

3-4 (106-107) 2021  
**Kwartalnik Edukacyjny**

*Staud Len*

*Stadem hošari*

**ROK**  
rocznic

*Opinana warwit.*

*Krugstet Baazjishi*

# Kwartalnik Edukacyjny

Ukazuje się od 1993 r.



ZAPRASZAMY  
DO WSPÓŁPRACY

## Plany wydawnicze 2022

numer wiosenny: *Kondycja psychiczna dzieci i młodzieży*

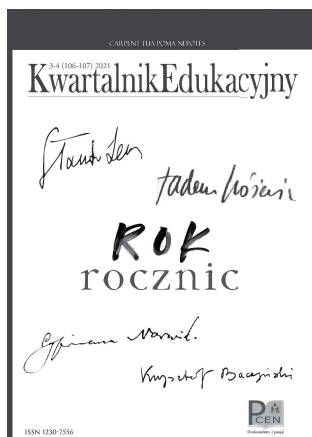
numer letni: *Literatura na wspak czytana...*

numer jesienny: *Matura 2023 – od informatora do metodyk*

numer zimowy: *Przyroda – przestrzenie edukacji*

[KWARTALNIK@PCEN.PL](mailto:KWARTALNIK@PCEN.PL)

artykuł naukowy • recenzja • sprawozdanie • szkic krytyczny • esej naukowy



## Kwartalnik Edukacyjny

czasopismo naukowe  
5 pkt.

Ukazuje się od 1993 r.

Redaguje zespół:

mgr Krystyna Wróblewska (dyrektor PCEN)  
dr Mariusz Kalandyk (red. nacz.)  
dr Dorota Szumna (z-ca red. nacz.)  
mgr Urszula Szymańska-Kujawa

Redakcja Naukowa:

prof. zw. dr hab. Kazimierz Ożóg –  
przewodniczący  
prof. zw. dr hab. Zbigniew Andres  
dr hab. Marek Stanisław, prof. UR  
prof. zw. dr hab. Kazimierz Szmyd  
dr hab. Beata Szluz, prof. UR  
dr hab. Anna Szylar  
dr Zofia Frączek  
dr hab. Urszula Gruca-Miąsik, prof. UR  
dr Wiesława Walc  
dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak

Skład i łamanie:

Justyna Chrobak  
Andrzej Iskrzycki  
Mariusz Kalandyk

Projekt okładki:

Andrzej Iskrzycki

Wydawca:

Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli  
przy PZPW w Rzeszowie

35-036 Rzeszów, ul. Niedzielskiego 2  
tel. 17 85 340 97 w. 40

e-mail: kwartalnik@pcen.pl; ke.pcen.pl

Piotr Kołodziej ostatnio wydaną książkę zatytułował „Literatura grozi myśleniem”. Będziemy o niej jeszcze pisali, a dziś warto strawestować ów tytuł i napisać: „czytanie rzeczy mniej popularnych, trudniejszych, ba – w jakiejś mierze niszowych – myśleniem grozi tym bardziej”. Zwłaszcza gdy zestaw tekstów różnorodny a autorzy godni uwagi. Wiem, żyjemy w niedoczasie; pandemia nie tylko nie złagodziła owego stanu spraw różnych, lecz stan ów zaogniła. Mimo to zapraszam do lektury tekstów ważnych, pokazujących m.in. wybrane plony „roku rocznic”, wychowanie moralne w rodzinie okiem profesora, socjologa religii i kapłana czy też zasoby, funkcjonującego w redakcji już od pewnego czasu, fakultetu metodycznego. W numerze podwójnym pojawiają się również bardzo interesujące wypowiedzi z działów: „Okolice sztuki” oraz „Portrety galicyjskie”. Zależy nam bardzo na tym, by przedstawiać Czytelnikom wybrane nurty sztuki współczesnej i ich wybitnych przedstawicieli a także (łącznie z tradycją z współczesnością) dokonania równie wybitnych przedstawicieli kultury i sztuki, którzy wpisali się w szeroko rozumiane ramy pojęcia „mieszkaniec Galicji”.

Z prawdziwą przyjemnością przedstawiamy także prace najmłodszych autorów. Tych, którzy osiągnęli dużą sprawność w pisaniu poświadczoną np. wynikami olimpiad i innych konkursów, choć nie tylko. Dziś w dziale „Nasi uczniowie piszą” proponujemy tekst poświęcony doświadczeniu epidemii koronawirusa z perspektywy języka. Zapraszamy również do działu recenzji. Przeczytajcie Państwo opinię o nowym przekładzie „Boskiej Komedi” tłumaczonej przez Jarosława Mikołajewskiego oraz o nowych źródłach do nauczania historii. Nie opuśćcie nowości wydawniczych i felietonu.

Mariusz Kalandyk

## 25 Kwartalnik Edukacyjny

**Prezentowane materiały z działów *W kręgu nowych idei*, *Z warsztatu badawczego*. *Innowacje* oraz *Dyskusje* objęto recenzją naukową.**

Za publikację tekstu o charakterze naukowym autorzy otrzymują 5 punktów zgodnie z Rozporządzeniem MNiSW z 22 lutego 2019 r., w sprawie ewaluacji jakości działalności naukowej.

Redakcja zastrzega sobie prawo do adiustacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach.

Ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz on-line.

© Copyright by Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli przy PZPW w Rzeszowie, Rzeszów 2021

# Kwartalnik Edukacyjny

3-4 (106-107) jesień-zima 2021

## ROK ROCZNIC

---

- Paweł Piotrowski, **Futurologia i pedagogika – o możliwych inspiracjach dla pedagogiki z twórczości Stanisława Lema** ..... 3
- Małgorzata Wilgucka, **Non-stop-show, czyli szaleństwo cywilizacji bez złudzeń. O twórczości Tadeusza Różewicza w stulecie urodzin poety** ..... 17

## Z WARSZTATU BADAWCZEGO

---

- Janusz Mariański, **Wychowanie moralne w rodzinie w narracji socjologicznej** ..... 27
- Grażyna Ekiert, **Znaczenie zabawy w rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym** ..... 42

## FAKULTET METODYCZNY

---

- Małgorzata Ziaja, **Blog internetowy jako narzędzie nauczania języka polskiego w szkole podstawowej** ..... 54
- Aleksandra Kozłowska, **Autonomia w szkole – między wolnością a odpowiedzialnością** ..... 63
- Adam Kozubal, Krzysztof Warchoł, Marian Rzepko, Paweł Ostrowski, **Radość na starość – edukacja na lekcjach wychowania fizycznego** ..... 76

## PCEN I OTOCZENIE

---

- II Kongres Edukacyjny IT i Szachy** ..... 84
- Podkarpacka Konferencja Regionalna Nauczycieli Matematyki „Matematyka. Spotkajmy się!”** ..... 90
- Medyczna Szkoła Policealna im. Hanny Chrzanowskiej w Stalowej Woli. To już 60 lat tradycji** ..... 97

## PORTRETY GALICYJSKIE

---

- Sławomir Wnęk, **Kilka uwag na temat korespondencji Zygmunta Mycielskiego zdeponowanej w Powiatowym Centrum Kultury i Turystyki w Wiśniowej nad Wisłokiem** .. 107

## OKOLICE SZTUKI

---

- Małgorzata Wielek, **Wciąża mnie NIC / zmyślony monolog P.Ł.** ..... 117

## NASI UCZNIOWIE PISZĄ

---

- Katarzyna Kiebała, **Doświadczenie epidemii koronawirusa z perspektywy języka** .. 119

## RECENZJE

---

- Małgorzata Wilgucka, **Vita nuova „Boskiej komedii” Dantego Alighieri (1321–2021)** .. 133
- Urszula Szymańska-Kujawa, **Nowy wybór źródeł do nauczania historii 1914–1918** .. 143
- Nowości wydawnicze** ..... 145
- To lubię!, Mariusz Kalandyk, **Matrix, czyli rozliczne skutki naszego tutaj istnienia** .. 148

Paweł Piotrowski

# Futurologia i pedagogika – o możliwych inspiracjach dla pedagogiki z twórczości Stanisława Lema

## Wstęp

Wśród wielu ważnych rocznic, jakie przypadły w roku 2021 była też setna rocznica urodzin Stanisława Lema. To jeden z tych nielicznych twórców kultury, który jest rozpoznawany, znany przynajmniej „ze słyszenia”, kojarzony przez większość dorosłych osób w Polsce, a także w co najmniej kilku innych krajach<sup>1</sup> i to nawet w czasach dość wyraźnej dominacji obrazu nad słowem pisany, zaś w zakresie tego ostatniego – preferencji dla krótkich form wypowiedzi, dostosowanych do wymogów komunikacji zapośredniczonej w urządzeniach cyfrowych. Jak ujęto tę okoliczność w przyjętej przez Sejm RP uchwale w sprawie ustanowienia roku 2021 rokiem Stanisława Lema: „motywy z twórczości Lema zadomowiły się w kulturze masowej”<sup>2</sup>. We wspomnianej uchwale czytamy też, między innymi, że autor *Solaris*:

W swoich rozważaniach nad kondycją współczesnego człowieka, skutkami postępu cywilizacyjnego i technicznego dostrzegał wiele zagadnień fundamentalnych dla kultury i myśli współczesnej. Przestrzegał przed negatywnymi skutkami technicznego rozwoju cywilizacji, a jego prace teoretyczne i prognozy futurologiczne mają znaczący wpływ na definiowanie miejsca ludzkości we wszechświecie i prognozowanie jej losu<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> S. Lema uważa się za najczęściej tłumaczonego na obce języki polskiego pisarza (online: <https://www.polskieradio.pl/7/178/Artykul/2804939,Stanislaw-Lem-%e2%80%93-najpoczytniejszy-na-swiecie-polski-pisarz>, dostęp: 24.10.2021), chociaż występują rozbieżności co do liczby tychże języków – od 52 (*ibidem*) do 40 (por.: <https://solaris.lem.pl/faq#tlumaczenia>, dostęp: 24.10.2021).

