aby w sprawozdaniu został zawarty krótki opis przynajmniej jednego eksponatu²². Przykładowe tytuły wystaw: *W pracowni krawieckiej* (Kamizelka Prusa); *Wycieczka po Avonlea – najważniejsze atrakcje turystyczne* (Ania z Zielonego Wzgórza); *Słodko-gorzki świat malin na podstawie* Balladyny; *Uzbrojenie średniowiecznego rycerza* (Pieśń o Rolandzie).

Zaproponowana wiązka zadań pozwala z jednej strony rozpoznawać wypowiedzi jako teksty reklamowe, a z drugiej – w zakresie dopasowanym do wieku uczniów – samodzielnie je tworzyć. Teksty reklamowe to niewielki, aczkolwiek całkiem znaczący wycinek kształcenia polonistycznego, ponieważ mogą posłużyć one do rozwijania szeregu przydatnych umiejętności. Przyjęcie na moment przedmiotocentrycznej perspektywy (czytanie tekstu przez przedmioty ważne dla fabuły utworu lub dla bohaterów) może zaowocować zaskakującym wnioskiem – że granica między literaturą i reklamą bywa bardzo płynna, a czasami staje się wręcz niewidoczna.

BIBLIOGRAFIA

A. Nasiłowska, *O cudownych skutkach herbatki z melisy*, „Teksty Drugie” 1991, nr 5.

Podstawa programowa – Język polski. Szkoła podstawowa IV–VIII, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Język-polski> (dostęp: 26.02.2023).

²² Uczniowie mogą również uzupełnić sprawozdanie, tworząc wizualno-słowny komentarz do lektury na podobieństwo instagramowych wpisów Muzeum Narodowego w Krakowie (źródło: <https://www.instagram.com/thenationalmuseuminkrakow/?hl=pl>, dostęp: 26.02.2023). Fotografie bądź rysunki przeplatają się tam z krótkimi zdaniami, odwołującymi się do konkretnego eksponatu. Miniopowiesci składają się na większą narrację o pracy placówki. Jest to ciekawy sposób na promocję działalności muzeum i szansa na drobiazgowie przyjrzenie się przedmiotom jakby pod lupą.

Podstawa programowa – Język polski. Liceum/ technikum, <https://podstawa-programowa.pl/Liceum-technikum/Język-polski> (dostęp: 26.02.2023).
G. Szoka (Dwa Słowa), *Jak napisać opis produktu, żeby szczyptał za duszę i sprzedawał*, <https://dwa-slowa.pl/produkt/mini-kurs-jak-napisac-opis-produktu/> (dostęp: 26.02.2023).

KLAUDIA MUCHA-IWANICZKO

Epilog Pana Tadeusza – o doświadczeniach współczesności

Problem, który dotyka szkołę od dekad, to chroniczny brak czasu. Zawsze trzeba zrealizować podstawę programową, przygotować do sprawdzianu lub/i egzaminu, zdążyć omówić zastraszającą ilość tekstów i „przerobić” cały podręcznik. Choć nieco wyolbrzymiam, warto zadać sobie pytanie, na co właściwie jest czas w szkole. Co tak naprawdę jest ważne? Jaki cel chce osiągnąć nauczyciel, a jaki jest cel ucznia? Mogłoby się okazać, że są one zbieżne, tylko ciężko zhierarchizować plan działania. Przecież wszystkim zależy na kształceniu i doskonaleniu umiejętności czytania ze zrozumieniem, analizy i interpretacji tekstu (nie tylko tekstu kultury), przetwarzania informacji. Do tego dochodzą jeszcze przeżycia estetyczne i rozrywka. Wszyscy – nauczyciele i uczniowie – chcielibyśmy rozumieć tekst i czerpać przyjemność z lektury. To nie tylko poszukiwanie informacji pragmatycznych, ale coś więcej, to rozmowa o wartościach i postawach, dyskusja o sobie i z sobą. Uczyc można zarówno umiejętności „bardziej profanum”, jak i „bardziej sacrum”. Jak osiągnąć ten idealny stan? Różnorodnością, dostosowaniem metod i narzędzi do potrzeb i kompetencji uczniów oraz do wymagań współczesnego świata, który siłą rzeczy wpływa na oświatę, aby rozwijała się szybko i w tempie

przynajmniej zbliżonym do tempa współczesności. Szkoła nie może pozostać bytem oderwanym od otaczającej rzeczywistości. Dlatego nie powinno w niej zabraknąć miejsca na nowe technologie, świeże spojrzenie na treści nauczania, nowe rozwiązania dydaktyczne. Jednakże równie istotne jest zachowanie balansu i niezatrącenie się w technologicznych nowościach, które mogą przysłonić to, co w danym temacie jest celem nadrzędnym – namysł nad tekstem.

Tymczasem nauczyciel literatury sam coraz częściej przypomina *homo fastinans*, który w pośpiechu działań mniej czy bardziej racjonalnych zapomina o nauczaniu wymagającej skupienia umiejętności interpretacji i zdolności wyboru wartościowych tekstów kultury, skazując młodego odbiorcę na dyktat mediów¹.

Anna Janus-Sitarz zwraca uwagę na wspomnianą już kwestię czasu i zatrącenia się w nowych rozwiązaniach. Potrzebne są i takie lekcje – pełne refleksji, wyposażone w czas, czas dany na wnikięcie w tekst, namysł nad treścią. Są teksty i tematy, które wymagają (aż/jedynie?) poświęcenia im uwagi. Czy tak można pracować z każdym tekstem? I tak, i nie. Szkole potrzebny jest ruch, zmiana. Pokolenie przyzwyczajone do przemian, natłoku informacji, wychowane w „szybkim” świecie potrzebuje zarówno zmiany, jak i **oddechu**. Różnorodność pozwala poznawać uczniów, rozumieć ich motywacje, rozpoznawać kompetencje i umiejętności. Propozycja dydaktyczna znajdująca się w artykule przygotowana została z myślą o lekcjach, na których potrzebny jest czas, aby zrozumieć dzieło i aby o nim porozmawiać.

„3 RAZY R”

Lekcje, którym towarzyszy tekst trudny, zarówno pod względem językowym, jak i kontekstowym, mają konkretne wymagania. Tu nie potrzeba dynamiki, tempa okraszonego zmieniającymi się szybko zadaniami, interaktywnymi quizami czy filmowymi fragmentami. To lekcja wymagająca czasu na głębsze rozważania nad tekstem. Roboczo nazywam tę metodę – „3 razy r” – rozbiór,

¹ A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016, s. 20.

rozmowa, refleksja. Pierwszy element nie jest nowym konceptem, bowiem o rozbiórce tekstu mówiło się już w dwudziestolecu międzywojennym, kiedy to próbowano ujednolicić system edukacyjny po czasach bezpaństwowości. Koncepcja Kazimierza Wóycickiego i jego praca *Rozbiór literacki w szkole* proponowała uważne czytanie tekstu zamiast historycznoliterackich syntez². Powierzchnowa lektura miała zostać zastąpiona wnikliwą analizą mniejszej liczby tekstów³. Ideą rozbioru literackiego jest wspólne czytanie utworów wraz z możliwością wymiany myśli, swobodą interpretacji⁴, co łączy się z kolejnym elementem „metody 3 razy r” – rozmową. W tak szybko zmieniającej się rzeczywistości człowiek skupia się na nadążaniu, dostosowywaniu do wciąż

² Pomimo różnych sporów i kontrowersji, związanych z nowymi propozycjami metodycznymi, jedno stało się pewne – nadszedł czas zerwania z systemem opartym na podręczniku i nauczycielskim wykładzie, a tym samym na podawaniu gotowego materiału przeładowanego historycznymi faktami. Postulowano zmniejszenie roli tak zwanego trybu uniwersyteckiego.

³ Źródeł tych założeń można doszukiwać się również w intuicjonizmie oraz pragmatyzmie. Pierwszy z nich, związany z irracjonalizmem filozoficznym Bergsona, podkreślał, że człowiek, który zajmuje się tylko nauką, staje się wyalienowany. Świat powinien być poznany poprzez intelekt, ale jaźń ludzka nie może nim być objaśniana. Jedynie intuicja jest zdolna objawić prawdę. Na podstawie tych założeń międzywojenne programy nauczania zaczęły kłaść nacisk na dostosowywanie się człowieka do zmieniającej się rzeczywistości. Natomiast pragmatyzm pedagogiczny dwudziestolecia miał swoją genezę w filozofii Williama Jamesa, który głosił, że pojęcia powinny być klasyfikowane ze względu na ich użyteczność i korzyść. Najwyższą zasadą pragmatyzmu były aktywność i samodzielność. Koncepcja Jamesa była skrajnie antyintelektualistyczna oraz psychologizująca, ponieważ najważniejsze były dyspozycje takie jak ćwiczenie wysiłku, przełamywanie trudności, systematyka i umiejętność panowania nad sobą. Nauczanie języka polskiego czerpało z tej filozofii przede wszystkim idee wychowywania uczniów przygotowanych do życia, aktywnych oraz sprawnych. Kryterium doboru materiału stała się utylitarna przydatność wiedzy (na podstawie: A. Mackowicz, *Z problemów kształcenia literackiego w Polsce międzywojennej*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1984, s. 16–19).

⁴ K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli*, w: *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia. Część pierwsza*, red. L. Jazownik, Zielona Góra 2001, s. 19.

innych warunków, co może prowadzić do braku czasu na wymianę myśli czy uwolnienie emocji. Uczeń ma mieć poczucie, że wysiłek włożony w przeczytanie i przeanalizowanie tekstu ma sens, gdyż zostanie stworzona mu przestrzeń do wyrażenia opinii, zabranii głosu w dyskusji. Wszystkie te momenty prowadzą do ostatniej części – refleksji. Bez przestrzeni i czasu na wyżej wspomniane rozmowy nie ma miejsca na najważniejsze – refleksję. Zaproponowany pomysł na projekt wykorzystujący *Epilog Pana Tadeusza* oraz fragmenty literatury współczesnej opiera się na trzech elementach wymienionych poniżej, dając uczniom możliwość pogłębionej korespondencji z dziełem literackim.

JAK OCALIĆ PANA TADEUSZA? PROJEKT „MIGRACJE KIEDYŚ I DZIŚ”

Pan Tadeusz to jedna z tych pozycji, które zaliczane są do dzieł wymagających, a uczniowie z coraz mniejszym entuzjazmem podchodzą do tej lektury. Wynika to z języka i formy utworu, a także (pozornie) nieprzystępnej i niezrozumiałej tematyki. Co zatem zrobić, aby wybitne (arcy)dzieło nie pozostało jedynie przedmiotem badań i zachwyty literaturoznawców, a stało się tekstem przystępnym i interesującym dla uczniów? W niniejszym artykule przedstawiony zostanie pomysł na pracę z *Epilogiem*, który wykorzystuje literaturę współczesną jako narzędzie pomagające zrozumieć jego treść. Mocowanie utworów trudnych dla uczniów w odbiorze w perspektywie współczesności daje szansę na ocalenie dzieła. Pokazywanie uniwersalności przekazu udowadnia, że ów tekst nie bez przyczyny zaliczany jest do kanonu literatury, dzieł ważnych dla tradycji literackiej. Zestawienie fragmentów *Pana Tadeusza* z innymi tekstami ma również na celu kształcenie i doskonalenie umiejętności porównywania tekstów, wskazywania podobieństw i różnic, poszukiwania podobnych motywów i wątków w różnych tekstach kultury, pokazując, że literatura – lub szerzej – kultura jest koherentna.