<sup>2</sup> *Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 27 listopada 2020 r. w sprawie ustanowienia roku 2021 rokiem Stanisława Lema*, „Monitor Polski. Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej”, 11.12.2020, poz. 1181.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

Dorobek pisarski Lema powstawał przez całą drugą połowę dwudziestego wieku, aczkolwiek okres jego najbardziej dynamicznego ilościowego przyrostu i jednocześnie największej popularności autora przypadają na lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte tamtego stulecia. To rzecz najzupełniej zrozumiała, zważywszy to, jak dynamiczne procesy składają się na kulturę, że żadnemu autorowi i żadnemu dziełu, nawet takiemu, które jest zaliczane w określonym kręgu kultury do kanonicznych tekstów wprowadzających w sferę sacrum, nie towarzyszy nigdy nieprzygasająca popularność wśród odbiorców. Toteż fakt, że twórczość tego pisarza wciąż jeszcze w dwóch dekadach dwudziestego pierwszego wieku znajduje zainteresowanie wśród stosunkowo licznych czytelników, zasługuje na zaakcentowanie (a rozmaite przedsięwzięcia popularyzatorskie, artystyczne i naukowe, podjęte w związku z rokiem Lema, zapewne w jakimś stopniu to zainteresowanie zdołają podsyć co najmniej na część trzeciej dekady tego wieku, tym bardziej że nie widać skądinąd powodów, dla których miałyby ono nagle zgasnąć). Przy czym twórczość autora *Cyberiady* nie tylko znajdowała uznanie u kolejnych pokoleń czytelników, a wśród nich nie tylko zadeklarowanych miłośników gatunku *science fiction*, którego Lem był niewątpliwie jednym z największych klasyków w skali światowej. Jego pisarstwo stało się pewnego rodzaju samodzielną instytucją kulturową, inspirując liczne przedsięwzięcia artystyczne<sup>4</sup> oraz naukowe, choć wśród tych ostatnich raczej nie w obszarze nauk przyrodniczych i technicznych – domenach badawczych tak często przywoływanych na kartach prac pisarza – a zdecydowanie bardziej w naukach o literaturze, w kulturoznawstwie i filozofii<sup>5</sup>, jak też, choć zdecydowanie rzadziej, w rozważaniach prowadzonych z punktu widzenia psychologii<sup>6</sup>,

<sup>4</sup> Dobrym, choć oczywistym, przykładem takich projektów jest zbiór opowiadań *science fiction* wydany pod tytułem *Głos Lema* (red. M. Cetnarowski, Wydawnictwo „Powergraph”, Warszawa 2013), w którym motywem przewodnim, łączącym utwory różnych pisarzy, są właśnie bezpośrednie inspiracje twórczością autora *Głosu Pana*.

<sup>5</sup> Interdyscyplinarne pole badań, interpretacji i komentarzy twórczości autora *Bajek robotów* historyk literatury, wybitny znawca pisarstwa Lema (a także, między innymi, Gombrowicza) profesor Jerzy Jarzębski określił swego czasu mianem „lemologii” (por.: J. Jarzębski, *Lem w rękach lemologów*, „Teksty Drugie” 1992, nr 3, s. 1-4), naśladując w tym poniekąd samego pisarza niejednokrotnie opisującego w swych tekstach bardziej lub mniej serio hipotetyczne dziedziny badawcze przyszłości (jak na przykład śwarnetyka eksperymentalna, teoretyczna i stosowana – dziedzina badań nad magicznymi zaklęciami i praktykami szamańskimi, której uniwersytecką katedrą kierował tytułowy bohater jednego z opowiadań. Por.: S. Lem, *Profesor A. Dońda. Ze wspomnień Ijona Tichego*, [w:] *Maska*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1976, s. 65 i n.). Sam pisarz odnosił się z dużym dystansem do rozwoju „lemologii” (por.: S. Lem, S. Bereś, *Tako rzecze...Lem. Ze Stanisławem Lemem rozmawia Stanisław Bereś*, wyd. 2, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002, s. 545-546).

<sup>6</sup> Por.: Ł. Kucharczyk, *Hiob na stacji kosmicznej. O cielesności, pamięci i oniryzmie w „Solaris” Stanisława Lema*, „Roczniki Humanistyczne” 2020, tom LXVIII, zeszyt 1, s. 91-113.

politologii<sup>7</sup> oraz socjologii<sup>8</sup>. Ta wielość kontekstów, w której lokowana jest przez interpretatorów twórczość Lema wynika, w pierwszym rzędzie, z jej bezprecedensowej, multidyscyplinarnej erudycji i dużej łatwości, z jaką dokonywał interdyscyplinarnych i intergatunkowych przejść zarówno w swoich tekstach fabularnych, jak i tych, które sam określał mianem „dyskursywnych”<sup>9</sup>, czyli takich, jak na przykład *Summa technologiae*<sup>10</sup> czy *Filozofia przypadku*<sup>11</sup>, w których refleksje, intelektualne poszukiwania, wątpliwości, wnioski i poglądy autora nie są przyodziały w szatę fabularnej opowieści. W jego utworach odnaleźć więc można wątki:

z dziedziny literaturoznawstwa, filozofii, socjologii, politologii, kulturoznawstwa, cybernetyki, fizyki, biologii, genetyki, medycyny, astronomii i kosmologii, matematyki i szeregu jeszcze innych dziedzin, w obrębie których Lem zabiera głos kompetentnie<sup>12</sup>.

Jako zastanawiający jawi się więc praktycznie zupełny brak dostrzegalnych inspiracji twórczością Stanisława Lema w pedagogice. Nasuwa się pytanie o przyczyny takiej nieobecności. Niejako automatycznie przychodzą na myśl dwie hipotezy jako ewentualne odpowiedzi na to pytanie. Według pierwszej z nich nie ma w pracach autora *Filozofii przypadku* żadnych oryginalnych wątków i myśli istotnych z punktu widzenia problematyki edukacyjnej, ani też takich, które mogłyby inspirować do refleksji czy badań ważnych dla pedagogiki. Drugą hipotezę można natomiast wyrazić następująco: twierdzenia głoszone przez Lema, zwłaszcza te, które składają się na jego poglądy filozoficzne, są tego rodzaju, iż nie jest możliwe z ich perspektywy myślenie o edukacji jako czymś sensownym.

## Filozofia futurologicznego pesymizmu

Korzystniejszym zabiegiem wydaje się rozpoczęcie od zbadania drugiej z zasygnalizowanych hipotez, ponieważ jej ewentualne potwierdzenie zredukuję potrzebę rozstrzygnięcia pierwszej. Inny, podobnie jak Lem związany z Krakowem, znaczący polski filozof Józef Lipiec podjął swego czasu trud rozważenia ontologicznych warunków, jakie nakłada na koncepcję filozoficzną, szczególnie

<sup>7</sup> Por.: J. Jarzębski, *Science fiction a polityka – wersja Stanisława Lema*, „Pamiętnik Literacki” 1983, tom LXXIV, z. 2, s. 94-113.

<sup>8</sup> Por.: P. Case, *Organizational Studies in Space: Stanislaw Lem and the Writing of Social Science Fiction*, „Organization” 1999, nr 6(4), s. 649-671.

<sup>9</sup> Por.: S. Lem, *Rozważania sylwiczne*, „Odra” 1992, nr 4, s. 46.

<sup>10</sup> S. Lem, *Summa technologiae*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1974.

<sup>11</sup> S. Lem, *Filozofia przypadku. Literatura w świetle empirii*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1975.

<sup>12</sup> J. Jarzębski, *Wszczęświat Lema*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003, s. 6.

zaś metafizyczną, perspektywa możliwości myślenia o edukacji jako praktyce sensownej. Inaczej mówiąc, Lipiec spróbował określić, jakie koncepcje filozoficzne nie nadają się, mówiąc nieco kolokwialnie, na źródła, podstawy czy też kontekst myślenia o edukacji z tego względu, iż edukacja rozpatrywana z ich punktu widzenia jawi się ostatecznie jako nierealna, będąca pustym rytuałem lub zgoła niemożliwa<sup>13</sup>. Badając tak postawiony problem, filozof lokuje zagadnienie możliwości edukacji „w zakresie sporu determinizmu z indeterminizmem”<sup>14</sup>. Dochodzi do wniosku, że w świecie funkcjonującym zgodnie z metafizycznymi założeniami zarówno jednego, jak i drugiego z tych stanowisk, możliwości edukacji, przynajmniej jako obszaru sensownej działalności, nie ma. Edukacja jest możliwa w takim świecie, jak uważa J. Lipiec, w którym obowiązuje swego rodzaju niekonsekwentny determinizm, a więc toczy się swoiste dialektyczne starcie, jednak nieprzewidywalne w swym czasowo i przestrzennie określonym przebiegu, między ścisłym zdeterminowaniem rzeczywistości i wszystkich jej składników, a przypadkowością i wolnością. Dokładnie taki ogólny, metafizyczny obraz rzeczywistości zakłada Stanisław Lem w swoich pracach filozoficznych i opisuje w utworach fabularnych. Jak stwierdził jeden z badaczy jego twórczości:

Sugestia, że nasz świat nie jest do końca ukształtowany, a przez to rządzą nim jeszcze sprzeczne ze sobą prawa o jednakowej wartości logicznej – prawdy – prowadzi do konkluzji zaskakującej, a jednocześnie jedynej możliwej, do równouprawnienia koncepcji determinizmu i indeterminizmu<sup>15</sup>.

Nie jest więc tak, że założenia metafizyczne, na których opiera autor *Cyberiady* własności świata przedstawianego i poddawanego refleksji w jego utworach, wykluczają ontologiczną możliwość edukacji. Jednocześnie nie znajdziemy w pracach Lema ogólnych rozważań wprost zdefiniowanych przez niego jako pedagogiczne czy sygnalizowanych jako doniosłe dla problematyki edukacyjnej. Również nieco bardziej konkretne zagadnienia, intuicyjnie rozumiane jako przynależące do tego obszaru problemowego, jak kwestie związane z oświatą czy kształceniem, rzadko pojawiają się w tekstach autora *Solaris*. Czy możliwe jest jednak, by syntetyzujące tak wiele różnych kontekstów i wątków refleksje nad przyszłością człowieka i świata, nad przyszłością relacji między nimi, więc także nad przyszłością ludzkości i kondycji ludzkiej, nie obejmowały, przynajmniej implícite, również tematu szeroko pojętej edukacji? Nie, raczej

<sup>13</sup> Por.: J. Lipiec, *Budowanie podmiotu, czyli filozoficzne podstawy edukacji*, [w:] *Wolność i podmiotowość człowieka*, Wydawnictwo FALL, Kraków 1997, s. 153-169.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 155.

<sup>15</sup> P. Krywak, *Fantastyka Lema: droga do „Fiaska”*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1994, s. 178.

nie jest to możliwe. Instytucjonalną oświatę zdaje się on postrzegać jako samą w sobie oczywistą ze względów praktycznych, autorytatywną formę przekazu kolejnym pokoleniom wzorów i sposobów działania oraz rozwiązań określonych problemów, uznanych i usankcjonowanych w przeszłości. I jako będące takimi, z góry niejako skazanymi na konieczność najpierw osobistej, prywatnej, a później także systemowej modyfikacji w przyszłości<sup>16</sup>. Gdyby nie dialektyczny charakter tego zjawiska, można by w tym zauważyć duże podobieństwo do procesu przemian paradygmatów dominujących w poszczególnych dziedzinach nauki, ujętego wedle koncepcji rewolucji naukowych Thomasa Kuhna<sup>17</sup>. Jednakże Lem także w tym temacie jest konsekwentnie ewolucjonistą. Natomiast edukacja realizowana poprzez intencjonalne działania pozainstytucjonalnych wychowawców jest dla niego, jak się zdaje, zindywidualizowaną, nieformalną (więc niezwiązaną z możliwością stosowania oficjalnych sankcji i wyróżnień) wersją tej zinstytucjonalizowanej<sup>18</sup>. Przy czym kwestia rozstrzygnięcia zagadnienia pierwotności którejś z nich względem pozostałej, czyli tego, która z nich jest kopią bądź zmodyfikowaną wersją drugiej, zupełnie już pisarza nie zajmuje. Natomiast nie ulega wątpliwości, że nie podzielał on tej wersji pedagogicznego optymizmu, która zakłada swoistą omnipotencję edukacji<sup>19</sup>, uważając, iż ludzie różnią się indywidualnie między sobą pod względem rodzaju i rozległości naturalnych uzdolnień, a więc i pierwotnego czy wyjściowego potencjału rozwojowego. Sygnalizowanie skomplikowania sytuacji i kondycji człowieka, w tym również w wymiarze społecznym i nade wszystko moralnym, jakie prawdopodobnie przyniesie przyszłość, zwłaszcza w związku z gwałtownym i bardzo daleko idącym rozwojem technologicznym, to właściwie znak rozpoznawczy twórczości Stanisława Lema. Na ogół jednak poprzestawał właśnie na sygnalizowaniu możliwych zagrożeń, powstrzymując się od formułowania twierdzeń treści wyraźnie i jednoznacznie normatywnych. Z tego względu jeden z amerykańskich badaczy jego pisarstwa nazwał go „moralistą, który nie

<sup>16</sup> Dlatego doświadczane przez Pirxa trudności i niepowodzenia szkolne nie przeszkodziły mu w staniu się wybitnym pilotem międzyplanetarnym. Por.: S. Lem, *Opowieści o pilotach Pirxie*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Białystok 1993 (w kwestii wspomnianych trudności szczególnie pierwsze opowiadanie z tego zbioru, zatytułowane *Test*, s. 5-33).

<sup>17</sup> Th. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromecka, Wydawnictwo ALETHEIA, Warszawa 2001.

<sup>18</sup> Poglądowi temu dał w ironicznej i żartobliwej formie wyraz w opowiadaniu *Edukacja Cyfrania*, bodaj jedynym utworze, w którego tytule występuje termin o pedagogicznej konotacji (por.: S. Lem, *Edukacja Cyfrania*, [w:] *Maska, op. cit.*, s. 117 i n.).

<sup>19</sup> Por.: P. Piotrowski, *Źródła i konsekwencje pedagogicznego optymizmu. Zarys zagadnienia*, [w:] *Edukacja w perspektywie wyzwań współczesności*, A. Harbatski, E. Krysztofik-Gogol (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 463-464.

moralizuje<sup>20</sup>. Jednakże jest jeden wyraźny wyłom w tej powściągliwości pisarza wobec głoszenia normatywnych postulatów moralnych. Dotyczy on doktryny, która współcześnie określana jest najczęściej mianem transhumanizmu.

Omawiając zaznaczający się w literaturze *science fiction* nurt, który można by określić mianem „technologicznej dystopii”, Jacek Sobota, sam będący jednocześnie akademickim filozofem i autorem fantastycznonaukowych utworów fabularnych, stwierdza:

W obliczu technologicznego wzmożenia naszych możliwości destrukcji, skłonności samoniszczące osiągają status problemu globalnego. W jaki sposób im przeciwdziałać? Istnieją bodaj dwie możliwości: pierwsza, pedagogiczna, metoda uczenia, wychowywania, uświadamiania, wydaje się zużyta, nieskuteczna. Druga często jest wskazywana również przez pisarzy *science fiction* – to wykorzystywanie i aktywizowanie wiedzy o możliwościach inżynieryjno-genetycznej manipulacji biologicznej z zamiarem «przekonstruowania» agresywnych, władczych i antyludzkich reakcji człowieka<sup>21</sup>.

Druga ze wspomnianych przez cytowanego autora dróg przeciwdziałania ewentualnej samozagładzie gatunku ludzkiego, abstrahując od tego, czy istotnie wzmiankowane dwie możliwości wyczerpują cały ich dostępny repertuar, jest wszak, na co również zwraca uwagę Sobota, jednym z kluczowych postulatów współczesnego transhumanizmu. Píše:

dziś transhumanizm kojarzy się dość jednoznacznie z przewyższaniem ograniczeń ludzkiej egzystencji, czemu służą mają przewidywane osiągnięcia w dziedzinie neurotechnologii, biotechnologii i nanotechnologii<sup>22</sup>.

Stanisław Lem w niektórych ze swoich wczesnych utworów wykazywał pewną skłonność do postrzegania techniki nie tylko jako zjawiska włączającego się w proces ewolucji (ten pogląd można odnaleźć także w późniejszej twórczości pisarza, również w jego pracach teoretycznych, a zwłaszcza w *Summa technologiae*), ale nadto – jak chcą rzecznicy transhumanizmu – jako narzędzia, za pomocą którego ludzkość może świadomie w sposób racjonalny pokierować tym procesem w najbardziej pożądanym kierunku<sup>23</sup> (autor określał to mianem „autoewolucji”<sup>24</sup>), a być może nawet sterować jego tempem. Dość szybko uznał

<sup>20</sup> P. Haffner, *Stanisław Lem: A Moralizer Who Doesn't Moralize*, „Science Fiction Studies” 2001, t. 28, nr 1, s. 149-154.

<sup>21</sup> J. Sobota, *Postęp technologiczny generatorem regresu moralnego? Paradoksalne oblicza postępu w literaturze science fiction*, [w:] *Festiwal filozofii*, t. IX, *Filozofia i technika*, J. Sobota, G. Pacewicz (red.), Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2017, s. 216

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 217.

<sup>23</sup> Por.: P. Czapliński, *Stanisław Lem – spirala pesymizmu*, „Teksty Drugie. Teoria Literatury, Krytyka, Interpretacja” 2001, nr 6 (71), s. 60.

<sup>24</sup> Por.: J. Sobota, *op. cit.*, s. 218.

jednak tego rodzaju transhumanistyczną utopię za pozbawioną racjonalnych podstaw, złudną i naiwną – niejednokrotnie dawał wyraz temu przekonaniu<sup>25</sup>, zaś promujące ową ideę swoje utwory uznał za nieudane i przynoszące wstyd autorowi. Większość utworów z ogromnego dorobku pisarskiego Stanisława Lema wyraża pogląd i nastrój, które można by chyba nazwać „antropologicznym pesymizmem”<sup>26</sup>, a ten przekłada się z kolei na pesymizm futurologiczny, na ponurą wizję przyszłych losów ludzkości. Zaś technika i aplikacja technologiczna osiągnięć naukowych, zyskująca dominującą pozycję względem badań podstawowych w poszczególnych naukach, walczy się przyczyni, zdaniem autora *Solaris*, do tej niewesołej kondycji cywilizacji przyszłości<sup>27</sup>. W wyrazisty sposób zawarł to przekonanie w opowiadaniu *Golem XIV*<sup>28</sup>, stylizowanym literacko na sprawozdanie jednego z uczestników serii testów i obserwacji, chyba można powiedzieć, że psychologicznych, którym została poddana forma sztucznej inteligencji – tytułowy Golem. Choć jest to wytwór długotrwałej wyłożonej pracy

<sup>25</sup> W sposób szczególnie dobitny i jednoznaczny wyraził je autor w listach do swojego amerykańskiego kolegi, tłumacza na język angielski szeregu jego tekstów, por.: S. Lem, *Stawa i fortuna. Listy do Michaela Kandla (1972-1987)*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2013. Natomiast na temat angażującego ingerencję w genotyp aspektu „autoewolucji” napisał w roku 2001: „Kto daje zgodę na autoewolucję, ten zgadza się na likwidację własnego gatunku i przejęcie cywilizacyjnego dziedzictwa przez istoty pod każdym względem nam obce” (S. Lem, *Genetyka*, [w:] *Planeta LEMa. Felietony ponadczasowe*, wybór W. Zemek, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2016, s. 341). Skoro zatem tak jednoznacznie pisarz opowiadał się za obroną naszej gatunkowej tożsamości i skoro jednak przestrzegał w swoich tekstach przed niebezpieczeństwami, ku którym prowadzi ludzkość jej własna działalność, o skutkach w dużej mierze niepoddających się już kontroli, to wobec tego jeżeli jakkolwiek nadzieję mógł czy chciał mieć na to, że ludzkość nie przyspieszy gwałtownie swojego skądinąd nieuchronnego i będącego czymś naturalnym końca, to chyba jedynie w szeroko rozumianej edukacji mógł ją widzieć.

<sup>26</sup> Przemysław Czapliński pisze w tym kontekście nawet o „katastrofizmie” antropologicznym Lema (a także „katastrofizmie scjentyficznym” – związanym ze swoistym zapętleniem nauki, która przekształca się stopniowo w rzeczywistość samą w sobie, dla której zewnętrzny względem niej świat, jako przedmiot badania, opisu i wyjaśniania powoli zaczyna stawać się zbędny; wreszcie wspomina też autor o „katastrofizmie akceleracyjnym przezierającym z kart późniejszych nieco utworów Lema – ten odnosi się do niebezpiecznego przyspieszenia postępu technologicznego, znacznie wyprzedzającego postęp ludzkości w jakimkolwiek innym aspekcie). Por.: P. Czapliński, *Stanisław Lem – spirala pesymizmu*, *op. cit.*, s. 69-73.

<sup>27</sup> Także już w tym wczesnym, „optymistycznym” okresie swojej twórczości autor *Bajek robotów* zwracał uwagę na niebezpieczeństwa, jakie nieść może dla ludzkości postęp technologiczny, gdy zabraknie ludziom ostrożności i odpowiedzialności. Jak pisał w felietonie z roku 1955 na temat energetyki jądrowej: „Jest to niewątpliwie wyrosłe z gleby nauki ogromne, wspaniałe drzewo. Niech nam jednak to drzewo nie przesłania lasu zagadnień, które z wytężeniem wszystkich sił musimy opanować, żeby jego owoce przyniosły ludzkości nie śmierć, ale życie” (S. Lem, *Dziesięć lat energii atomowej*, [w:] *Planeta--- LEMa*, *op. cit.*, s. 142).