Literacki projekt „Migranci kiedyś i dziś” skupia się na emocjach, jakie towarzyszą migrantom. Ważne są tu kwestie szoku kulturowego – poczucia wyobcowania i izolacji, negowania nowej

(dla migranta) kultury, przestrzeni społecznej, odrzucenia nowego kraju i charakterystycznych dla niego tradycji. Przeżycia emigranta przedstawione w *Epilogu Pana Tadeusza* dotyczą ponadczasowych problemów na emigracji. W obecnej sytuacji coraz więcej uczniów z doświadczeniem migracji pojawia się w polskich szkołach. Niezwykle ważne jest przygotowanie „uczniów przyjmujących”, którzy mogą nie rozumieć, z jakimi trudnościami borykają się nowi koledzy i nowe koleżanki. Warto tematy te podejmować, aby przeciwdziałać izolacji i stereotypizacji, pracować na rzecz tworzenia społeczności otwartej i bezpiecznej. Jedną z dróg ku tym działaniom może być rozmowa o literackich bohaterach, którą proponuję poniżej. Zestawienie fragmentów tekstów współczesnych: *Teraz tu jest nasz dom* Barbary Gawryluk oraz *Chłopiec znikąd* Katherine Marsh z refleksją Mickiewicza ma przybliżyć uczniom sytuację osób, które opuściły swoją ojczyznę, często wbrew woli.

Epilog stanowi główny tekst, nad którym uczniowie mają pochylić się najdłużej, teksty współczesne pełnią funkcję wprowadzającą do tematu. Z uwagi na bardziej przystępny język mają również zachęcić uczniów do dalszych poszukiwań informacji o doświadczeniu migracji i docelowo zmotywować do analizy *Epilogu*. Zajęcia rozpoczynają się od przeczytania fragmentów *Chłopca znikąd* i rozmowy na ich temat.

Zadanie nr 1 (przed zapoznaniem się z fragmentem)

Napisz skojarzenia do podanych słów: rozbitek, dom, obcy.

Zadanie nr 2

Przeczytaj uważnie poniższy fragment, następnie odpowiedz na pytania.

1. Jak czuje się chłopiec po przyjeździe do innego kraju?
2. Znajdź w tekście słowa, które opisywałeś/łaś w zadaniu nr 1. W jakim kontekście zostały użyte we fragmencie? Czy Twoje skojarzenia są podobne?

Oto stał się rozbitek w dziwnym, obcym kraju, gdzie ludzie jedli koninę (mama pokazała mu ją w sklepie, więc wiedział, że to na pewno prawda) i porozumiewali się językiem, który brzmiał jak mokry kaszel, (...) jak niby miał znaleźć sobie nowych znajomych, jeśli nie umiał się z nimi dogadać? Nawet pogoda jakby sprzyślała się przeciwko niemu. (...) Znalazł się w Brukseli dopiero siedemdziesiąt dwie godziny temu i już miał jej dosyć – małych samochodów, kłębów papierosowego

dymu, poprzycinanych, rachitycznych drzew, które wyglądały, jakby amputowano im kończyny (...), nigdzie w Brukseli nie czuł się jak w domu⁵.

Zadanie nr 3

Kolejne dwa fragmenty dotyczą sytuacji syryjskich uchodźców. Przeczytaj uważnie oba, następnie odpowiedz na pytania:

1. Jak wygląda sytuacja uchodźców w Europie przedstawiona w tekście?
2. Jeden z bohaterów wspomina: *Ostatnim razem tak wielu uchodźców znalazło się w Europie po drugiej wojnie światowej*. Czy zauważasz inne podobieństwa lub różnice sytuacji uchodźców w przeszłości i obecnie? Z jakimi problemami borykali się kiedyś, a z jakimi mają do czynienia dziś?
3. W jaki sposób można dziś pomagać uchodźcom?

Refleksję nad statusem uchodźców można odnieść do ówczesnej sytuacji, która stała się tłem wydarzeń utworu – Katherine Marsh opisuje 2015 rok w Belgii, która mierzy się z falą uchodźców oraz zamachami Państwa Islamskiego. Udaje jej się pokazać panoramę ówczesnego społeczeństwa – nastroje, niepokoje, stosunek do ataków, a także do samych uchodźców. Bohaterami książki są Belgowie, migranci zarobkowi oraz uchodźcy – dzieci i dorośli. Napięcia związane z kryzysem uchodźczym i zamachami terrorystycznymi bezpośrednio oddziałują na losy postaci, można więc wykorzystać całość utworu lub informacje z innych źródeł na temat tamtego okresu. Warto odnieść się także do obecnych konfliktów i obecnej sytuacji uchodźców. Poniżej zamieszczam fragmenty książki, które można wykorzystać na lekcji.

– Sytuacja jest tragiczna, zwłaszcza że powoli zbliża się zima. Kobiety i dzieci śpią w namiotach na gołej ziemi. Wielu uchodźców cierpi z powodu odniesionych wskutek wojny ran, a inni stracili członków swoich rodzin i przeżyli ogromną traumę. Max był pewien, że Ahmed właśnie dlatego nie miał nikogo: bo jego rodzice zginęli na wojnie.

– I nikt im nie pomaga?

– Ależ pomaga. Organizacje takie jak Czerwony Krzyż albo Międzynarodowy Komitet Ratunkowy i Lekarze bez Granic, a do tego rządy różnych krajów. Tylko

⁵ K. Marsh, *Chłopiec znikąd*, tłum. A. Klingofer-Szostakowska, S. Manasterska, Piaseczno 2019, s. 15–18.

nie radzą sobie ze wszystkim. Ostatnim razem tak wielu uchodźców znalazło się w Europie po drugiej wojnie światowej. Do tego w związku z aktywnością tak zwanego Państwa Islamskiego w Syrii, wielu ludzi obawia się, że wśród uchodźców też mogli znaleźć się terroryści...

– Na przykład madame Pauline – wtrącił Max. – Madame Pauline uważa, że oni wszyscy są terrorystami.

– Och, madame Pauline. – Ojciec pokręcił głową z politowaniem. – Słuchaj, może i są tam jacyś terroryści. Ale na pewno większość uchodźców jest niewinna⁶.

Po Europie wędrowały samotnie tysiące dziecięcych uchodźców. Spotkał kilkoro po drodze. Wysłuchiwał plotek i informacji, którymi się wymieniali: którym przemytnikom ufać, które szlaki są najbezpieczniejsze. Część z nich była sierotami jak on; inne dzieci wysłano przodem w nadziei, że później sprowadzą krewnych; kilkoro oddzielono od ich rodzin po drodze. (...) A jeśli władze nie uwierzą, że jest Syryjczykiem? (...) Do tego dochodził jeszcze jego wiek. Niedawno skończył czternaście lat, ale wszyscy zawsze myśleli, że jest starszy. Policja mogła zobaczyć twarz nie chłopca, lecz ponurego młodego mężczyzny, potencjalnego terrorysty. Czy nie był to ten sam strach, który czaił się w oczach tak wielu Europejczyków?⁷

Kolejnym etapem projektu jest zapoznanie uczniów z fragmentami powieści Barbary Gawryluk *Teraz tu jest nasz dom*, opowiadającej o migracji ukraińskiej rodziny, która w wyniku konfliktu na Ukrainie podejmuje decyzję o przeprowadzce do Polski. Romek i jego rodzeństwo muszą zmierzyć się z barierą językową i kulturową, zrozumieć, dlaczego dziadkowie zdecydowali się pozostać w ojczyźnie, poradzić sobie z tęsknotą za domem i pozostawionym dobytkiem. Książka powstała w 2016 roku, jednak w kontekście obecnych wydarzeń – trwającej od ponad roku wojny w Ukrainie, jej tekst nabral nowego znaczenia. Utwór ten jest też dobrą propozycją dla nauczycieli, którzy chcą przybliżyć uczniom aktualną sytuację.

Zadanie nr 4

Przeczytaj poniższy fragment i odpowiedz na następujące pytania:

1. Z jakimi problemami borykają się bohaterowie?
2. Jak czują się w nowej rzeczywistości?
3. W jaki sposób zachowują się nauczyciele wobec nowych uczniów?

⁶ Tamże, s. 87.

⁷ Tamże, s. 21–23.

Romuś, już późno. Wstawaj do szkoły! – słyszałem, jak mama przygotowywała śniadanie w kuchni. Ale nie chciałem, żeby ten dzień się zaczął. Najchętniej zwinąłbym się w koldrę i z powrotem usnął. Nie cierpiałem tej nowej szkoły. Kiedy pierwszego dnia zjawiliśmy się w niej z mamą i Mikołajem, mój młodszy brat był przerażony. Okazało się, że zerówka miała zajęcia na parterze w dużej kolorowej sali. A on myślał, że będzie niedaleko mnie. Do szatni szedł po nas wysoki brodaty nauczyciel.

– Dobrze, że jesteście – powitał nas – *Dobryj dzień*. Jestem wychowawcą Romana – powiedział do mamy.

– Mikołaja zaraz zaprowadzimy do jego pani. – A potem znowu zwrócił się do nas: – Rozumiecie, co mówię?

No jasne, że rozumieliśmy.

– U nas w rodzinie wszyscy mówią po polsku – wyjaśniła mama. – Z tym nie będzie kłopotu. – A to niespodzianka! – uśmiechnął się wychowawca. – A ja się nawet nauczyłem kilku słów po ukraińsku. Jesteście pierwszymi uczniami z Ukrainy w naszej szkole. A gdzie się nauczyliście mówić po polsku?

– My z mężem studiowaliśmy przed laty w Polsce, w Krakowie, mąż pochodzi z polskiej rodziny, w domu na Ukrainie też często rozmawialiśmy po polsku. A dzieci uczyły się języka w ośrodku, kiedy przyjechaliśmy z Doniecka.

– Na pewno spodoba wam się w naszej nowej szkole – wychowawca popatrzył na Mikołaja. – Chodź, odprowadzę cię do zerówki. Mikołaj trzymał mnie cały czas za rękę.

– A w Doniecku jest wojna – powiedział cicho. (...)

Pan przeprowadził specjalną lekcję o Ukrainie. Pokazał ją na mapie, opowiedział o historii, ale jak doszedł do dzisiejszych czasów, to myślał, że będę chciał coś opowiadać. Ale nie chciałem, bo i tak by nic z tego nie zrozumieli. Nie potrafiłbym im opowiedzieć o tym, co działo się w naszym mieście⁸.

Ostatnim etapem jest przejście do tekstu *Epilogu Pana Tadeusza*. Aby dokonać pogłębionej analizy, uczniowie zostają podzieleni na grupy. Każda z nich otrzymuje fragment *Pana Tadeusza* wraz z pytaniami wspomagającymi zrozumienie treści. Warto w tym miejscu zacząć od refleksji nad podobieństwami i różnicami wszystkich fragmentów. Czy istnieją podobieństwa w sposobie przedstawiania? Jakie emocje towarzyszą emigrantom? Za czym tęsknią? W jaki sposób odnoszą się do nowego otoczenia? Jakie mają obawy?

⁸ B. Gawryluk, *Teraz tu jest nasz dom*, Łódź 2016, s. 2.

Poniżej umieszczone zostały pytania i zadania wraz z opisem bibliograficznym fragmentów.

1. Wersy od „O tym że dumać na paryskim bruku...” do „Plwają na siebie i żrą jedni drugich!”

- Jak wygląda Paryż oczami emigranta?
- „Zbiegi”? Porównanie z „rozbitkiem” z utworu *Chłopiec znikąd*.
- Dlaczego emigrowali?
- Opisz emocje towarzyszące emigrantom.
- Jak zachowują się emigranci? Dlaczego?

2. Wersy: od „Chciałem pominąć, ptak małego lotu...” do „Nawet Odwaga załamuje ręce”.

- W jaki sposób emigranci radzą sobie z tęsknotą?
- Co oznacza „świeża krew”? Do jakich wydarzeń nawiązuje?

3. Wersy: od „Te pokolenia żałobami czarne...” do „I wtenczas lża ta ich lica nie splami”.

- Jakich wydarzeń dotyczy „żałoba”?
- W jaki sposób została opisana ojczyzna?
- „Kiedyś” – jaka wizja przyszłości została ukazana we fragmencie?

4. Wersy od „Dziś dla nas, w świecie nieproszonych gości...” do „Aż po granicę, po sąsiadów domy!”

- Jak nazwane zostało miejsce emigracji Polaków?
- Jak Polacy radzą sobie z tęsknotą?
- jakim „kraju” jest tutaj mowa?
- Jak ów „kraj” wygląda?