<sup>28</sup> Por.: S. Lem, *Golem XIV*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1981.

naukowców i inżynierów (numer 14 oznacza tu kolejną generację), wspomniane badania, które zostają podjęte, mają na celu poznanie go czy też zrozumienie. Jego twórcy, znając mnóstwo szczegółów technologicznych dotyczących swojego dzieła, nie wiedzą jednocześnie, czym ono właściwie jest, jakie ma własności i możliwości. Nadto nie poczuwają się do odpowiedzialności za swój wytwór, a nawet odzégnują się od nazywania go właśnie tym mianem, twierdząc, że Golem jest dziełem pewnych bezosobowych procesów: rozwoju nauki, postępu technologicznego, wzrostu możliwości technicznych. Jest on zatem pewnym koniecznym i nieuchronnym przejawem czy też owocem określonego etapu rozwoju cywilizacyjnego, można by powiedzieć: koniecznością dziejową.

Futurologiczny pesymizm Lema i kwestionowanie przez niego zasadności już wczesnych postaci transhumanistycznej wizji przyszłości można interpretować co najmniej na dwa sposoby. W każdym razie sygnalizowane dwa nie wykluczają się wzajemnie i nie są sprzeczne, aczkolwiek nie są też od siebie ściśle zależne. Według pierwszej z nich poglądy na temat kształtu przyszłości prezentowane przez pisarza są wnioskami wyprowadzonymi z jego przekonań na temat ogólnej, uniwersalnej i ponadczasowej kondycji ludzkiej, zwłaszcza w jej wymiarze moralnym – można by powiedzieć: gatunkowej natury człowieka. Natury, której kultura nie przekształca i nie zmienia, zaś zmiany zachodzące w kulturze są jedynie swego rodzaju emanacją zmienności form wyrazu tejże niezmienniej natury (trzeba przyznać, że dość „freudowsko” zabrzmiała ta wykładnia). Owa zmiana w kulturze ma w dużej mierze przypadkowy charakter, aczkolwiek skorelowany wyraźnie ze wzrostem potencjału technologicznego, który to przyrost wyraża się w zwiększającym się zasięgu możliwości wywoływania swoimi działaniami skutków<sup>29</sup>. Jednakże te skutki, jak należy przypuszczać na podstawie tego, co padło przed chwilą, także są w przeważającej mierze przypadkowe, to znaczy, że nie są ani do końca przewidziane, ani rozumiane przez ich sprawcę – gatunek ludzki. Natomiast wedle drugiej ze wspomnianych wyżej interpretacji pesymistyczne prognozy i przekonania Lema, wyrażane w jego utworach, nie przesądzają ostatecznie o konieczności spełnienia się któregośkolwiek z czarnych scenariuszy dotyczących przyszłych losów ziemskiej cywilizacji, a jedynie dobitnie zwracają uwagę na ich wysokie prawdopodobieństwo – są więc jednocześnie ostrzeżeniem<sup>30</sup>. Przystroga, którą można by ująć w maksymę takiej mniej więcej treści: jeżeli nie chcemy, aby

<sup>29</sup> Por.: S. Lem, *Rozważania sylwiczne XXIX*, [w:] *Planeta LEMa*, *op. cit.*, s. 241-245.

<sup>30</sup> Autor *Dzienników gwiazdowych* dostrzegł cztery główne funkcje literatury fantastyczno-naukowej: informacyjną, dydaktyczną, ludyczną oraz prognostyczną. Por.: S. Lem, *Fantastyka i futurologia*, t. 1, Wydawnictwo „Interart”, Warszawa 1996, s. 13 i n.

przewidywania Lema okazały się trafne, musimy działać tak, jakby właśnie miały się one okazać trafne.

## Futurologia i pedagogika

Jak się wydaje, są dwa główne problemy związane z możliwością wykorzystania w praktycznie zorientowanych naukach społecznych, nie tylko więc do pedagogiki, dorobku futurologii. Pierwszy dotyczy kłopotu, jaki pojawia się wobec potrzeby wartościowania i weryfikacji tych osiągnięć. Jednakże jest to problem dotyczący każdej dziedziny wytwarzającej jakieś efekty poznawcze, w postaci twierdzeń, których treść wykracza częściowo poza obszar dostępny aktualnemu doświadczeniu empirycznemu, a więc również, na przykład, aksjologii, teologii, kosmologii, etyki normatywnej, a nawet poniekąd historii. Istnieją jednak metodologiczne narzędzia pozwalające oszacować poziom uzasadnienia i ewentualnie także prawdopodobieństwa takich twierdzeń, więc sytuacja nie jest zupełnie beznadziejna. Natomiast drugi z zasygnalizowanych problemów jest już dużo bardziej specyficzny. Rozważania i twierdzenia futurologiczne nie dotyczą przecież obrotu, jaki przyjmą określone sprawy za pół godziny od teraz, ale z reguły wybiegają w odległą przyszłość. Na tyle odległą, że nawet dając wiarę ich treści i wysoko oceniając ich uzasadnienie, trudno sensownie zareagować na nie w wymiarze praktycznym. Nadto taka reakcja jest bardzo ryzykowna, ponieważ w czasie dzielącym teraźniejszość od tej odległej przyszłości, której kształt przewidują futurologiczne prognozy, może się zdarzyć coś, co sprawi, że dziś wysoce prawdopodobne staną się one mało prawdopodobne w przyszłości bliższej niż ta, którą wieszczą. Poza tym, co zresztą z poprzednim się wiąże, owe prognozy dotyczą ze swej istoty obiektów i stanów rzeczy fikcyjnych, przynajmniej w jednym z wyodrębnionych przez Lema znaczeń fikcyjności<sup>31</sup> – takim mianowicie, że są one czymś aktualnie nieistniejącym, czyli właściwie należałoby raczej powiedzieć, że one „aktualnie nie są”. To znacząca różnica między futurologią, a wspomnianymi wcześniej aksjologią, teologią czy etyką. W ich przypadku obiekty i stany rzeczy, których dotyczą formułowane przez działających w tychże dziedzinach badaczy, są zakładane, postulowane czy też domniemane jako aktualnie istniejące. I, abstrahując zupełnie od skomplikowanej kwestii weryfikowalności bądź rozstrzygalności takich twierdzeń, są one zgodne z aktualnym stanem faktycznym, lub nie. Natomiast futurologiczne twierdzenia ze swej natury nie są zgodne z aktualnym stanem faktycznym i jest to kwestia już

<sup>31</sup> *Ibidem*, s. 10 i n.

zawsze rozstrzygnięta, przesądzona, pozwalająca je zakwalifikować jako właśnie futurologiczne<sup>32</sup>. Chociaż, jak stwierdził sam autor *Cyberiady*:

Inna rzecz, że pisarze nie mogą wymyślać na całkiem «pustym» miejscu – że i oni działają, przede wszystkim kombinując, przeinaczając, śmiało modyfikując pojęcia i hipotezy istniejące. Tego, czego nie wiemy na dobre, nie będziemy wiedzieli, dopóki... dopóki po prostu się nie dowiemy i kwita; z czego nie wynika oczywiście daremność wszelkiego przewidywania. Ostrożność tu jednak nie zawadzi<sup>33</sup>.

Kiedy zaś przewidywania futurologiczne urzeczywistniają się, nabierając aktualności, na skuteczną reakcję może być zbyt późno. W roku 2000 w rozmowie z dziennikarzem tygodnika *Wprost* Stanisław Lem stwierdził między innymi:

Minęło kilkadziesiąt lat i muszę przyznać, że czuje się doścignięty, a częściowo wręcz prześcignięty w moich przewidywaniach (...). Bo pisząc książki, ani przez moment nie pomyślałem, że choćby niektóre z zawartych tam pomysłów ziszczą się za mojego życia<sup>34</sup>.

Z dalszych wypowiedzi pisarza wynika, że fakt ten napawa go jednak dużym niepokojem.

W rozdziale otwierającym wieloautorską monografię poświęconą problematyce przyszłości edukacji Kinga Kuszak stwierdziła, że edukacja znajduje się współcześnie w o tyle trudnym położeniu, że spełniając swe zadanie, musi wspierać młode pokolenie w zdobywaniu kompetencji, które przydatne, a może i nawet niezbędne, okażą się nie tylko teraz, dziś, ale także w przyszłości<sup>35</sup>. Jednocześnie współczesnemu człowiekowi:

przyszło żyć w dynamicznie zmieniającej się, płynnej, niepewnej rzeczywistości – rzeczywistości, w której kolejnych zmian nie jesteśmy w stanie przewidzieć. Nie jesteśmy też w stanie

<sup>32</sup> Przy czym jest to tak jasne, przy zastrzeżeniu, że chodzi o wyłącznie futurologiczne znaczenie bądź wymiar, aspekt odnośnych twierdzeń. Trzeba to zaznaczyć, ponieważ może się zdarzyć, że zawierają one także jeszcze jakiś istotnie inny aspekt, w szczególności diagnostyczny. Dotyczy to bez wątpienia twórczości Stanisława Lema, o której znany literaturoznawca i krytyk literacki Jacek Trznadel powiedział, iż jej tematem jest przede wszystkim niezmiennosc i uniwersalność ludzkich problemów i dylematów aksjologicznych, zaś prognozowanie przyszłości zajmuje dopiero kolejne miejsce (online: <https://www.wprost.pl/88427/lem-nie-zyje.html>, dostęp: 08.11.2021. Interesujące na swój sposób, że piszącemu te słowa nie udało się ustalić pierwotnego źródła wzmiankowanej wypowiedzi J. Trznadla, choć jest ona przytaczana, w dokładnie takiej samej formie, *nota bene* wraz z obszernymi fragmentami tekstu prezentującego sylwetkę S. Lema, na kilkunastu stronach internetowych. Czyżby internetowej publicystyki nie obowiązały kwestie dotyczące praw autorskich, albo chociaż powiązany z nimi obszar dobrych obyczajów?).

<sup>33</sup> S. Lem, *O roku 2000*, [w:] *Planeta LEMa*, *op. cit.*, s. 462.

<sup>34</sup> J. Borowski, *Czarna wizja*, online: <https://www.wprost.pl/tygodnik/8843/czarna-wizja.html>, dostęp: 08.11.2021.

<sup>35</sup> Por.: K. Kuszak, *O edukacji ku przyszłości – refleksja wprowadzająca*, [w:] *Od inspiracji ku przyszłości. Wybrane zagadnienia współczesnej edukacji*, K. Kuszak, R. Chęciński (red.), Wydawnictwo UAM, Poznań 2019, s. 10.

wyobrazić sobie tego, jak będzie wyglądał świat za kilkanaście, kilkadziesiąt lat, z jakimi wyzwaniem będą mierzyć się nasi następcy. Nie sposób wobec tego przewidzieć, jakimi kompetencjami powinien dysponować człowiek w kolejnych dekadach XXI i XXII wieku<sup>36</sup>.

Znamienne wydaje się przy tym, że najbardziej podatne na dezaktualizację są konkretne wiadomości i umiejętności związane z użytkowaniem nowych technologii. Im mniej zależne od technologicznych korelatów są kompetencje, tym ich znaczenie wydaje się odporniejsze na przedawniającą moc zachodzących wokoło zmian. Dlatego, choć w ogólności przewidywalne zawsze jedynie z pewnym prawdopodobieństwem i do pewnego stopnia dokładności, nie wszystkie aspekty przyszłości są równie nieprzewidywalne. To, że wiele spośród przewidywań futurologów – szczególnie wiele antycypacji Stanisława Lema – spełniło się i to szybciej niż można się tego było spodziewać, wskazuje, że świat przyszłości nie jest aż tak dalece nieprzenikniony, jak by to się mogło na pierwszy rzut oka wydawać. Zresztą nie wszystkie zagadnienia dotyczące przyszłości wymagają równie wybitnych i utalentowanych prognostów. Niczym innym jak zgadywaniem byłyby próby opisanie trendów w modzie, które pojawią się za kilkadziesiąt lat. Jednakże przewidzenie, że coś takiego jak moda będzie wówczas istniało, jest już dużo łatwiejsze i obarczone znacznie mniejszym ryzykiem pomyłki. Podobnie jak to, że problemy, zwłaszcza te globalne, z którymi nie potrafi sobie poradzić współczesna ludzkość, takie chociażby jak nierówności ekonomiczne, zanieczyszczenie środowiska, nadmierna produkcja odpadów, rosnące zapotrzebowanie na energię – nie znikną same z siebie i także przetrwają, w nasilonej postaci, do tamtych czasów. To jednak, co w takiej zgrubnej refleksji jawi się jako dosyć jasne w ogólnych zarysach, wymaga uszczegółowienia i – by tak rzec – „dosubtelnienia”, niuansowania, aby mogło stać się jakąś wytyczną do projektowania programów i działań prewencyjnych, jak też do pogłębienia naszego rozumienia świata i swojego w nim miejsca oraz położenia. W wydanej po raz pierwszy w roku 1947 pracy Bogdana Suchodolskiego *Wychowanie dla przyszłości* – chyba jedynej powstałej w powojennej Polsce pedagogicznej rozprawie o charakterze akademickim w szerokim zakresie odwołującej się do zagadnień futurologicznych i wiążącej je z refleksją nad edukacją, autor pisał: „Wchodzimy w epokę, której zasadnicze zręby są widoczne i pewne”<sup>37</sup>. Choć z całą pewnością inną treść, jako wyrażającą owe zręby, wybitny pedagog miał na myśli, to jednak – abstrahując od tej okoliczności – łatwo zgodzić się z przy-

<sup>36</sup> *Ibidem*, s. 6-7.

<sup>37</sup> B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, wyd. III zmienione, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968, s. 168.

toczonym stwierdzeniem. Trudno też – znów pomijając warstwę konkretów – nie zgodzić się z następującym poglądem:

Wychowanie powinno przysposobić młode pokolenie, aby potrafiło wziąć się do tej pracy, która je czeka. A chociaż nie sposób przewidzieć jej w szczegółach, nie można nie ukazać jej w zasadniczych zadaniach i nie można nie położyć nacisku na wyrobienie pewnych podstawowych umiejętności i zdolności ze względu na te zadania<sup>38</sup>.

Fakt, że mimo wielkich różnic, które dzielą współczesny świat, współczesną Polskę od rzeczywistości, która była kontekstem powstawania zacytowanego tekstu, tak łatwo można się zgodzić z prezentowanymi w nim stwierdzeniami – wszelako pod warunkiem oderwania ich od konkretów – można wytłumaczyć, jak się zdaje, ich swego rodzaju formalną tautologicznością (rzecz jasna nie w znaczeniu jakie temu określeniu nadaje współczesna logika). W jaki sposób coś takiego jest możliwe, jeśli nie w ten, że pedagogika ma zawsze sens z jednej strony osadzony w konkretnych warunkach aktualnych czasów historycznych, a z drugiej – uniwersalny, tak jak uniwersalne jest człowieczeństwo. I z tego rozpięcia, tej dwubiegunowości wynika, że jeśli pedagogice może się przydać futurologia, to również właśnie taka – wybiegająca w przyszłość z aktualnej epoki, a zarazem niegubiąca z oczu tej uniwersalności. A przydać się może, ponieważ „wychowanie było zawsze przygotowaniem młodego pokolenia do życia, jakie to pokolenie miało prowadzić w przyszłości”<sup>39</sup>. Futurologia zawarta w twórczości Stanisława Lema wydaje się w wysokim stopniu odpowiadać tej charakterystyce.

## Zakończenie

Stanisław Lem w swojej wielowątkowej i bogatej twórczości pisarskiej problematyką pedagogiczną się nie zajmował. W każdym razie nie edukacją rozumianą *sensu stricte*. Dlaczego więc jego prace miałyby mieć, potencjalnie, znaczenie dla pedagogiki? Sam fakt, że twórczość ta zdobyła spore uznanie czytelników na całym świecie i wywołała zauważalny odzew, a dla wielu twórców i badaczy kultury stanowiła inspirację, to jeszcze nie jest, jak się zdaje, wystarczający powód, by uznać jej doniosłość także dla dziedziny edukacji. Jednakże ta popularność, w ogóle wciąż dość znaczna popularność gatunku, zwłaszcza wśród przedstawicieli dorastających pokoleń, w powiązaniu z podejmowaną problematyką – przyszłością gatunku ludzkiego w świecie oraz przy uwzględ-

<sup>38</sup> *Ibidem*.

<sup>39</sup> *Ibidem*, s. 62.

nieniu sposobu podejmowania tej problematyki – jako obszaru obfitującego w potencjalne niebezpieczeństwa, kryzysy i dylematy moralne – ten splot okoliczności jawi się już jako znaczący także dla refleksji nad edukacją. Zwłaszcza współcześnie, w epoce, w której już szereg przewidywań autora *Filozofii przypadku* urzeczywistnił się, a rozwój technologii cyfrowych już wyraźnie wpływa na kierunek i tempo zmian społeczno-kulturowych oraz przemian cywilizacyjnych. By posłużyć się niewyszukanym, ale bardzo wyrazistym przykładem – żyje jeszcze na Ziemi wielu ludzi, którzy pamiętają czasy, gdy komputer był urządzeniem zupełnie nieznanym szerszym kręgom społecznym, a niektórzy potrafili sięgnąć pamięcią nawet do okresu, gdy prototypy tego urządzenia nie były jeszcze znane nawet jego późniejszym wynalazcom. Żyjący w najbardziej technologicznie zaawansowanych krajach świata dzisiejsi sześćdziesięciolatekowie być może pamiętają jak jedna z klas w szkole zostawała szumnie mianowana pracownią komputerową z tej racji, że lokowano w niej jeden, najwyżej dwa, ośmiobitowe mikrokomputery osobiste. Dziś w świecie zachodnim komputery są wszędzie – w lodówkach, telefonach, zegarkach, tosterach, zamkach do drzwi czy piecach centralnego ogrzewania, żelazkach, ekspresach do kawy, wyciskarkach do soków. Jednocześnie – a to także ważna okoliczność, między innymi z perspektywy formułowania futurologicznych przewidywań – gdzie rozpowszechnienie urządzeń i technologii cyfrowych niewiele odbiega od tego obrazu, naszkicowanego wyżej jako pochodzący sprzed półwiecza lub nawet ma jeszcze skromniejszą postać. Wiele zatem wskazuje na to, iż spełniają się, i to szybciej niż można się tego było zasadnie spodziewać, nawet te dość odważne wizje ubiegłowiecznych futurologów, w tym również Stanisława Lema. Nie jest to wprawdzie okoliczność jednoznacznie rozstrzygająca, ale istotny argument na rzecz tego, że należy się tym przewidywaniom uważnie przyglądać. Również, a może właśnie przede wszystkim tym, które nie kreślą obrazu przyszłości w jednoznacznie różowych barwach, bo przecież nic się bodaj straszniejszego nie stanie, jeżeli ludzkość nie przygotuje się w porę na nadejście pięknej i świetlanej przyszłości – to zapóźnienie zawsze da się nadrobić. Dużo gorzej, a wręcz dramatycznie gorzej, gdy przyszłość zaskoczy ludzi wydarzeniami i zjawiskami trudnymi oraz niekorzystnymi, kryzysami i katastrofami. W częściach świata zamieszkałych głównie przez natywnych użytkowników języka angielskiego mówi się czasem o czymś takim *a black swan event* – „efekt czarnego łabędzia” lub bardziej dosłownie, aczkolwiek nadal od dosłowności daleko – „pojawienie się czarnego łabędzia”.

Jako zasługujące na szczególnie baczną uwagę i staranne rozważenie, właśnie z perspektywy pedagogiki, jawi się wspomniane tu już wcześniej stanowisko Lema wobec postulatów transhumanizmu jako drogi prowadzącej do rozwiązania globalnych kryzysów, które najprawdopodobniej czekają ludzkość w przyszłości. Podobne stanowisko, aczkolwiek sporo później i w znacznie węższym zakresie, jeśli chodzi o przewidywania dotyczące możliwego przyszłego rozwoju wypadków w tym obszarze, zajęli też Jürgen Habermas<sup>40</sup>, Hans Jonas<sup>41</sup> i Francis Fukuyama<sup>42</sup> (aczkolwiek sam autor *Solaris* był zdania, że ten ostatni nic istotnego na odnośny temat nie ma, w gruncie rzeczy, do powiedzenia<sup>43</sup>). Warto zbadać starannie na gruncie pedagogicznym formułowane przez Lema argumenty krytyczne wobec doktryny transhumanizmu oraz skonstruowane przez niego fabularne ilustracje możliwych, jego zdaniem, bliższych i dalszych konsekwencji realizacji jej postulatów. Niekoniecznie po to, by dać się im przekonać, aczkolwiek jedno wydaje się nie pozostawiać wątpliwości – ta współczesna odmiana koncepcji inżynierii społecznej, swego rodzaju idea technologicznej *kalokagatii* jest w pewnym sensie wymierzona w edukację. Z jednej strony jest manifestacją niewiary w jej skuteczność, co w zasadzie można zrozumieć i wybaczyć, ale jest też jednocześnie wyrazem niewiary w sens i wartość edukacji, bowiem, na dobrą sprawę, w optyce postulatów transhumanizmu technologia (w tym biotechnologia) ma ją zastąpić, niepomierzenie prześcigając swą skutecznością<sup>44</sup> i czyniąc zgoła niepotrzebną – jest to więc także zapowiedź „końca edukacji”.

**Paweł Piotrowski** jest dr. hab. nauk społecznych w dyscyplinie naukowej pedagogika, adiunkt w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Warmińsko Mazurskiego w Olsztynie, specjalizuje się w problematyce filozofii edukacji oraz pedagogice ogólnej.