5. Wersy: od „I tylko krajów tych obywatele...” do „On zrobił skrzydła i do swoich wrócił...”

- Porównaj życie na emigracji do życia, które wspomina narrator.

6. Wersy: od „O, gdybym kiedy dożył tej pociechy...” do „Z modrych bławatków i zielonej ruty”.

- Jaki jest cel napisania utworu?

- Do jakich utworów jest tutaj nawiązanie?
- Jaki utwór lub jaki gatunek literacki przypomina Ci ten fragment?

Dodatkowym etapem, który wieńczy cykl, ale może też zostać potraktowany jako etap opcjonalny, jest projekt kulturowy „Migranci kiedyś i dziś”. Jeśli nadarzy się sposobność, można zaproponować uczniom przygotowanie wywiadów z osobami, które mają doświadczenie migracyjne. Jeżeli w klasie lub w szkole są uczniowie chętni do opowiedzenia swojej historii, można wprowadzić ów etap w ramach podsumowania. Historie mogą być przedstawione w formie pisemnej lub ustnej (na przykład nagranie wywiadu w formie filmu krótkometrażowego, w którym kilka osób odpowiada na pytania).

Niewielka liczba pytań zawarta w przedstawionym projekcie jest celowa. Problemy i emocje związane z migracją stanowią temat trudny, który wymaga głębszego namysłu. Bardzo ważny przy realizacji opisanych założeń jest czas, którego nie może zabraknąć. Uczniowie są nieco prowadzeni przez teksty, jednak nauczyciel musi zachęcać do stawiania kolejnych pytań i wyciągania wniosków. Powinien stworzyć przestrzeń do dyskusji i pogłębionej refleksji nad przedstawionymi fragmentami, pamiętając o trzech etapach – rozbiorze, rozmowie i refleksji; zestawić je, porównywać.

PODSUMOWANIE

W szkołach spotykamy dzieci z odmiennym doświadczeniem migracyjnym i różnym zasobem językowo-kulturowym. Każde z tych doświadczeń pozostaje procesem indywidualnym i na swój sposób sytuuje ucznia wobec adaptacji w nowej rzeczywistości. Uwrażliwianie na problemy Innego, budowanie na świadomości kulturowej, dzięki której można zrozumieć istotę zachowań czy

tradycji, może okazać się cenne zarówno dla nowych uczniów, jak i klasy, w której się pojawiają. Literatura dla dzieci i młodzieży również nie pozostaje obojętna wobec tych problemów. Polscy autorzy podejmują próbę opowiedzenia o trudnościach i troskach życia na emigracji, wskazując możliwości przeciwdziałania uprzedzeniom, izolacji czy agresji na tle kulturowym. Tego typu teksty pełnią funkcję wsparcia zarówno dla rodziców, jak i edukatorów, którzy chcą kształcić i doskonalić kompetencje interkulturowe, pomagające w tworzeniu bezpiecznego i otwartego społeczeństwa. Dlatego też zdecydowałam się połączyć teksty traktujące o problemach współczesności z *Epilogiem Pana Tadeusza*. Celem projektu było pokazanie, że tekst Mickiewicza opowiada o rzeczach bliskich również współczesnym ludziom, mimo że sposób przedstawienia lub okoliczności migracji mogą być inne, problemy są uniwersalne.

BIBLIOGRAFIA

- A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016.
- A. Mackowicz, *Z problemów kształcenia literackiego w Polsce międzywojennej*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1984.
- K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli*, w: *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia. Część pierwsza*, red. L. Jazownik, Zielona Góra 2001.

WERONIKA POŁEĆ, WIKTORIA TRACZYŃSKA

*Kto tutaj przyjdzie, jako pisarz wyjdzie –
czyli każdy może napisać swoją książkę*

Literatura dla dzieci i młodzieży ma ogromną moc, tworzona jest bowiem ze szczególną myślą o czytelniku i realizuje rozmaite funkcje. Współcześnie bardzo ważna stała się rola terapeutyczna tych książek, oddziaływanie na psychikę i sferę emocji oraz zachowań dziecka. Należy także pamiętać, że „literatura buduje zasoby osobiste”¹ oraz stanowi wspaniały materiał do rozmowy na wiele tematów. Ma duży wpływ na kształtowanie osobowości dziecka, któremu łatwo utożsamić się z rówieśniczym bohaterem literackim i znaleźć w nim oparcie. Książki pomagają młodym ludziom zrozumieć otaczającą ich rzeczywistość, przekazać życiową prawdę, pokazują także różne sposoby radzenia sobie z problemami.

FESTIWAL LITERATURY DZIECIĘCEJ W RABCE

Nasz czytelniczo-pisarski pomysł, który opisujemy, mogliśmy przetestować w miejscu, które co roku gromadzi mnóstwo młodych

¹ M. Molicka, *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002, s. 130.

czytelników i ich rodzin. Był to Rabka Festival, czyli Międzynarodowy Festiwal Literatury Dziecięcej, organizowany przez Agencję Promocyjną OKO Iwony Haberny i Miejską Bibliotekę Publiczną w uzdrowisku przeznaczonym specjalnie dla dzieci, czyli w Rabce-Zdroju. Rabka Festival jest czytelniczym przedsięwzięciem organizowanym w czasie wakacji już od 2004 roku. Goszczą na nim wybitni polscy, jak i zagraniczni pisarze, którzy mają okazję spotkać się ze swoimi czytelnikami, wymienić się wrażeniami i inspiracjami.

Prócz literackiego aspektu ważny jest również kontekst regionalny, albowiem uczestnicy wraz ze swoimi rodzinami mają szansę zapoznać się z tamtejszą kulturą i sztuką. Edycja, w której brałyśmy udział, trwała od 13 do 16 lipca 2022 roku, z czego jeden dzień był przeznaczony dla dorosłych i wówczas słuchacze mogli uczestniczyć w prezentacjach dotyczących czytelnictwa.

Podczas festiwalu organizowane są warsztaty z pisarzami, spotkania autorskie, a także wieczorne czytanie na żywo z udziałem znanych polskich aktorów. Dzieje się tak, ponieważ, jak można się dowiedzieć ze strony Rabka Festival, organizatorzy starają się, aby „dzieci nie były biernymi widzami, ale by miały okazję tworzyć samodzielnie pod okiem Mistrza i przekonać się, że każdy może być kreatywny, jeśli uwierzy w siebie i odważy się rozwijać swoje talenty”². Nasz pomysł – zatytułowany „Kto tutaj przyjdzie, jako pisarz wyjdzie” – należał właśnie do warsztatów tego typu, o czym informował plakat (zob. ilustrację 1), który zaprojektowałyśmy, a następnie udostępniałyśmy w social mediach, jak i w samej Rabce-Zdroju, aby wypromować organizowane przez nas wydarzenie. Motywem przewodnim festiwalu w roku 2022 była rodzina. Uwzględniłyśmy to przy wyborze książki, która stanowiła centralny element naszego czytelniczego projektu. *Brat Emilii* Kiereś idealnie wpasowywał się w tę tematykę.

Nasz warsztat odbywał się w Czytelnii na Polu, a dokładnie w Domu Solanki. Jego wnętrze było wyremontowane i zadbane, jednak dla nas okazało się zbyt surowe, przystąpiłyśmy więc do dekoracji przyznanej nam przestrzeni. Na pięknych dużych oknach zawiesiłyśmy baner z tytułem naszego warsztatu, na lampach zawisły bajkowe latawce, chmury i motyle oraz łańcuchy zrobione

² Zob. <https://www.rabkafestival.pl/festiwal/> (dostęp: 2.01.2023).

z kolorowych piór, w sali znalazły się wyeksponowane egzemplarze książki, a także stoły z materiałami plastycznymi dla dzieci.

Uczestnikiem warsztatów mogło stać się każde chętne dziecko, nawet to nieumiejące pisać. W takiej sytuacji powstawały przepiękne książki obrazkowe lub jedna z nas służyła pomocą i zapisywała zdania, które wymyślał młody autor. Zatem wiek i umiejętności nie były żadnym ograniczeniem – każdy mógł napisać swoją książkę. Udział w zajęciach brały niekiedy całe rodziny, ponieważ dzieci bardzo często do pracy nad książką namawiały także swoich rodziców, dziadków lub rodzeństwo. Na jednym ze zdjęć (ilustracja 3) widzimy babcię czekającą na wnuczka, który od razu po napisaniu swojej książki zdecydował, że musi się dowiedzieć, jak potoczą się dalsze losy bohaterów *Brata*. Zdarzały się również sytuacje, gdy ktoś chciał kupić od nas książkę Emilii Kiereś – tak więc bez wątpienia wzbudziła ona zainteresowanie wśród młodych czytelników.

Po zakończeniu pracy nad własną książką każde dziecko otrzymało pamiątkową, specjalnie przez nas zaprojektowaną drewnianą zakładkę do książki, na której umieściliśmy nazwę Festiwalu oraz jego datę. Na tym kończyła się misja naszego warsztatu. Tak jak obiecywałyśmy w tytule projektu, każdy uczestnik opuścił Dom Solanki jako twórca swojej książki, trzymając ją w rękach. Kilkoro uczestników, którzy byli z nami pierwszego dnia, powróciło do nas dnia następnego, aby stworzyć drugą część swojej opowieści lub napisać całkiem nową kontynuację fragmentu, który dla nich przygotowaliśmy.

BRAT EMILII KIEREŚ – REKOMENDACJA WARTOŚCIOWEJ KSIĄŻKI

Do naszego grupowego projektu wybrałyśmy książkę pod tytułem *Brat* autorstwa Emilii Kiereś, wydaną w 2011 roku. Jest to baśń o dwóch chłopcach – bliźniakach Mirze i Wirze oraz ich rodzinie, która żyje w głębi lasu, z dala od ludzi.

Pewnego dnia Wir, w przypływie gniewu na ojca, postanawia opuścić dom i wyruszyć w świat. Mir w trosce o brata decyduje się mu towarzyszyć. Decyzje, które podejmuje Wir, będą miały swoje konsekwencje. Nie jest to jednak opowieść jedynie o wędrówce

i przygodach braci, lecz przede wszystkim o miłości, poświęceniu oraz poczuciu odpowiedzialności za drugą osobę, a także o szacunku dla natury. W trakcie naszego czytelniczego projektu nie było możliwe przybliżenie jego uczestnikom całości tej historii, wybrałyśmy więc fragment, który naszym zdaniem stwarzał szansę na rozmowę z dzieckiem o wartościach w nim zawartych. Uczestnicy, mając możliwość dokończenia tej historii, mogli wybrać to, co uznają za najważniejsze, zwłaszcza gdy chodzi o relację obu braci. Był to również dobry sposób, by zaciekawić młodych czytelników tą baśnią i zachęcić ich do przeczytania o tym, jak losy chłopców, domowych duszków oraz rodziny potoczyły się w książce. Wzbudzenie motywacji do sięgnięcia po *Brata* było naszym nadrzędnym celem. Wskazany fragment zmuszał do zastanowienia się nad więzią łączącą braci, a także nad przyszłością całej rodziny.

Emilia Kiereś utrzymuje swoją baśniową historię w klimacie słowiańskiej mitologii – pojawiają się tu rusałki i bożki domowe, w takiej konwencji utrzymane są też imiona bohaterów. Najważniejsza jest tutaj rodzina, a cała historia budowana jest wokół tajemnicy skrywanej przez ojca bliźniaków, która negatywnie wpływa na relacje i prowadzi do wielu niebezpiecznych zdarzeń. Jednak każda przeszkoda, jaką napotykają chłopcy, staje się również szansą na poprawienie ich wzajemnych stosunków. Aspekt poświęcenia i miłości braterskiej jest w tej historii niezwykle istotny.

To również opowieść o przyjmowaniu odpowiedzialności za własne wybory. Każda decyzja bohaterów książki ma swoje konsekwencje i oddziałuje na innych, głównie najbliższych. Zatajanie pewnych istotnych dla życia rodziny informacji przez ojca chłopców naraża ich później na niebezpieczeństwo, podobnie jak decyzje Wira podejmowane w przypływie emocji i gniewu. Jest to więc baśń o odpowiedzialności za tych, których kochamy, oraz o szczerości i zaufaniu, które są tak ważne w relacjach rodzinnych.