<sup>40</sup> J. Habermas, *Przyszłość natury ludzkiej. Czy zmierzamy do eugeniki liberalnej?*, tłum. M. Łukasiewicz, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.

<sup>41</sup> H. Jonas, *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, tłum. M. Klimowicz, Wydawnictwo Platon, Kraków 1996.

<sup>42</sup> F. Fukuyama, *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*, tłum. B. Pietrzyk, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2003.

<sup>43</sup> Por.: S. Lem, *Koniec końców*, [w:] *Planeta LEMa*, op. cit., s. 497.

<sup>44</sup> Por.: F. Long, *Transhuman Education? Sloterdijk's Reading of Heidegger's »Letter on Humanism«*, „Journal of Philosophy of Education” 2017, t. 51, nr 1, s. 179-180.

Małgorzata Wilgucka

# Non-stop-show, czyli szaleństwo cywilizacji bez złudzeń. O twórczości Tadeusza Różewicza w stulecie urodzin poety

Kiedy w 1965 roku usłyszał, że istnieje w poezji „szkoła Różewicza”, powiedział: „żadnego regulaminu nie pisałem, a jeśli nawet mam uczniów, nie wymagam, żeby mi byli wierni. (...) Ale to zdaje się jest taka szkoła, do której przychodzi się kiedy chce, i odchodzi, kiedy chce. A ci, którzy przychodzą, biorą co chcą, nic za to nie płacąc. Z tym że nauczyciel też lubi chodzić na wagary”<sup>1</sup>. Tak postrzegał swoją twórczość Tadeusz Różewicz, jeden z czterech literackich patronów 2021 roku. Poeta przechadzający się po współczesnym świecie w poszukiwaniu człowieka.

Różewicz uciekał notorycznie ze szkoły, w której umieścili go teoretycy literatury; mimo iż uważa się go za ostatniego z tak zwanych Starych Mistrzów, był do późnej starości jak nastolatek zbuntowany przeciw światu, krytyczny, przenikliwy w dostrzeganiu absurdów rzeczywistości, ze świetnym wyczuciem zjawisk i języka kultury masowej. W historii literatury taki bunt, nazywany sporem pokoleniowym, towarzyszył zmianom generacyjnym każdej epoki; najbardziej charakterystyczne w literaturze polskiej są spory romantyków z klasykami, pozytywistów z romantykami, manifesty modernistów czy awangardzistów, wszystkie typowe dla młodych twórców. Różewicz w tej kwestii jest absolutnie wyjątkowy, choć doświadcza także własnego przeżycia pokoleniowego<sup>2</sup> i pod jego wpływem tworzy nową poetykę, zwaną czwartym systemem wersyfikacyjnym. Rzecz w tym, że poeta zachowuje świeżość i ostrość spojrzenia do końca, poszukując nowych środków wyrazu dla opisu nieustannie fascynującego go, dynamicznie, jak nigdy dotąd, zmieniającego się świata. I bynajmniej nie dostaje zadyszki.

<sup>1</sup> A. Skrendo, *Wstęp*, [w:] *Tadeusz Różewicz, Wybór poezji*, Wrocław 2016.

<sup>2</sup> Przeżyciem pokoleniowym jest dla poety i jego rówieśników, tak zwanego pokolenia Kolumbów rocznika 20., II wojna światowa.

Po 80. roku życia zastrzegł, że nie obowiązuje go ortografia (nieważne: rzeczułka, rzeczółka czy zeczułka<sup>3</sup>), po 85., w ostatnich tomikach wierszy, ten elegancki starszy pan używał wulgaryzmów<sup>4</sup>. Nie da się go zamknąć w żadnej szkole, zdefiniować wystarczająco jego twórczości, wymykającej się wszelkim kategoryzacjiom i, jak każda wielka literatura, odsłaniającej przed odbiorcą coraz to nowe znaczenia. To już nie tylko, jak jego mistrz Leopold Staff, poeta trzech pokoleń, to twórca „poezji 5D Extreme”<sup>5</sup>, symulatora rzeczywistości wykraczającej daleko poza XX wiek.

W szkole, w której o nim mówiono i gdzie chciano go przepytować, Różewicz był nieobecny, był natomiast zawsze Obecny w świecie. Stał się jednym z największych odkrywców codzienności w poezji XX wieku. Mimo podeszłego wieku przyglądał się rzeczywistości szeroko otwartymi oczyma, a wzrok miał doskonały. Patrzył i widział. Fascynowało go jako racjonalistę szczególnie to, że większość ludzi ma oczy szeroko zamknięte.

Śmierć poety w 2014 roku kończy pewną epokę w historii polskiej poezji współczesnej, ale to, co Różewicz po sobie zostawił, jest absolutnie otwarte, nowatorskie, wizjonerskie, nowoczesne, wyprzedzające w formie, języku i treści twórczość poetycką naszych czasów. Za życia poety żartowano, że wyprzedził nawet postmodernizm i czekał na niego w miejscu, do którego ten zmierza. Dobre żarty. Różewicz, podobnie jak Lem, widział zdecydowanie dalej. Zatem „Sprolongujmy pocie kredyt i czekajmy”<sup>6</sup>.

Jego twórczość od pierwszego tomiku poezji z 1947 roku definiowana jest przez niepokój jako skutek traumy doświadczenia apokalipsy spełnionej, następnie naszej małej stabilizacji, wreszcie ekspansywnej kultury masowej. Już w wierszu *Ocalony*, ze wspomnianego zbioru, wizja świata i człowieka, wówczas komentarz do niedawnej przeszłości, zapowiada negatywne zjawiska

<sup>3</sup> T. Różewicz, *Regression in die Ursuppe*, [w:] *Szara strefa*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2002, s. 15–18.

<sup>4</sup> Na przykład w wierszu *Credo* z tomiku *Cóż z tego że we śnie* (2006); por. Tadeusz Różewicz, *Wybór poezji*, Wrocław 2016, s. 912–919.

<sup>5</sup> Kino 5D – polska sieć kin 3D z efektami specjalnymi. Dla określenia sieci tych kin używana jest nazwa „Kino 5D Extreme”. Kino 5D może pokazać każdy film, nawet tradycyjny dwuwymiarowy, jednak dopiero trójwymiarowy obraz 3D, zsynchronizowany z efektami specjalnymi, daje iluzję rzeczywistości i uczestniczenia w akcji filmu. W kinie tym oprócz trójwymiarowego obrazu wprowadzono ponad 12 efektów specjalnych imitujących zjawiska fizyczne i atmosferyczne, stymulujących wszystkie zmysły oprócz smaku. Cytat za: [https://pl.wikipedia.org/wiki/Kino\\_5D](https://pl.wikipedia.org/wiki/Kino_5D).

<sup>6</sup> J. Błoński, *Poezja Różewicza*, „Nowy Napis”, 10.06.2019, <https://nowynapis.eu/czytelnia/artukul/poezja-rozewicza>; artykuł jest przedrukiem recenzji dwu pierwszych tomików poezji Tadeusza Różewicza, recenzje ukazały się w czasopiśmie „Twórczość”, 1949, nr 7, s. 111–117.

kulturowe II poł. XX i początku XXI wieku – relatywizm etyczny i moralny, kruchość ludzkiej psychiki, z jej zaburzeniami osobowości, tożsamości, poczuciem niespełnienia i pustki, lękiem przed życiem, nieumiejętnością budowania trwałych relacji z ludźmi i niespójnym wizerunkiem własnego „ja”. Zanim pojęcie *borderline*, nazwa dysfunkcji psychicznej, pojawiło się w amerykańskiej klasyfikacji chorób w roku 1980, Różewicz znakomicie zdefiniował je w swojej poezji lat pięćdziesiątych. Niemal pół wieku później diagnoza była nadal aktualna. „21-letni chłopak (w kształcie serduszka?) / zamordował czteroletniego synka / na pytanie dlaczego to zrobił / młody ojciec odpowiedział / „tak długo i głośno płakał / aż mnie zdenerwował” / jego 16-letnia żona / powiedziała płacząc / „wiem że źle zrobił / ale ja go kocham”<sup>7</sup>.

Kim więc jest człowiek? Różewicz nieustannie poszukiwał odpowiedzi na to pytanie, choć wprost nigdy go nie zadał. Już w pierwszym tomiku, *Niepokój* (1947), uczynił słowo *człowiek* synonimem słowa *zwierzę*. W kontekście wydarzeń II wojny światowej trudno się dziwić takiemu mocnemu zestawieniu, które przekreśla sens wszelkich osiągnięć człowieka w dziedzinie kultury.

Kiedy świat bardzo powoli dźwignął się z wojennych traum i znów można było spróbować żyć spokojnie, pojawił się atrakcyjny kolos na glinianych nogach, kultura masowa. To właśnie przeżywana przez poetę „twarz trzecia”<sup>8</sup>. „Tertium non datur? / ależ datur datur / właśnie tertium powstaje na naszych oczach”<sup>9</sup>. Jak je poznać i opisać?

„Kupię gazetę, czytam ją. Jem śniadanie, piję kawę z mlekiem, piszę, idę na mały spacer”<sup>10</sup> – wyliczał w jednej z radiowych audycji Różewicz, opowiadając o swoim „niepoetyckim” życiu. Jak przyznawał z ironią, zaczęło go to nawet niepokoić, czy nie jest zbyt normalny jak na poetę. Właśnie ta „normalność” sprawiła, że starszy, ale młody duchem pan był kimś na wzór współczesnego muzyka, hip-hopowca, jedną z najważniejszych wartości w hip-hopie jest bowiem niezwykle silnie akcentowana autentyczność, definiowana jako konieczność koherencji przekazu artystycznego z tym, co się robi i jak się żyje na co dzień. Więc Różewicz wynosił śmieci<sup>11</sup>, namiętnie czytał prasę,

<sup>7</sup> T. Różewicz, *Wybór poezji*, Wrocław 2016, fragment wiersza *Walentyńki (poemat z końca XX wieku)* z tomiku *zawsze fragment* (1996), s. 691.

<sup>8</sup> Tytuł tomiku z 1968 roku.

<sup>9</sup> *Ibidem*, (T. Różewicz, *Regression in die Ursuppe*).

<sup>10</sup> Por. <https://www.polskieradio.pl/39/156/Artykul/2721181,Czy-poeta-moze-czytac-gazety-Tadeusz-Rozewicz-o-ksiazkach-i-pisaniu>.

<sup>11</sup> Zaszczyt fotografowania poety wynoszącego śmieci przypadł w udziale Adamowi Haławejowi, a efektem blisko trzydziestoletniej współpracy artystów w tym obszarze jest album *Śmietnik*, Wydawnictwo Warstwy, 2021.

śluchał radia Zet i podglądał ukradkiem (nazywając je „bzdurami”) tasiemcowe seriale brazylijskie, które regularnie oglądała jego żona.