To także książka o wędrowce w poszukiwaniu swoich korzeni, w celu poznania samego siebie oraz przeszłości, która niejako stwarza człowieka. Wir bardzo pragnie odkryć przyczynę dziwnego zachowania swojego ojca. Początkowo nie zdaje sobie jednak sprawy z tego, że jego podróż może okazać się niebezpieczna, a poznanie niektórych tajemnic wymaga wielkiej odwagi. Mimo wszystko okazuje się, że braterska miłość jest w stanie pokonać wszelkie zło.



Ilustracja 1. Plakat z zaproszeniem na warsztaty



Ilustracja 2. Przygotowania Domu Solanki do przeprowadzenia naszych warsztatów (fot. autorki tekstu)



Ilustracja 3. Proces tworzenia książek (fot. Andrzej Horodziej)



Ilustracja 4. Uczestnik, który od razu po napisaniu swojej książki zdecydował się przeczytać dalszą część napisaną przez Emilię Kiereś (fot. Andrzej Horodziej)



Ilustracja 6. *Wielki Trol* autorstwa Marii (fot. autorki tekstu)



Ilustracja 5. *Jedzenie* – książka Oli (fot. autorki tekstu)



Ilustracja 7. Wspólna książka Lidii i Barbary (fot. autorki tekstu)

Ilustracja 8. Dominika podczas pracy nad swoją książką pod tytułem *Zabawa* (fot. autorki tekstu)

Wyjątkowo ujęta została w tej opowieści przyroda, która buduje nastrój oraz ma moc sprawczą. To ona w ogromnym stopniu kieruje losami postaci. Jest zarówno siłą wspomagającą, jak i zagrażającą bohaterom. Czasami przytłacza, a człowiek staje się bezsilny wobec jej wszechogarniającej potęgi. W lesie obowiązują prawa, które nie mogą zostać złamane. Każdy występki przeciwko naturze zostanie wychwycony, a nieposłuszna osoba ukarana. To właśnie siły natury wyznaczają kolejne losy bohaterów. Dzięki temu aspektowi *Brat* staje się wspaniałym materiałem do rozmowy z dziećmi o ekologii, o tym, jak powinno obchodzić się ze zwierzętami i roślinami, a także przestroga dla najmłodszych przed traktowaniem natury bez szacunku. Pomocna okazuje się również baśniowa tematyka, dzięki której opowieść zapisana na kartach książki Emilii Kiereś staje się dla młodego czytelnika bardziej atrakcyjna i przystępna. Historia w niej zawarta traktuje więc o poświęceniu, odpowiedzialności i miłości, także do przyrody.

PROJEKT „KTO TUTAJ PRZYJDZIE, JAKO PISARZ WYJDZIE”

„Kto tutaj przyjdzie, jako pisarz wyjdzie” – taką nazwę nosił czytelniczo-pisarski projekt, który stworzyły trzy studentki Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego: Weronika Poleć, Honorata Szelać i Wiktoria Traczyńska³. Głównym celem naszej inicjatywy było wywarcie wpływu na czytelnictwo dzieci i młodzieży, zainteresowanie ich literaturą i kreatywnym pisaniem, a także zarekomendowanie wartościowej książki, która została przez nas starannie wybrana. Koncepcja projektu polegała na zachęceniu dzieci, by weszły w rolę pisarza i stworzyły swoje własne książki. Najpierw jednak musiały wysłuchać wybranego przez nas fragmentu, aby następnie dopisać do niego dalszą część i stworzyć książkowe ilustracje.

Przed rozpoczęciem pracy postanowiłyśmy nawiązać kontakt z wydawnictwem wybranej przez nas lektury, aby mieć pewność, że możemy wykorzystać tekst napisany przez Emilię Kiereś.

³ Opiekunką naszego grupowego projektu była prof. Anna Janus-Sitarz.

W odpowiedzi otrzymaliśmy wspierające słowa oraz propozycje wysłania nam kilku egzemplarzy *Brata* dla promocji tej książki. Kolejnym etapem było zamówienie potrzebnych artykułów papierniczych i dekoracyjnych, na które dzięki uczestnictwu w projekcie „Profesjonalny Polonista. Praktyka i personalizacja” otrzymaliśmy dofinansowanie, które pokryło całość poniesionych kosztów.

Nasz projekt składał się z czterech etapów. W etapie pierwszym do uczestnictwa w zajęciach zachęcał przygotowany przez nas plakat, z którego dzieci mogły dowiedzieć się, co będzie je czekało podczas warsztatu. Każdy z uczestników dostał identyfikator, na którym musiał napisać swoje imię, aby nie być anonimowym. Mogły być to również kryptonimy lub pseudonimy artystyczne. Pracę z dziećmi zaczynałyśmy od przeczytania im początkowego fragmentu książki.

Noc była prawie tak samo czarna jak zamkowe lochy. Prawie – bo rozświetlał ją śnieg, okrywający grubą warstwą ziemię i gałęzie drzew. Duże płatki padały gęsto, tworząc niemal nieprzeniknioną ścianę bieli.

W środku tego czarno-białego krajobrazu żarzyło się malinowe ognisko.

– Czas w drogę – odezwał się mężczyzna. Stojąc, ogrzewał dłonie nad ogniem. Miedziana zapinka przy jego grubej opończy migotała, odbijając ruchomy promień. – Zanim nastanie dzień, powinniśmy być już daleko stąd.

Dwie postacie, siedzące na futrach rozłożonych na śniegu, poruszyły się.

– Czy nie lepiej byłoby wyruszyć o brzasku? – odezwał się cichy, kobiecy głos. –

Dzieci... – nieznacznym ruchem głowy kobieta wskazała na trzymane w rękach zawiniątko. – Droga przez ciemny las może być niebezpieczna. Zwłaszcza dla nas. Mężczyzna pochylił się nad dogasającym ogniem, po czym odparł:

– Musimy jak najszybciej opuścić granice księstwa.

Podszedł do żony. Była młoda i piękna, o strzelistych, ciemnych brwiach i błyszczących oczach. Kołysząc się, przytulała do policzka główkę niemowlęcia. Druga kobieta, o cerze jak pomarszczone jabłko, rozłożyła się ciepła, huśtała na rękach drugie niemowlę, niskim głosem nucąc cichą piosenkę. Mężczyzna przykucnął i zajrzał żonie w oczy.

– Myślisz, że postąpiłem właściwie? – spytał.

Kobieta popatrzyła na niego poważnym wzrokiem i skinęła głową.

– Tak.

Mężczyzna wstał.

– Wszystko będzie dobrze – szepnął. Spuścił wzrok i uściśnął ramię żony. – Będzie dobrze – powtórzył, jak gdyby chciał upewnić o tym i ją, i siebie, po czym odszedł do koni.

Wierzchowce zarżały, a dzieci – bliźnięta, urodzone przed niespełna rokiem – zakwiliły równocześnie. Młoda kobieta odwróciła się do niańki.

– Daj mi dziecko. Trzeba zabrać resztę jedzenia.

Niańka podniosła się ciężko i delikatnym, pełnym czułości ruchem przekazała chłopczyka matce. Następnie obeszła ognisko wokół, zbierając to, co pozostało po posiłku.

– Połóż przy ogniu – poleciała kobieta. – Wtedy na pewno zobaczą.

– Pani... – sapnęła niańka, wypełniając polecenie. – Myślisz, że one poszły za nami? Kobieta uniosła smutne oczy.

– Mam nadzieję. Bez nich będzie nam trudno. Mężczyzna podprowadził dwa dzwoniące uprzęży wierzchowce i pomógł kobietom ich dosiąść. Znów każda z nich trzymała w ramionach jedno z bliźniąt, szczelnie otulone w futra i ciepłe, grubo tkane koce. Ruszyli. Mężczyzna jechał na przodzie, żona i niańka za nim. Konie, parskając i stąpając bezgłośnie w głębokim śniegu, oddalały się w stronę niewidocznego lasu i niebawem jeźdźcy zniknęli za zasłoną białych płatków.

Wówczas coś poruszyło się w rosnących nieopodal krzakach jałowca.

– Hej, hej, bożęta, domowi, duszyczki...! – rozległo się ciche nawoływanie. – Hej, hej, wszystkie domowe duchy! Chodźmy na wieczerze!

Małutka ciemna postać wyskoczyła z jałowca i zbliżyła się do prawie wygasłego już ogniska. Zaraz dołączyła do niej druga.

– Pamiętają o nas – stwierdziła z uznaniem, widząc złożone na boku reszki pańskiej wieczerzy.

– Nie dadzą nam głodować!

Do dwóch istotek dołączyła trzecia.

– Jak nasza pani mogła pomyśleć, że nie poszlibyśmy za nimi? – odezwał się cieńszy od poprzednich głosik.

– Wszędzie za nimi pójdziemy. Nieszczęśliwe to domostwo, w którym nie ma domowych duchów!

– Hej, hej, bożęta, domowi, duszyczki...! – zawołała znów jedna z istotek. – Pani przygotowała nam wieczerzę!

Z ciemności wyłoniły się kolejne drobne sylwetki. Wszystkie obsiadły ognisko wokół. Zaraz zapłonęło żywiej, jasnym płomieniem i oświeciło długonose, długouche i zarośnięte twarzyczki. Domowe duchy zabrały się do świętowania.

Kiedy już się najadły, a śnieg przestał padać i ognisko zagasło, małe istotki zbiły się w gromadę.

– Chodźmy – powiedziało najstarsze bożátko. – Do naszego nowego domostwa! Podskakując dziwacznie, podążyły wszystkie w stronę ciemnego lasu. Ich szare sylwetki wkrótce zniknęły między drzewami⁴.

W etapie drugim, po wysłuchaniu tekstu, uczestnicy mieli za zadanie opowiedzieć, o czym był ten fragment i czego może dotyczyć cała książka. Miało to pomóc prowadzącym zorientować się, jak dzieci odbierają zaproponowany tekst, oraz czy jest on dla nich zrozumiały, a także czy wzbudza w nich zainteresowanie.

⁴ E. Kiereś, *Brat*, Łódź 2017, s. 3–7.

W etapie trzecim, po krótkiej rozmowie o usłyszonym tekście, uczestnicy mogli wybrać kolor okładki książki, którą zaraz będą tworzyć. W przygotowanym przez nas arkuszu znajdował się odczytany fragment, do którego dzieci miały dopisać dalszy ciąg wymyślonych przez siebie wydarzeń. Nowi pisarze mieli nieograniczoną ilość miejsca do zapisania swojej historii, gdyż skonstruowałyśmy nasze książki w taki sposób, aby łatwo można było dodać kolejne strony.

W ramach czwartego etapu, po dopisaniu swojej części opowieści dotyczącej dalszych losów braci, uczestnicy naszych warsztatów mogli zamienić się w ilustratorów i udekorować karty swojego egzemplarza, a ponadto stworzyć własną okładkę. Zapewniliśmy uczestnikom dostęp do materiałów plastycznych, takich jak: kolorowe kredki, długopisy, flamastry, różnokolorowe arkusze papierów dekoracyjnych, szeroki wybór naklejek, wstążek, taśm, sznurków i serpentyn, a nawet kolorowych pieczętek. Po stworzeniu własnej książki uczestnicy warsztatów otrzymywali specjalnie zaprojektowane przez nas drewniane zakładki.

EFEKTY DZIECIĘCEJ TWÓRCZOŚCI

Nasze warsztaty trwały trzy dni. W tym czasie w Domu Solanki gościliśmy około czterdzieścioro dzieci w przedziale wiekowym od 3 do 14 lat. Starsze dzieci pracowały same, młodsze potrzebowały naszej pomocy, jednak każde z nich wysłuchało fragmentu tekstu oraz stworzyło własny egzemplarz książki (zob. ilustracje 5–8). Niektóre z nich wracały do nas w kolejnych dniach i pracowały nad innymi zakończeniami, stąd stworzonych książek było nieco więcej niż samych uczestników. Dzieci wykazywały się niezwykłym zaangażowaniem w pracę, ale były także zaintrygowane przygotowaną przez nas lekturą. *Brat Emilii* Kiereś stanowił centralny punkt warsztatowego spotkania. Ze względu na ograniczony czas czytaliśmy uczestnikom jedynie fragment, lecz baśniowy charakter, bohaterowie fantastyczni oraz piękne wydanie sprawiały, że dzieci były ciekawe dalszego ciągu historii, a rodzice niejednokrotnie pytali, czy mogą zabrać tę książkę do domu. Ze względu na temat przewodni festiwalu zwracaliśmy szczególną uwagę na

watki podejmujące temat rodziny i relacji między poszczególnymi jej członkami. Jednak tworząc koncepcję warsztatów, uwzględniłyśmy możliwość wykorzystania innej książki, tak aby dostosować ją do kręgu zagadnień, które w danym momencie i sytuacji będą dla dzieci najważniejsze. Jako materiał do pracy, jaką jest stworzenie przez dzieci dalszego ciągu historii zawartej we fragmencie opowieści, można wykorzystać wiele książek. Staraliśmy się, aby warsztaty, czyniące z ich uczestników pisarzy, ilustratorów i wydawców, były jak najbardziej uniwersalne i proponowały formułę, którą można wykorzystać w różnych okolicznościach. Czy będzie to lekcja biblioteczna, czy praca z lekturą na lekcji języka polskiego, czy może warsztaty przeprowadzane na różnorodnych wydarzeniach skupiających się na przykład wokół edukacji klimatycznej – każda okazja będzie dobra, aby skorzystać z tego pomysłu.

Nasze warsztaty przeprowadzone na festiwalu w Rabce pozwalają nam na stwierdzenie, że odpowiednio przygotowane zajęcia potrafią zachęcić dzieci do czytania, pobudzić ich kreatywność, a nawet pozwalają odkryć pisarskie czy plastyczne talenty. Uczestnicy byli szczerze zainteresowani książką, bardzo często pytali o to, jak się ona zakończyła. Nie zdradzałyśmy im tego, pozwalając na zaspokojenie ciekawości poprzez samodzielne przeczytanie całej historii. To wzbudzone przez warsztaty zainteresowanie dalszym ciągiem opowieści stanowiło motywację do sięgnięcia przez dziecko po książkę, a dla nas było największym sukcesem.

Jednocześnie cieszyło nas zaangażowanie dzieci w tworzenie własnych opowieści, będących kontynuacją przeczytanego przez nie fragmentu książki. Młodsze dzieci często wprowadzały do swoich historii spersonifikowane zwierzęta. Ich teksty były nieco mniej rozbudowane niż u starszych uczestników, ale mimo to chętnie posługiwały się dialogami i barwnymi opisami przyrody. Oto przykład takiej historii:

Rodzina spotkała króliczka, pieska, kaczkę i owieczkę, które bawiły się razem w lesie. Duszki dołączyły do zabawy. Bawili się razem w chowanego. Jeden duszek się zgubił, bo odszedł za daleko. Reszta zwierzątek postanowiła szukać duszka. Szukając duszka, znaleźli delfinka. Zapytali delfinka, czy widział duszka. On odpowiedział: „Tak, widziałem”. Schował się za drzewem. (Dominika)

Starsze dzieci częściej wprowadzały do opowiadania bohaterów ludzkich, a historie, które tworzyły, nie zawsze miały szczęśliwe

zakończenia. Młodzi pisarze szukali różnorodnych dróg rozwinięcia akcji, bardzo często baśniową, leśną krainę zamieniali na współczesne realia – przestrzeń miast i wsi.

Gdy duchy wyruszyły w drogę, ognisko zgasło. Nastala ciemna noc. Malżeństwo wraz z bliźniakami wyruszyli w drogę, szli bardzo długo, aż wkrótce doszli do miasta Stinol. Miasto było nieduże, miało zaledwie 25 domów, 2 kościoły i 1 sklep. Rodzina Stevn wraz z nianią o imieniu Klara zapukali do jednego z domów, potem do drugiego, trzeciego, czwartego, ale nikt nie otworzył drzwi. Miasto było puste, nikogo nie było. Afrodyta, żona Franka zaczęła się już martwić, Bedrini żołnierze Mahdiego, najgorszego na świecie mordercy, coraz szybciej ich doganiają.

– Uciekajmy, uciekajmy szybko! – krzyknęła Afrodyta.

– Poczekaj, sami nie damy rady uciec – odpowiedział Franek.

Nagle coś wielkiego zaryczało zza krzaków. To był wielki słoń Tadeusz, który kiedyś był zwierzątkiem rodziny Stern. (Maria)

Godziny, które uczestnicy spędzali na tworzeniu, zaowocowały powstaniem wielu ciekawych historii, ujętych w „wydanych” książkach. Naszym celem było także krótkie przedstawienie dzieciom tego, jak wygląda proces powstawania książki. Młodzi twórcy niekiedy zabierali puste arkusze do domu, aby popracować nad innymi koncepcjami kontynuacji zawartego w nich fragmentu. Samo ilustrowanie również sprawiło im wiele przyjemności i umożliwiło wyrażenie twórczej wizji w postaci rysunków, będących często dopełnieniem tekstu pisanego. Stworzone przez dzieci książki z pewnością będą stanowić nie tylko pamiątkę z festiwalu, ale także – mamy przynajmniej taką nadzieję – zachętę do czytania i tworzenia własnych narracji.

Choć nasz projekt został zrealizowany na festiwalu literatury dziecięcej, to bez wątpienia warsztaty można zorganizować w każdej szkole, do czego gorąco zachęcamy. O pomoc w organizacji warsztatowej przestrzeni oraz materiałów można poprosić także uczniów ze starszych klas, miałyby dzięki temu miejsce integracja międzyklasowa. Ponadto starsze roczniki mogłyby zaangażować się w czytanie fragmentu swoim młodszym koleżankom i kolegom, a także we wspólne ilustrowanie książek czy robienie załadek. Dla uczestników naszych warsztatów przygotowaliśmy książkę Emilii Kiereś, jednak podobne zajęcia mogą oczywiście dotyczyć innych tytułów. Wymyślenie zakończenia usłyszanego fragmentu może stanowić skuteczną zachętę do przeczytania całej lektury.

BIBLIOGRAFIA

Festiwal literatury dziecięcej Rabka Festival, <https://www.rabkafestival.pl/festiwal/> (dostęp: 1.01.2023).

E. Kiereś, *Brat*, Łódź 2017.

M. Molicka, *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002.

JOANNA WICHER

Quo vadis. Jak zmotywować do czytania i ośwoić literacki kanon

Istnienie kanonu literackiego wzbudza wiele dyskusji, a wskazanie obowiązkowych lektur szkolnych przez twórców podstawy programowej często staje się przyczyną kontrowersji na gruncie estetycznym, aksjologicznym czy nawet politycznym¹. W polskim systemie kształcenia powszechnie uznaje się jednak, że absolwent danego etapu edukacji powinien znać pewne dzieła ogólnie uznane za klasykę literatury narodowej i światowej. W polskim kanonie istotne miejsce od lat zajmuje twórczość Henryka Sienkiewicza – jego powieści i nowele młody czytelnik poznaje zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej.

Maciej Wróblewski w artykule *Co młodzi wiedzą o Sienkiewiczu*² przedstawia wyniki ankiety przeprowadzonej w 2010 roku wśród uczniów klas gimnazjalnych i liceum ogólnokształcącego. Jedno z pytań zakładało wymienienie kilku tytułów utworów

¹ O literackim kanonie szerzej pisał Stanisław Bortnowski w artykule *Kanon literacki: między potrzebą a buntem*, w: *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007, s. 15–28.

² M. Wróblewski, *Co młodzi wiedzą o Sienkiewiczu?*, w: *Sienkiewicz dzisiaj. Formy (nie)obecności*, red. B. Burdziej, E. Owczarz, Toruń 2010, s. 95–205.

Sienkiewicza. Uczniowie gimnazjum podawali najczęściej *W pustyni i w puszczy*, *Krzyżaków* oraz *Ogniem i mieczem*, licealiści – *Potop*, *Ogniem i mieczem* oraz *W pustyni i w puszczy*. Z perspektywy czasu nauczyciela dziwić może brak *Quo vadis* w pierwszej trójce wymienianych przez młodzież tytułów. Gdyby ankieta przeprowadzona została ponad dekadę później wśród najczęstszych odpowiedzi uczniów zapewne pojawiłoby się właśnie *Quo vadis*, a to z powodu licznych zmian w wykazach lektur obowiązkowych, a zwłaszcza odejścia od gimnazjalnej formuły „wybranej powieści historycznej Sienkiewicza (*Quo vadis*, *Krzyżacy* i *Potop*)” na rzecz obligatoryjnego wskazania w klasach VII–VIII na „powieść z czasów Nerona”.

Zjawisko nieczytania szkolnych lektur w ogóle jest powszechnie znane i wynika z różnych czynników. Anna Janus-Sitarz wymienia między innymi słabą technikę czytania, brak umiejętności czytania ze zrozumieniem, dostępność adaptacji filmowych, streszczeń i ściąg, konkurencyjność gier, telewizji oraz internetu czy brak czasu oraz rodzinnych tradycji czytelniczych³. Na szczególną uwagę zasługuje jednak inny czynnik – brak motywacji ze strony szkoły, co może przejawiać się w odczuwaniu przymusu czytania przez uczniów.

Wspomniany przymus lekturowy połączony z ogólną niechęcią do czytania sprawia, że młodzi czytelnicy często nie podejmują prób zmierzenia się z danym tekstem literackim, zwłaszcza gdy jest to obszerna powieść, jak właśnie *Quo vadis*. Warto zatem przyjrzeć się temu, co uczniowi szkoły podstawowej może sprawić trudność w lekturze utworu Sienkiewicza. Przede wszystkim jest to wspomniana obszerność i wielowątkowość powieści, które przyczyniają się do tego, że uczniowie mogą poczuć się przytłoczeni i zdezorientowani. Odległe realia historyczne, zapożyczenia z języka łacińskiego, mnogość detali również utrudniają pierwszy kontakt z lekturą. W dodatku w świadomości młodzieży, która zapewne w pamięci ma jeszcze lekcje poświęcone *W pustyni i w puszczy*, styl Sienkiewicza jawi się jako trudny, miejscami niezrozumiały, daleki od współczesnej polszczyzny.

³ A. Janus-Sitarz, *Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak motywować do czytania lektur szkolnych*, w: *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2005, s. 170.

JAK ZMOTYWOWAĆ UCZNIÓW DO SIĘGNIĘCIA PO KSIĄŻKĘ?

Bardzo dobrym rozwiązaniem wydaje się przeprowadzenie lekcji motywacyjnej (bądź nawet całego cyklu takich zajęć) kilka tygodni przed rozpoczęciem omawiania *Quo vadis*. Jak twierdzą praktycy, taki zabieg pomaga w budowaniu atmosfery oczekiwania na dzień spotkania z książką, który staje się prawdziwym świętem⁴. W rzeczywistości szkolnej lekcje motywacyjne są jednak wciąż rzadkością – sceptycyzm nauczycieli wobec nich można tłumaczyć nadmiarem materiału i przekonaniem, że będzie to czas „stracony”. Tymczasem zajęcia, które zaintrygują uczniów i sprawiają, że przeczytają lekturę, zaowocują podczas lekcji poświęconych omawianiu danego tekstu literackiego. Lekcje motywacyjne mogą także zawierać elementy powtórkowe, które spajają utrwalane wiadomości z nowymi treściami edukacyjnymi. Warto zaznaczyć, że takie rozwiązania rozbudzają motywację wewnętrzną, która ma miejsce, gdy zachowania wypływają z indywidualnych zainteresowań i pasji, a jednocześnie traktowane są jako przyjemność⁵. Dobrowolnie podejmowane działania, które stanowią wyzwanie i angażują jednostkę, stanowią dowód, że motywacja, podobnie jak uczenie się, jest naturalnym, wrodzonym procesem.