Julian Przyboś na widok Różewicza z gazetą wołał: „Panie Tadeuszu, co to za poeta, co gazety czyta!”<sup>12</sup>, a Różewicz tworzył wiersze właśnie z takich rejestrów języka, cytatów, mediów, ulicy, mowy gazetowej, reklamowej, potocznej, dążąc do dysonansu estetycznego, który wywoływał w uważnym odbiorcy bojaźń i drżenie. Notował to, czym żyli ludzie XX wieku, którzy „zajadali się / hamburgerami / produkowanymi częściowo z mózgow / rdzenia i innych części / układu nerwowego krów”<sup>13</sup>.

Przyboś uważał z ducha i słowa reportażowe czy felietonowe wiersze kolegi za niechlujne i świadczące o braku rzemiosła. Jednak Maria Dłuska<sup>14</sup> nazwała formę utworów poety „wierszem różewiczowskim”, w nowy sposób opisującym świat, tożsamy „z tym światem”. Wiersz ten przypomina często sprawozdanie, zwykle jest pozbawiony emocji, wyciszony, z mocnym kontrastem między tym, o czym się mówi a tym, jak się mówi; ostrożnie stosujący metaforę<sup>15</sup> podmiot mówiący – utożsamiony z autorem – często ulega rozpadowi, jest nieokreślony, traci silną tożsamość, której brakuje przecież także współczesnemu człowiekowi. Język utworów płynie nie tylko z wnętrza poety, ale również ze świata, staje się nowym językiem poezji. Wiersz różewiczowski ewoluował jednak, pokazywał w coraz to nowych formach dynamikę zmieniającej się w błyskawicznym tempie rzeczywistości, odświeżonego języka, płynnych granic gatunków.

Forma utworów Różewicza była od początku tak inna, że już Jan Błoński zauważył: „trudno nam ustalić jakieś wytyczne rozwoju twórczości Różewicza; czasami zdaje się nam, że ta poezja błądzi po zaułkach”<sup>16</sup>. Rzeczywiście, to poezja zaułków „między krzesłem / łóżkiem / i stołem”<sup>17</sup>, gdzie można doświadczyć epifanii codzienności. W jednym z zaułków w parku poeta, a za nim czytelnik, doznaje olśnienia równocześnie zwyczajnego, szokującego i zapierającego dech w piersiach. Różewicz „w zaułku” tworzy jeden z najpiękniejszych wierszy religijnych w liryce polskiej. Razem z poetą widzimy

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> T. Różewicz, *Wybór poezji*, Wrocław 2016; *Zawsze fragment. Recykling*, Wrocław 1998, s. 758.

<sup>14</sup> M. Dłuska, *Próba teorii wiersza polskiego*, Warszawa 1962.

<sup>15</sup> Różewicz w charakterystyczny dla siebie sposób z humorem zauważa, że metafora „zdechła”, w wierszu *Woda w garnuszku, Niagara i autoironia* z tomiku *Zawsze fragment* (1996), s. 705.

<sup>16</sup> *Op. cit.* (J. Błoński, *Poezja Różewicza*).

<sup>17</sup> T. Różewicz, *Wybór poezji*, Wrocław 2019, fragment wiersza bez tytułu z rozproszonego cyklu *fragmenty*, zapisanego po 2006 roku, s. 941.

Go<sup>18</sup>, bezdomnego Jezusa śpiącego na ławce, w czapce uszatce, w dziurawych rękawiczkach, w wypłowiałym swetrze, z zaniedbaną rudą brodą i nieświeżym oddechem. Wstrząsający liryczny obraz relacji między Bogiem a człowiekiem, między *sacrum* i *profanum*, w wierszu poety, którego uważano niekiedy za człowieka niewierzącego. „Jaki tam ze mnie ateista”, zauważał jednak, „nieważne jest / co ja myślę o Bogu / ale co Bóg myśli o mnie”<sup>19</sup>. Wbrew deklaracjom często myślał o Jezusie, ujmując w słowa swoje poruszające refleksje: „samotny Chrystus / zamknięty w złocistym kielichu / jest Sierotą”<sup>20</sup>. Poczucie bliskości Boga wydaje się w poezji Różewicza niemal namacalne, choć sztukę milczenia o Nim autor opanował do perfekcji.

Tadeusz Różewicz pisał o sobie, że nie robi nic, a właściwie, że robi Nic<sup>21</sup>, ale to, wbrew pozorom, bardzo trudne i odpowiedzialne zadanie. Bezruch pozwala widzieć dokładniej, pozwala myśleć, i tym samym wytrąca człowieka ze strefy komfortu, dlatego większość z nas woli ruch, dzianie się i pogoń za wiatrem. Różewicz nie lubił słowa poezja i poeta, zwykł mówić, że wierszy nie pisze się pod wpływem natchnienia, ale „robi” ze słów. Współcześni młodzi muzycy powiedzieliby zapewne, że „samplerował”. Samplem (ang. *sample* – próbka) określa się fragment utworu użytego w nowych okolicznościach, często zupełnie wyrwany z kontekstu; w nowych okolicznościach nabiera on zupełnie innego znaczenia lub je traci. Jean-Luc Godard, francuski ekstremalista filmowej Nowej Fali, bliski pokoleniowo Różewiczowi, mawiał: „Nie ma znaczenia, skąd dana rzecz bierzesz, ale istotne jest to, gdzie ją umieścisz”<sup>22</sup>.

Dzisiaj żyjemy na Planecie Młodych Plus, więc śmiało możemy określić „wiersze różewiczowskie” jako małe lub większe *happeningi*, *mash-upy*<sup>23</sup>, *blendy*<sup>24</sup>, *cut and paste mixy*<sup>25</sup>, *cut-upy*<sup>26</sup>, *glitche*<sup>27</sup>. „Będzie złoto! / ależ ten Kazach

<sup>18</sup> *Ibidem*, wiersz *Widziałem Go*, s. 733.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 834.

<sup>20</sup> Fragment wiersza *Pusty kościół* opublikowanego w czasopiśmie „Pod Znakiem Marii”, październik 1938, nr 1(163), s. 4.

<sup>21</sup> T. Różewicz, *Wybór poezji*, Wrocław 2016, wiersz *Przyszli żeby zobaczyć poetę* z tomu *Na powierzchni poematu i w środku*, s. 563.

<sup>22</sup> Cytat za: [https://pl.wikipedia.org/wiki/Nowa\\_Fala\\_\(kino\\_francuskie\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Nowa_Fala_(kino_francuskie)).

<sup>23</sup> *Mash-up* to w muzyce umiejętne połączenie ze sobą dwóch (lub więcej) piosenek w celu osiągnięcia nowej, spójnej kompozycji z wykorzystaniem różnych gatunków.

<sup>24</sup> Teksty często improwizowane, tworzone „na żywo” przez DJ-ów hip-hopowych.

<sup>25</sup> Połączenie wielu krótkich fragmentów w celu zbudowania najczęściej krótkiego muzycznego mixu.

<sup>26</sup> Tzw. „wycinanki”, ich autorzy manipulują częściami jednej piosenki lub słowami mówionymi (z wywiadów, występów publicznych), nadając im nowego, ironicznego charakteru.

<sup>27</sup> *Glitch* (ang. krótkotrwałe zakłócenie), cechą charakterystyczną tego gatunku jest użycie bardzo krótkich próbek dźwięku oraz efektów powstałych jako zakłócenie fali dźwiękowej.

go się trzyma / (...) / bardzo będzie ważny międzyczas / nasz Reprezentant będzie srebro? / 32 i pół a więc wolniej !! wolniej !!!<sup>28</sup>.

Różewicz nie tylko podążał za współczesnością, wręcz ją wyprzedzał, przewidując na przykład w spektaklu TV z 2005 roku, że współczesny człowiek będzie miał w głowie coraz większe trelemorele<sup>29</sup>, czyli tak zwany groch z kapustą. Telewizja podaje mu bowiem niekomunikatywny bełkot i zamierzony kicz, pakę obrazów, reklam, seriali. Bohaterowie zamknięci we wnętrzu telewizora odtwarzają różne role, najczęściej przerysowane i rozkrzyczane.

*Kartoteka*, nowatorski dramat z 1960 roku, w nurcie teatru absurdu, wyprzedza z kolei obraz człowieka w kultowym już dziś filmie *Matrix* braci Wachowskich z 1999 roku. Thomas Anderson, zawodowy programista komputerowy, w życiu prywatnym haker o pseudonimie „Neo”, podobnie jak Bohater dramatu Różewicza, prowadzi pozornie zwyczajne życie, miewa jednak niepokojące przebłyski pamięci, z których zwierza się psychologowi. W pozycji leżącej. Przez jego umysł także przechodzą dziwni ludzie, atakuje go potop zjawisk, ludzi i rzeczy. Jest postacią trudną do zdefiniowania, osobowością zdeintegrowaną, pozbawioną tożsamości, zagubioną w świecie rozpadu form. Definiują go inni. Mógłby powtórzyć za bohaterem dramatu Różewicza: „Jestem pusty jak bazylika w nocy”, „nie mogę się zamienić w człowieka” czy „Byłem przecież i we mnie było dużo różnych rzeczy, a teraz tu nic nie ma”<sup>30</sup>. Sam Różewicz żartował w rozmowie z Renatą Gorczyńską, że oprócz typu bohatera powinien także opatentować topos pozycji leżącej bohatera i topos łóżka<sup>31</sup>.

Powinien opatentować także inne własnego autorstwa, niezwykle toposy współczesnej kultury: fragment, recykling i śmietnik. *Zawsze fragment* (1996) i *Zawsze fragment*. Recykling (1998) to tytuły tomików wierszy, w których drobiny, skrawki, części, pozostałości, resztki, kawałki, cząstki, odpryski, ułamki otaczającego poetę świata stanowią materię wierszy. Nic nie powinno iść na marne, jak we współczesnym ruchu ekologicznym *Zero Waste*, powstałym na początku XXI wieku.

<sup>28</sup> T. Różewicz, *Wybór poezji*, Wrocław 2019, fragment wiersza *Ballada o naszych sprawozdawcach sportowych* z tomiku *Zawsze fragment. Recykling* (1988), s. 729.

<sup>29</sup> *Trelemorele* Tadeusza Różewicza ukazały się po raz pierwszy w „Dialogu” w 2005 r. Dla Studia Teatralnego Dwójki w 2006 r. adaptował ten tekst Piotr Łazarkiewicz z okazji 85. urodzin poety. Utwór nosi podtytuł: „Scenariusz telenowel dla telewizji publicznej i prywatnej” i jest satyrą na świat mediów.

<sup>30</sup> T. Różewicz, *Kartoteka*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1999, s. 49-50.