Stopniowanie napięcia i rozbudzanie ciekawości uczniów można osiągnąć na wiele sposobów⁶ – ważne, aby dostosować je do danej lektury, a także zainteresowań zespołu klasowego. Poniżej przedstawiono kilka pomysłów na lekcje motywacyjne dotyczące *Quo vadis*. Nauczyciel może wykorzystać wszystkie elementy lub wybrać te, które uzna za najbardziej wartościowe i potrzebne.

⁴ J. Lach, *Dlaczego moi uczniowie czytają lektury?*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. II, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz i in., Kraków 2014, s. 238.

⁵ M. Głoskowska-Sołdatow, *Wybrane aspekty motywowania uczniów do nauki*, w: *Edukacja dziecka – fakty i mity*, red. E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska, Białystok 2010, s. 423.

⁶ A. Janus-Sitarz, *Aby chcieli i umieli czytać*, dz. cyt., s. 180–184.

WPROWADZENIE DO LEKTURY – INTERDYSCYPLINARNE BLOKI

Interdyscyplinarność polega na szukaniu powiązań oraz łączeniu treści i umiejętności zdobywanych w ramach różnych dziedzin wiedzy⁷. Jej niewątpliwą zaletą jest to, że uczniowie mają szansę dostrzec złożoność omawianych zagadnień i wytworzyć własne ścieżki skojarzeń, co z kolei sprzyja zapamiętywaniu i utrwalaniu wiadomości. Metoda interdyscyplinarna, choć z całą pewnością wymaga odwagi w odejściu od schematów, przynosi korzyści również dla samych nauczycieli. Współpraca pedagogów, stając się przestrzenią dialogu, stwarza okazję do wymiany doświadczeń, dzięki czemu zwiększa się efektywność podejmowanych działań.

Lekcje języka polskiego, łącząc wiedzę z zakresu literatury, języka, kultury, sztuki, filozofii czy religioznawstwa, niejako automatycznie wpisują się w przestrzeń interdyscyplinarną. Sama zaś powieść Sienkiewicza ze względu na problematykę daje przestrzeń do działań interdyscyplinarnych, a nawet wręcz ich wymaga.

Celem pierwszego zadania (miniprojektu) w ramach lekcji motywujących jest zapoznanie się uczniów z realiami historycznymi oraz kontekstami społeczno-kulturowymi obecnymi w *Quo vadis*, jak również poznanie źródeł inspiracji Sienkiewicza (pisarz między innymi studiował omawiane na zajęciach teksty źródłowe). Uczniowie pracują w grupach w ramach trzech interdyscyplinarnych bloków i opracowują tematy dotyczące historii, kultury oraz religii antycznego Rzymu. Mając do dyspozycji wskazane materiały źródłowe oraz Internet, opracowują dane zagadnienie w dowolnej formie (plakaty, prezentacja multimedialna). Końcowym etapem jest zaprezentowanie pracy pozostałym grupom. O ile to możliwe, warto nawiązać współpracę z nauczycielami historii, plastyki, religii czy nawet łaciny, nawet jeśli miałyby ona sprowadzać się wyłącznie do konsultacji. Młodzież może wówczas namacalnie doświadczyć idei interdyscyplinarności.

⁷ Więcej o idei interdyscyplinarności oraz podejściu komparatystycznym: A. Hejmej, *Interdyscyplinarność i badania komparatystyczne*, „Wielogłos” 2007, nr 1, s. 35–53.

Grupa I - historia starożytnego Rzymu

- ustrój Rzymu (I w. p.n.e. – I w. n.e.), utworzenie Cesarstwa
- powstanie Spartakusa – gladiatorzy
- pożar Rzymu – kto naprawdę podpalił miasto
- początki chrześcijaństwa i prześladowania chrześcijan (Tacyt, *Roczniki*, ks. XV – załącznik nr 1)
- chrześcijaństwo religią tolerowaną i państwową (tekst źródłowy: edykt mediolański Konstantyn Wielkiego – załącznik nr 2)

Grupa 2 – kultura antycznego Rzymu

- literatura antycznego Rzymu: Wergiliusz, Horacy, Owidiusz
- filozofia rzymska: Cyceiron, Marek Aureliusz, Lukrecjusz (epikureizm), Seneka (stoicyzm)
- architektura i sztuka – między innymi malowidła w Pompejach, akwedukty, Forum Romanum, Koloseum, Panteon, rzeźby i malarstwo

Grupa 3 – mitologia i religia starożytnego Rzymu

- legenda o założeniu Rzymu (Romulus, Remus)
- bogowie rzymscy (powtórzenie wiadomości z mitologii; tekst źródłowy: św. Augustyn z Hippony, *O Państwie Bożym* – fragment o wielości rzymskich bóstw – załącznik nr 3)
- najważniejsze mity i obrzędy religijne
- kult Cezara – pośmiertna deifikacja Juliusza Cezara

Niezwykle interesującym rozwiązaniem jest zastosowanie metody WebQuestu w przypadku tego projektu⁸. Nauczyciel tworzy wtedy stronę internetową, na której znajdują się polecenia i wskazówki dla poszczególnych grup, a także linki do zasobów dostępnych w sieci oraz kryteria ewaluacji i oceny pracy.

⁸ Więcej o metodzie WebQuestu: E. Strawa-Kęsek, *WebQuest po polsku. Historia pewnego eksperymentu*, w: teŹe, *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*, Kraków 2015.

WIRTUALNA PODRÓŻ PO RZYMIE ŚLADAMI SIENKIEWICZA

Kolejnym etapem przygotowania do odbioru lektury będzie wirtualna podróż po wiecznym mieście, która ma na celu przybliżenie topografii Rzymu oraz zaznajomienie uczniów z ważnymi miejscami akcji *Quo vadis*, a jednocześnie z genezą powieści. Patronem wycieczki jest Henryk Sienkiewicz, którego wypowiedzi stanowią oś przewodnią:

Przygotowania do *Quo vadis* prowadzę sumiennie. Rzym znam dokładnie, nosiłem się wprawdzie pierwotnie z myślą poprowadzenia akcji w Palestynie, zbyt jednak wiele czasu i kosztów zużyłoby szczegółowe poznanie nieznanych mi okolic (...). Tacyta studiuję *da capo*, no i przewertowałem prawie całą bibliotekę dzieł dotyczących pierwszego wieku naszej ery.

(„Kraj” 1894; podkreślenia – J.W.)

Pomysł do *Quo vadis* powstał we mnie przy czytaniu annałów Tacyty, który jest jednym z najulubieńszych moich pisarzy, i podczas dłuższego pobytu w Rzymie. Słynny malarz polski Siemiradzki, który wówczas zamieszkiwał w Rzymie, był moim przewodnikiem po wiecznym mieście i podczas jednej z naszych wędrowek pokazał mi kapliczkę. Wtedy to powziąłem myśl napisania powieści z owej epoki i mogłem ją urzeczywistnić dzięki znajomości początków Kościoła. (...) Oczywiście prześladowania Polaków miały silny wpływ na moje zamiary⁹.

(Sienkiewicz w liście do paryskiego krytyka i powieściopisarza J.A. Boyera d'Agena; podkreślenia – J.W.)

Przy pomocy na przykład platformy Genially nauczyciel przygotowuje wirtualną trasę, na której znajdują się następujące miejsca: mapa Zatybrza, katakumby świętego Sebastiana i świętego Kaliksta, ogrody starożytnego Rzymu, Koloseum, Pałac, Via Appia, kapliczka *Quo vadis, Domine?*, Watykan (Bazylika św. Piotra). Następnie – jako przewodnik – prezentuje zdjęcia oraz na podstawie zebranych materiałów opowiada o historii tych miejsc. Opracować trasę, a później wcielić się w rolę przewodników po Rzymie mogą chętni uczniowie – wtedy odpowiednio wcześniej nauczyciel powinien dać im instrukcję i wskazać punkty, które powinny pojawić się na trasie zwiedzania. Uczniowie,

⁹ Muzeum Narodowe w Kielcach, *Quo Vadis – powieść na miarę Nobla. Lekcje online*, https://mnki.pl/sienkiewicz/pl/edukacja/lekcja_muzealna/quo_vadis__powiesc_na_miare_nobla (dostęp: 8.07.2021).

wykorzystując informacje znalezione w Internecie czy w zasugerowanych tekstach źródłowych, samodzielnie przygotowują mapę podróży, tworzą prezentację lub własny przewodnik po wiecznym mieście i prezentują efekt pracy na zajęciach.

Alternatywnym rozwiązaniem jest połączenie wirtualnego zwiedzania z grą dydaktyczną – takie możliwości daje interaktywny escape room, stworzony przez nauczyciela w narzędziu Genialy. Tłem stają się wtedy miejsca akcji *Quo vadis*, które uczniowie poznają, przy okazji rozwiązując zagadki i quizy – te nawiązują na przykład do zagadnień z poprzedniej lekcji cyklu motywującego. Element rywalizacji dodatkowo uatrakcyjnia zajęcia i aktywizuje uczniów.

WSPÓLNE ROZPOCZĘCIE CZYTANIA *QUO VADIS*

Ostatnią propozycję stanowi wspólne rozpoczęcie czytania powieści Sienkiewicza, jednak nie w postaci tradycyjnego wydania książki, ale odcinków umieszczanych w „Gazecie Polskiej” od 26 marca 1895 do 29 lutego 1896 roku. Większość numerów dostępna jest w wersji zdigitalizowanej na stronie internetowej POLONY (www.polona.pl). Ciekawym rozwiązaniem jest wydrukowanie kilku numerów gazety z fragmentami *Quo vadis* i zaprezentowanie czasopisma na lekcji w celu ukazania fenomenu pisarstwa Sienkiewicza, ale i całej literatury pozytywizmu, a zwłaszcza charakterystycznej dla epoki powieści w odcinkach.

Przy okazji warto zaprezentować rękopis powieści (<https://polona.pl/item/quo-vadis,ODY3NDc2OA/14/#info:metadata>) oraz okładki różnojęzycznych wydań *Quo vadis*, a także przytoczyć kilka ciekawostek dotyczących wydań powieści¹⁰, która osiągnęła niebywały sukces (oto kilka z nich: do 2016 roku powieść została wydana 2002 razy w 59 językach; papież Leon XIII był nią zachwycony; w Hiszpanii popularne stało się wręczanie tej książki z okazji pierwszej komunii).

¹⁰ Informacje przywołane tutaj pochodzą ze strony Culture.pl: J.R. Kowalczyk, „*Quo vadis*”: *dwa tysiące wydań*, <https://culture.pl/pl/artykul/quo-vadis-dwa-tysiace-wydan> (dostęp: 8.07.2021).

Zwrócenie uwagi na recepcję dzieła, które przecież utorowało Sienkiewiczowi drogę do Nagrody Nobla, ma zaintrygować uczniów oraz wskazać jedną z przyczyn, dla których *Quo vadis* znajduje się w szkolnym kanonie.

JAK PODTRZYMAĆ MOTYWACJĘ W TRAKCIE OMAWIANIA LEKTURY?

Zaproponowane metody i aktywności mają na celu zaciekawienie uczniów oraz stanowią zachętę do sięgnięcia po lekturę. Podczas omawiania książki warto sięgać do informacji, które pojawiły się podczas lekcji motywującej – można wykorzystać wirtualną trasę zwiedzania Rzymu, nawiązania historyczne (podpalenie Rzymu, początki chrześcijaństwa) i kulturowe.

Aby utrzymać motywację uczniów, powinno się zaangażować ich w proces omawiania lektury. Oto kilka przykładowych pomysłów:

- Charakterystyki bohaterów uczniowie mogą dokonać, tworząc karty postaci za pomocą internetowego generatora (na przykład za pośrednictwem strony: http://cardmaker.pythonanywhere.com/static/card/generator_postaci.html). Innym rozwiązaniem jest przygotowanie profili bohaterów w mediach społecznościowych – w takim wypadku można skorzystać z szablonów dostępnych w Internecie.
- W ramach krótkich prac pisemnych warto pokusić się o przygotowanie gazetki, której autorami będą bohaterowie *Quo vadis*. Znaleźć się tam mogą porady dotyczące mody i urządzania wnętrz, przepis na udaną ucztę, poradnik lifestylowy (rady Poppei Sabiny, św. Piotra i Petroniusza dotyczące sposobu życia i wyznawanych wartości), kalendarium kulturalnych wydarzeń w mieście, horoskop, reportaż dotyczący życia chrześcijan czy dzielnicy Zatybrze, artykuł poświęcony pożarowi Rzymu).
- Ciekawym sposobem na podsumowanie omawiania *Quo vadis* jest samodzielne przygotowanie przez uczniów gry planszowej. Przydadzą się tutaj karty postaci opracowane na wcześniejszych lekcjach. Wspólna gra na forum klasy lub

w mniejszych grupach może stanowić powtórkę czy nawet zastąpić tradycyjne sprawdzenie znajomości treści lektury. Przede wszystkim jednak taka aktywność zapewnia kontakt z tekstem literackim oraz rozbudza kreatywność.

Zasugerowane w tym artykule rozwiązania stanowią jedynie propozycje pracy z lekturą. Warto mieć na uwadze, że stosowane przez nauczyciela metody wraz z elementami nowoczesnych technologii nie są celem samym w sobie, ale mają pomóc uczniom w zmierzeniu się z niełatwą przecież powieścią. Przede wszystkim nauczyciel powinien dać uczniom prawo do wolności lektury, samodzielnej refleksji nad znaczeniem dzieła oraz radości czytania, które jest fundamentalną umiejętnością, niezbędną do świadomego funkcjonowania w społeczeństwie i które może być przyjemnością.

Załącznik nr 1

[Po ugaszeniu wielkiego pożaru Rzymu] nie ustępowała hańbiąca pogłoska, lecz wierzono, że pożar był nakazany. Aby ją usunąć, podstawił Neron, winowajców i dotknął najbardziej wyszukany-
mi karniami tych, których znienawidzono dla ich sromot, a których lud chrześcijanami nazywał. (...) Schwytano więc naprzód tych, którzy tę wiarę publicznie wyznawali, potem na podstawie ich zeznań ogromne mnóstwo innych, i udowodniono im nie tyle zbrodnię podpalania, ile nienawiść ku rodzajowi ludzkiemu. A śmierci ich przydano urągowisko, że okryci skórami dzikich zwierząt, ginęli rozszarpywani przez psy, albo przybici do krzyżów, albo przeznaczeni na pastwę płomieni, i gdy zabrakło dnia, palili się, służąc za nocne pochodnie. Na to widowisko ofiarował Neron swój park i wydał igrzyska w cyrku, gdzie w przebraniu woźnicy między tłum się wmieszał lub na wozie stawał.

Źródło: Tacyt, *Roczniki*, ks. XV, w: *Texty źródłowe, komentarze i zagadnienia do historii w szkole średniej*, oprac. G. Chomicki, S. Sprawski, Kraków 1999, s. 296–297.

Załącznik nr 2

Gdy tak ja, cesarz Konstantyn Wielki, i jak również ja, cesarz Licyniusz August, zeszlśmy się szczęśliwie w Mediolanie i omawiali wszystko, co należy do pożytku oraz bezpieczeństwa publicznego, postanowiliśmy między innymi zarządzić to, cośmy dla wielu ludzi

uważali za konieczne, między innymi zarządzeniami, zdaniem naszym dla wielu ludzi korzystnymi, wydać przede wszystkim i to, które do czci bóstwa się odnosi, a mianowicie chrześcijanom i wszystkim dać zupełną wolność wyznawania religii, jaką kto zechce. W ten sposób bowiem bóstwo w swej niebieskiej siedzibie i dla nas, i dla wszystkich, którzy naszej poddani są władzy, zjednać będzie można i usposobić łaskawie. Że zbawiennych więc i słuszych powodów postanowiliśmy powziąć uchwałę, że nikomu nie można zabronić swobody decyzji, czy myśl swą skłoni do wyznania chrześcijańskiego, czy też innej religii, którą sam za najodpowiedniejszą dla siebie uzna, a to dlatego, by najwyższe bóstwo, któremu cześć według swobodnego przekonania oddajemy, mogło nam we wszystkich okolicznościach okazać swą zwykłą względność i przychyłność.

Źródło: *Starożytność. Teksty źródłowe. Tematy lekcji do historii w szkole średniej*, oprac. G. Chomicki, S. Sprawski, Kraków 1999, s. 299–300.

Załącznik nr 3

Wielość rzymskich bóstw

[Rzymianie] nie uznali za stosowne powierzyć zarządzania okolicami wiejskimi jakiemuś jednemu bóstwu, lecz równie oddali bogini Rusinie, grzbiety gór Jugatynowi, nad wzgórkami ustanowili Kollatynę, a nad dolinami Wallonię. Nie mogli nawet znaleźć takiej jednej Segecji, by raz na zawsze oddać jej w opiekę zasiewy, lecz nad ziarnem dopiero zasianym, jakie znajduje się w ziemi, woleli ustanowić boginię Seję, skoro zaś rzeczy, gdy źdźbła wychodzą z ziemi i stają się zbożem, podporządkowali boginię Segecję. Wschodząca ruń oddali pod zwierzchnictwo Prozerpiny, źdźbła mające już kolanka i węzłki – bogu Nodutusowi, osłony zawiązujących się kłosów – bogini Wolutynie, osłony wytwarzające się przed wyjściem kłosa – bogini Patelanie, niwy wyrównane już nowymi kłosami – bogini Hostylinie, zboża kwitnące – bogini Florze, bielejące – bogu Lakturnowi.

Źródło: Św. Augustyn, *O państwie Bożym*, tłum. W. Kornatowski, Warszawa 1977.

BIBLIOGRAFIA

- S. Bortnowski, *Kanon literacki: między potrzebą a buntem*, w: *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007.
- M. Głowska-Soldatow, *Wybrane aspekty motywowania uczniów do nauki*, w: *Edukacja dziecka – fakty i mity*, red. E. Jaszczyżyn, J. Szada-Borzyszkowska, Białystok 2010.
- A. Hejmej, *Interdyscyplinarność i badania komparatystyczne*, „Wielogłos” 2007, nr 1.
- A. Janus-Sitarz, *Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak motywować do czytania lektur szkolnych*, w: *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2005.
- J. Łach, *Dlaczego moi uczniowie czytają lektury?*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. II, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska i in., Kraków 2014.
- E. Strawa-Kęsek, *WebQuest po polsku. Historia pewnego eksperymentu*, w: *też, Metoda projektu w edukacji polonistycznej*, Kraków 2015.
- M. Wróblewski, *Co młodzi wiedzą o Sienkiewiczu?*, w: *Sienkiewicz dzisiaj. Formy (nie)obecności*, red. B. Burdziej, E. Owczarz, Toruń 2010.

Indeks osób

- d'Agen Jean Boyer 206
Augustyn z Hippony 58, 205, 210
Attard Béatrice 39
- Bach Johann Sebastian 174
Balzak Honoriusz (Honoré de Balzac) 58
Banasiak Bogdan 60
Barańczak Stanisław 82
Bartczak Kacper 17
Beksiński Zdzisław 36
Bergman Ingrid 173, 174
Bergson Henri 58, 179
Białoszewski Miron 91
Biedrzycki Krzysztof 203
Bieganowska-Skóra Anna 125
Bielańska Anna 115–116
Bielecka Anna 29
Bluszcz Katarzyna 34
Bobiński Witold 24
Bogart Humphrey 173, 174
Bolter Jay David 100
Borkowska Anna 124
Bortnowski Stanisław 23, 201
Bosch Hieronim 58
Boznańska Olga 37
- Brandstaetter Roman 47
Breidenbach Stephan 11, 13
Bruegel Pieter 162
Brodzka Alina 47
Brzazgacz Agnieszka 134
Burdziej Bogdan 201
- Campbell Joseph 29
Campbell Rebeca 162
Cerini Matt 158
Chmielowski Adam 46
Chojnacka Lidia 19
Chomicki Grzegorz 209, 210
Cron Lisa 139
Culler Jonathan 17
Cyceron Marek Tulliusz 205
Czyżewski Tytus 110
- Dale Laura 25
Dalí Salvador 79
Derrida Jacques 56, 60
Dewey John 112
Dostojewski Fiodor 12, 116–122
Dryja-Zabielska Samantha 18
van Dyck Anthony 162
Dziak Aleksandra 102, 106

- Dziedzic Anna 113
 Fabiani Bożena 29
 Fajfer Zenon 101
 Ferrara Vincenzo 39
 Figura Małgorzata 18–19
 Franciszek z Asyżu (właśc. Giovanni di Pietro di Bernardone) 44, 45–46, 49, 51
 Frączek Agnieszka 156
 Frączyk Adriana 134
 Freinet Célestin 147
 Friedrich Caspar David 71
 Gałązka Alicja 115
 Gawryluk Barbara 181, 183–184
 Głowska-Soldatow Małgorzata 203
 Gould Glenn 174
 Gluck Christoph Willibald 73
 Grodecka Aneta 23
 Grzeszczak Sylwia 50
 Gutenberg Johannes 105
 Hayles Nancy K. 101
 Hasiór Władysław 36
 Hejmej Andrzej 44, 204
 Hepburn Audrey 173
 Herbert Zbigniew 169
 Herodot z Halikarnasu 58
 Holzman Joanna 28
 Horacy (właśc. Kwintus Horacjusz Flakkus) 205
 Illakowiczówna Kazimiera 47
 Jakobson Roman 162
 Jakubowiak Maciej 81
 James William 179
 Jansson Tove 168, 169
 Janus-Sitarz Anna 11, 23, 25, 114, 178, 193, 201, 202, 203
 Janusiewicz Małgorzata 102
 Jasiński Bruno 110
 Jaskółowa Ewa 43
 Jaszczyszyn Elżbieta 203
 Jazownik Leszek 179
 Juliusz Cezar 84, 167, 205
 Kafka Franz 12, 91–97
 Kamińska Anna 51
 Kamkwamba William 19
 Kania Agnieszka 28, 44, 78
 Kenn Adams 30
 Kasprowicz Jan 35, 45, 47
 Kiereś Emilia 190–198
 Klemensiewicz Zenon 7
 Klingofer-Szostakowska Anna 182
 Kloska Szymon 81
 Kochanowski Jan 46, 76, 82–83
 Kokotek Bogdan 120
 Konstantyn I Wielki 205, 209
 Koziółek Ryszard 80–81
 Kornatowski Wiktor 210
 Kosińska Karolina 30
 Kostkiewiczowa Teresa 43, 44
 Koziel Renata 140
 Kowalczyk Janusz R. 207
 Krzyżyk Danuta 43
 Kucharska Beata 115
 Lange Rafał 123
 Lanier Troy 34
 Larek Michał 30
 Lasota Ilona 114
 Lausz Karol 23
 Lebda Małgorzata 15, 17, 19

- Leon XIII 207
 Licyniusz August 209
 Liebert Jerzy 47
 Licciardi Bryanna 140
 Lukrecjusz 205
 Luter Marcin 58

 Łach Joanna 203

 Maciejewska Irena 47
 Mackowicz Anna 179
 Magritte René 79
 Majcherczyk Agnieszka 106
 Malinowski Mariusz 30
 Malecka Aleksandra 100
 Manasterska Sara 182
 Marecki Piotr 101, 103
 Marek Aureliusz 205
 Markiewicz Henryk 55–56, 57, 60, 63
 Markowski Michał Paweł 57, 58
 Marsh Katherine 181–182
 Martyniak Marzena 131
 Martyniuk Zenek 73
 Mazur Piotr 115
 Mickiewicz Adam 15, 91, 181, 187
 Mieszczanek Anna 36
 Miłosz Czesław 12, 18, 55–64
 Molicka Maria 189
 Myszkowski Konrad 48

 Nasiłowska Anna 168
 Nichols Clay 34
 Nowak Ewa 145, 147

 Obertyńska Beata 47
 Onak Leszek 110
 Orliński Jan Jakub 73
 Orwell George (właśc. Eric Arthur Blair) 76
 Owczarz Ewa 201
 Owidiusz (właśc. Publiusz Owidiusz Nazo) 205

 Pankowska Dorota 125
 Pawlicka Urszula 101, 102
 Perkins Anthony 93
 Petrarca Francesco 73
 Piechota Aleksandra 19
 Piechota Wojciech 45
 Pilch Anna 23, 27
 Plebańska Marlena 125
 Pólturzycki Józef 7
 Podgórní Łukasz 110, 111
 Podkowiński Władysław 37
 Prus Bolesław (Aleksander Głowacki) 171, 175
 Pruszkowski Witold 37
 Przerwa-Tetmajer Kazimierz 19
 Ptaszek Grzegorz 125
 Puchalska Mirosława 47
 Pyżalski Jacek 24

 Rabelais François 58
 Radanowicz Ewa 8
 Rasfeld Margaret 11, 13
 Reishi Ammaar 109
 Rojek Artur 18
 Rosner Katarzyna 57
 Rusek Marta 23
 Rydel Maciej 36

 Sadowska Marzena 139
 Salinger Jerome David 167
 Saraceni Carlo 162
 Sartre Jean-Paul 58

- Seneka 205
 Szaj Patryk 56–57, 58, 60
 Szczęsna Ewa 101–102
 Schulz Bruno 15, 19
 Shuty Sławomir 101
 Sienkiewicz Henryk 12, 201–210
 Sieńczewska Małgorzata 125
 Sikora D. 115
 Skowrońska Emilia 11
 Skwarnicki Marek 47
 Sławek Tadeusz 43
 Sokrates 56
 Sorel Georges Eugene 58
 Sprawski Sławomir 209, 210
 Springer Filip 52
 Stachura Edward 45, 47–48, 83
 Staff Leopold 47
 Stanisławska Aleksandra 79
 Stanisławski Piotr 79
 Stig Gørlig 39
 Strawa-Kęsek Ewelina 9, 205
 Strzemieczny Jacek 9
 Stunża Grzegorz 125
 Sulikowski Andrzej 48
 Swinton Tilda 174
 Szada-Borzyszkowska Jolanta 203
 Szawłowska Krystyna 89
 Szekspir William 91
 Szoka Gocha 173, 174
 Szyller Aleksandra 125
 Szyborska Wisława 166, 168, 169
 Średziński Krzysztof 52
 Tabaczyński Michał 100
 Tabaszewska Justyna 50–51
 Tacyt 205, 206, 209
 Tatarkiewicz Emanuela 36
 Terencjusz (Publius Terentius Afer) 47
 Thompson Jona 28
 Thunberg Greta 19
 Tischner Łukasz 56, 60, 63
 Tokarczuk Olga 80
 Tukidydes z Aten 58, 61
 Tuwim Julian 47, 156
 Twardowski Jan 47, 48–49
 Ulicka Danuta 102
 Uryga Zenon 23
 Vogler Christopher 30
 Walker Tim 174
 Weir Peter 76
 Wergiliusz (właśc. Publiusz Wergiliusz Maro) 205
 Welles Orson 92
 Wędrychowski Łucjan 36
 Winiecka Elżbieta 103
 Wierska Kamila 113
 Witkiewicz Stanisław (Witkacy) 58
 Witt Arlena 19
 Wojtkowiak Magdalena 135
 Wojtyła Karol 47
 Wóycicki Kazimierz 24, 179
 Wróblewski Maciej 201–202
 Wylegała Anna 36
 Wyspiański Stanisław 36, 45
 Zach Joanna 55–56, 60, 63
 Zagajewski Adam 168, 169
 Zienkiewicz-Franczak Ewa 61
 Żurek Sławomir Jacek 105, 106
 Żylińska Marzena 8
 Żyłowska Joanna 20

Tomy wydane:

- Tom I: POLONISTA W SZKOLE.
PODSTAWY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELA POLONISTY
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom II: PRZYGOTOWANIE UCZNIA DO ODBIORU
RÓŻNYCH TEKSTÓW KULTURY
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom III: DOSKONALENIE WARSZTATU
NAUCZYCIELA POLONISTY
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom IV: Jadwiga Kowalikowa
NARODZINY NAUCZYCIELA POLONISTY.
SZKICE EDUKACYJNE
- Tom V: Patrycja Huget
OD DZIECINSTWA KU MŁODOŚCI.
PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE
PODSTAWY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELA POLONISTY
- Tom VI: Anna Włodarczyk
STYL TERAPEUTYCZNY
W PRACY NAUCZYCIELA POLONISTY
- Tom VII: SZKOLNE SPOTKANIA Z LITERATURĄ
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom VIII: WARTOŚCIOWANIE A EDUKACJA POLONISTYCZNA
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom IX: Anna Janus-Sitarz
PRZYJEMNOŚĆ I ODPOWIEDZIALNOŚĆ W LEKTURZE.
O PRAKTYKACH CZYTANIA LITERATURY W SZKOLE
- Tom X: W TROSCE O DOBRĄ EDUKACJĘ. PRACE
DEDYKOWANE PROFESOR JADWIDZE KOWALIKOWEJ
Z OKAZJI 40-LECIA PRACY NAUKOWEJ
red. Anna Janus-Sitarz

- Tom XI: EDUKACJA POLONISTYCZNA
WOBEC TRUDNEJ WSPÓŁCZESNOŚCI
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom XII: SZKOLNA LEKTURA BLIŻEJ TERAŹNIEJSZOŚCI
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom XIII: Witold Bobiński
TEKSTY W LUSTRZE EKRANU.
OKOŁOFILMOWA STRATEGIA
KSZTAŁCENIA LITERACKO-KULTUROWEGO
- Tom XIV: TWÓRCZOŚĆ I TWORZENIE
W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom XV: DOŚWIADCZENIE LEKTURY.
MIĘDZY KRYTYKĄ LITERACKĄ
A DYDAKTYKĄ LITERATURY
red. Krzysztof Biedrzycki, Anna Janus-Sitarz
- Tom XVI: Iwona Kołodziejek, Agnieszka Guzik
KLASA SZKOLNA – PRZESTRZEŃ DZIAŁANIA
NAUCZYCIELA POLONISTY
- Tom XVII: EDUKACJA POLONISTYCZNA WOBEC INNEGO
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom XVIII: Ewa Nowak
STWORZYĆ TEKST.
UCZNIOWSKA KOMPETENCJA TEKSTOTWÓRCZA
W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ
- Tom XIX: POLONISTYKA SZKOLNA ZANURZONA W JĘZYKU
red. Anna Janus-Sitarz, Ewa Nowak
- Tom XX: POLONISTYKA DZIŚ – KSZTAŁCENIE DLA JUTRA,
TOMY 1–3
red. Krzysztof Biedrzycki, Witold Bobiński,
Anna Janus-Sitarz, Renata Przybylska i in.

- Tom XXI: TRUDNE LEKCJE JĘZYKA POLSKIEGO.
KU ROZWIĄZANIOM PRAKTYCZNYM
red. Anna Janus-Sitarz, Agnieszka Handzel,
Agnieszka Kania, Agnieszka Kulig
- Tom XXII: Ewelina Strawa-Kęsek
METODA PROJEKTU
W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ
- Tom XXIII: Agnieszka Kania
„POLAK MŁODY” NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO.
EDUKACJA POLONISTYCZNA A KSZTAŁTOWANIE
POCZUCIA TOŻSAMOŚCI NARODOWEJ
- Tom XXIV: TWÓRCZE PRAKTYKI POLONISTYCZNE
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom XXV: Anna Janus-Sitarz
W POSZUKIWANIU CZYTELNIKA.
DIAGNOZY, INSPIRACJE, REKOMENDACJE
- Tom XXVI: Witold Bobiński
WYKSZTAŁCIĆ WIDZA.
SZTUKA OGLĄDANIA
W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ
- Tom XXVII: KAŻDY UCZEŃ JEST WAŻNY.
INDYWIDUALIZACJA NA LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom XXVIII: Agnieszka Kania
LEKCJA (NIE)OBECNOŚCI.
DZIEDZICTWO POLSKO-ŻYDOWSKIE
W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ
- Tom XXIX: Agnieszka Kulig
FACEBOOK W SZKOLNEJ ŁAWCE.
MEDIA SPOŁECZNOŚCIOWE
A EDUKACJA POLONISTYCZNA

- Tom XXX: HISTORIA NAJNOWSZA W LITERATURZE
I KULTURZE A EDUKACJA POLONISTYCZNA
red. Anna Janus-Sitarz, Agnieszka Kania
- Tom XXXI: Karolina Kwak
CZY KOPCIUSZEK MUSI BYĆ DZIEWCZYNA?
EDUKACJA POLONISTYCZNA
BEZ SCHEMATÓW RODZAJOWYCH
- Tom XXXII: LEKTURY W RĘKU NAUCZYCIELA.
PERSPEKTYWA POLSKA I ZAGRANICZNA
red. Anna Janus-Sitarz, Marianna Szumał
- Tom XXXIII: PERSONALIZACJA W AKADEMICKIEJ I SZKOLNEJ
DYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom XXXIV: PRAWA MORALNE
W LITERATURZE DLA DZIECI I MŁODZIEŻY
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom XXXV: Witold Bobiński
UCZYĆ PO LUDZKU. LITERATURA W ŚWIETLE
EKOLOGII EDUKACJI
- Tom XXXVI: Anna Janus-Sitarz
KSIĄŻKI ZADAJĄCE PYTANIA. POGRANICZA
LITERATURY DLA DOROSŁYCH I NIEDOROSŁYCH

Więcej niż lekcja to cenna refleksja nad kondycją człowieka i współczesnego świata; w każdej niekonwencjonalnej propozycji lekcji wybrzmiewa potrzeba niczym nieskrępowanej rozmowy, oddania głosu uczniom i stworzenia im bezpiecznej przestrzeni do kreatywnego myślenia oraz wyrażania własnych refleksji na temat nurtujących ich problemów.

Wszystkie propozycje lekcji pokazują, jak praca z klasycznymi, niejednokrotnie trudnymi dla uczniów w odbiorze tekstami, może być pasjonująca, atrakcyjna i angażująca obie strony (w centrum zawsze jest uczeń-odkrywca). Autorki nie deprecjonują tradycyjnie pojmowanej analizy i interpretacji dzieła literackiego, ale wprowadzają ożywcze podejście, wzbogacające niewątpliwie dotychczasową pracę i warsztat nauczyciela polonisty.

Prezentowana książka to doskonałe i niezwykle przydatne kompendium wiedzy dla obecnych, a obowiązkowa lektura dla przyszłych nauczycieli polonistów.

Z recenzji dr hab. Elżbiety Kruszyńskiej, prof. UMK

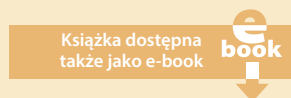
Czy nauka w szkole musi być podporządkowana lekcjom trwającym 45 minut? Co zrobić, aby uczniowie chętniej pracowali i widzieli sens swoich działań? Jak wprowadzać twórcze rozwiązania i wiązać lekcje języka polskiego z życiem, a jednocześnie przygotowywać młodych ludzi do egzaminów? W jaki sposób przełamywać schematy programowe? Na te pytania próbują w różnorodny sposób odpowiedzieć autorki publikacji *Więcej niż lekcja. Interdyscyplinarne projekty w edukacji polonistycznej* – adeptki zawodu oraz doświadczone nauczycielki. Tom powstał jako efekt działań w ramach projektu „Profesjonalny polonista. Praktyka i personalizacja”, realizowanego na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego we współpracy z Narodowym Centrum Badań i Rozwoju.

Autorki tomu wprowadzają świeży powiew do pracowni każdego polonisty, inspirują i udowadniają, że nauczanie języka polskiego w szkole nie musi mieścić się w sztywnym systemie klasowo-lekcyjnym, a może wyjść w przestrzeń pozaszkolną, zachęcać do niestandardowych aktywności i dawać wiele satysfakcji zarówno uczącym, jak i uczonym.



Rzeczpospolita
Polska

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



www.universitas.com.pl