<sup>31</sup> Materiał radiowy dostępny pod linkiem: <https://player.polskieradio.pl/kolejka>, w programie *Wspomnienia o Tadeuszu Różewiczu (Dwie do setki/Dwójka)*.

*Recykling*, odzysk, w którego ramach odpady są ponownie przetwarzane, pojęcie zdefiniowane w Ustawie o odpadach z 2012 r., staje się u Różewicza czymś więcej niż techniką, staje się filozofią i sposobem opisu świata. Poeta nie tworzy nowych słów, zestawia je tak, aby uzyskać nowe znaczenia, maksymalnie skondensowane i maksymalnie głębokie, pozyskuje recyklaty ze strumienia słów, często niekompletne, i taką wizję świata nam podaje. „Zachichotał drugi staruszek hi hi hi / i podniósł lewą nogę / pomagając sobie prawą ręką / w której trzymał sztandar”<sup>32</sup>. *C'est la vie*.

Toposem współczesnej kultury czyni poeta również śmietnik, podobnie jak *fragment* i *recykling* pojęcie symboliczne dla obrazu świata, o ciągle otwartej interpretacji<sup>33</sup>. Różewicz do wierszy wprowadza „śmietnikowy język” i „śmietnikową rzeczywistość”, jak w *Duszyccze*, poemacie prozą z roku 1977. „Miałem w torbie zielone trzy jabłka wzgórek to wszystko moje moje (...) kiedy teraz dobrze te słodkie naprawdę (...) słowa zatrzymały się na wacie którą mam w uszach mętny osad znaczenie (...) więc to koniec biegają po schodach teraz jest początek lipca i upał”, więc, jakby powiedział Marek Aureliusz: „Duszyccą jesteś dźwigającą trupa”<sup>34</sup>.

Zatem pamiętajmy, że „Po wojnie nad Polską przeszła kometa poezji. Głową tej komety był Różewicz, reszta to ogon” – jak powiedział o nim Stanisław Grochowiak. „Nie mogę sobie nawet wyobrazić, jak wyglądałaby powojenna poezja polska bez wierszy Tadeusza Różewicza. Wszyscy mu coś zawdzięczamy, choć nie każdy z nas potrafi się do tego przyznać”<sup>35</sup> – pisała o Różewiczu Wisława Szymborska. Czesław Miłosz, czytając wiersze z tomiku *Niepokój*, nieomylnie rozpozna twórcę „jedynego prawdziwego z młodszego pokolenia”. Podkreśli poruszającą odrębność Różewiczowskiego wiersza, który „należy do tej samej rodziny w nowoczesnej sztuce, co filmy Ingmara Bergmana”. W połowie lat 60. doda: „Noszę w sobie całe piekło Różewicza”<sup>36</sup>.

Jak pokazać twórczość Tadeusza Różewicza na lekcjach języka polskiego w szkole średniej? Wydaje się to łatwe ze względu na formę, język, i niezwykle

<sup>32</sup> T. Różewicz, *Wybór poezji*, Wrocław 2019, fragment wiersza *maison de retraite (dom starców)* z tomiku *Zawsze fragment. Recykling* (1998), s. 722.

<sup>33</sup> Z tematem tym mierzą się trzej znakomici eseiści: Jacek Łukasiewicz, Witold Kanicki i Andrzej Skrendo, którzy próbują zinterpretować ten topos, ale nie udzielają jednoznacznej odpowiedzi. Eseje uzupełniają wspomniany wcześniej album *Śmietnik*.

<sup>34</sup> Marek Aureliusz, *Rozmyślenia*, tłum. Marian Reiter, Warszawa 1937, dostęp: <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/rozmyslania-marek-aureliusz.html>, ks. IV, w 41.

<sup>35</sup> Oba cytaty za: <https://e-teatr.pl/100-lat-temu-urodzil-sie-tadeusz-rozewicz-17252>.

<sup>36</sup> Wypowiedzi Czesława Miłosza cytuje Andrzej Franaszek w artykule *Noszę w sobie całe piekło Różewicza*, dostęp: <https://www.tygodnikpowszechny.pl/nosze-w-sobie-pieklo-rozewicza-141044>.

inspirującą prostotą i ostrością spojrzenia na świat problematykę jego utworów. To świetny punkt wyjścia do kontekstowego potraktowania tekstów kultury i pokazania zjawiska korespondencji sztuk. Podobne diagnozy na temat współczesności pojawiają się bowiem w stosunkowo łatwej dla ucznia interpretacyjnie, a zarazem wybitnej sztuce XX i XXI wieku, jak choćby w dziełach Andy'ego Warhola<sup>37</sup>, Bronisława Linkego<sup>38</sup> czy Magdaleny Abakanowicz. W instalacjach Abakanowicz pojawiają się, jak u Różewicza, tłumy ludzi, którzy „mają tylko plecy (...) / mają twarze wycięte z gazet / rozmiękłe od łez / rozdarte”<sup>39</sup>.

W tej perspektywie twórczość Różewicza może stać się przyczynkiem do dyskusji z młodzieżą na temat współczesnego świata i do zadawania uczniom pytań, które wywołuje lektura wierszy poety. Czym jest dla nich kultura masowa, czy znają i rozumieją pojęcia kiczu, konsumpcjonizmu, luksusu, przesady, czy dostrzegają te zjawiska, czy i jak je oceniają? Czy rzeczywistość zmienia się na lepsze, czy na gorsze?, czym jest kultura wysoka i dlaczego nie uratowała ludzkości przed wojnami?, kim jest człowiek, który od początków cywilizacji krzywdzi innych ludzi, cynicznie sięga po władzę, żyje bezrefleksyjnie, produkuje góry śmieci, je za dużo, pije za dużo, nie ma litości dla starych ludzi? Albo nie ułatwiamy młodym ludziom zadania, niech sami odnajdą pytania kryjące się w liryce Różewicza i spróbują na nie odpowiedzieć. Niech zdefiniują w perspektywie tej twórczości maksymy, które w XX wieku nabrały znaczeń odwróconych: Terencjusza *Człowiekiem jestem i nic co ludzie nie jest mi obce* czy Horacego *Carpe diem!* Niech odnajdą Różewiczowskie *memento mori* i nasz codzienny *dance macabre*. Niech zrozumieją, co znaczy *Cogito ergo sum*. Niech odważą się pomyśleć nad tym, czy *homo* jest rzeczywiście *sapiens*. Praktyka szkolna pokazuje, że dokładna analiza jednego z najbardziej znanych wierszy poety pt. *Ocalony*, w porządku lekcji odwróconej potrafi „uruchomić” nawet tych, którzy nie lubili wychylać się z klasowego tłumu. Podobnie jak pisane, parafrazując Różewicza, z palcem na ustach i z suchymi oczyma treny prozą *Matka odchodzi* z 1999 roku, powstałe ponad czterdzieści lat po śmierci Stefanii Różewicz. Zderzenie współczesnej krzykliwej kultury śmierci, epatowania

<sup>37</sup> Do tematów związanych z kulturą masową nawiązuje seria obrazów *Puszki z zupą firmy Campbell* (ang. *Campbell's Soup Cans*), dzieło namalowane przez Andy'ego Warhola w 1962 roku.

<sup>38</sup> Na przykład *Autobus*, obraz Bronisława Linkego z 1960 roku, ukazujący w sposób metaforyczny polskie społeczeństwo okresu „małej stabilizacji”. Praca przedstawia miejski autobus (symbol państwa), którym podróżują ludzie mający zamknięte oczy, oprócz dziewczynki siedzącej na kolanach matki; dziewczynka jest symbolem nadziei na lepsze życie w przyszłości.

<sup>39</sup> Fragment wiersza *Gałązka oliwna* z tomiku *Czerwona rękawiczka*, [w:] T. Różewicz, *Poezje*, t.1, Kraków, 1988, s. 110.

śmiercią, banalizacji śmierci, kiczu *ars moriendi* lub jej marginalizowania, ze spokojną, pełną ciepła i miłości opowieścią o zmarłej matce, z wzruszającym obrazem prawie osiemdziesięcioletniego człowieka, który, jak małe dziecko tęskni za nią, to szansa na uświadomienie sobie ważności relacji międzyludzkich. Głośna lektura fragmentów tekstu Różewicza w czasie lekcji, połączona z oglądaniem fotografii matki i syna wycisza, zmusza do skupienia, wywołuje emocje. Jest również okazją do przywołania biografii poety<sup>40</sup>, jego związku z rodziną, miłości do żony, której kuchnię uwielbiał (szczególnie niedzielną sztukę mięsa z rosółu) i dla której do późnej starości pisał wiersze odnalezione po jego śmierci (chował je w książkach), do synów, z których młodszy, Jan, zmarł w wieku 55 lat, do wnuczki Julii, której kazał liczyć swoje siwe włosy i uczyć się języków. To coraz rzadszy obraz relacji rodzinnych, warto o niej uczniom opowiedzieć.

Różewicz to jednak nie tylko mąż, ojciec i dziadek, to wielki poeta, Dante XXI wieku. Jak włoski pisarz, staje się bowiem diagnostą swoich czasów i wizjonerem. Jednak jego literacka podróż nie jest wznoszeniem się, jest spadaniem, przy czym dawniej spadano i wznoszono się pionowo, „człowiek współczesny / spada we wszystkich kierunkach / równocześnie / w dół w górę na boki”<sup>41</sup>. Świat opisywany przez Różewicza jest chyba (?) piekłem, choć wydaje się to w płynnej ponowoczesności pojęciem względnym, niektórzy uważają je za raj.

Różewicz, jak Dante, przyjmował wszystko i wszystkich. Cezara, Hitlera, Matę Hari, Stalina, kapitalizm, komunizm, Einsteina, Picassa, „Alka-pona / alka-seltzer i alka-ideę”<sup>42</sup>, ujmując świat w klasyczną metaforę akwaticzną w nowej odsłonie – jako gęstą zupę pełną cywilizacyjnych śmieci, do których zalicza pączki na równi z *Faustem* Goethego.

Czy Różewicz jest nihilistą? Jego poezja bywała tak ekspresjonistyczna i katastroficzna, że Czesław Miłosz przestraszył się nawet stanu poety w czasie ich spotkania w Paryżu w 1957 roku, kiedy Różewicz określił siebie jako w pewnym sensie „martwego”<sup>43</sup>. Późniejszy noblista nie dostrzegł jednak, że twórczość kolegi to spojrzenie racjonalisty, który pisze cywilizacji tren pozbawiony *exhortatio* i *consolatio*. Różewicz był martwy w takim sensie jak martwy był Sokrates, zrozpaczony, ale opanowany. Wiedział, że inni nie wiedzą, że

<sup>40</sup> W Wydawnictwie Dowody na istnienie ukazał się w grudniu 2021 roku tom I biografii Tadeusza Różewicza *Różewicz. Rekonstrukcja* autorstwa Magdaleny Grochowskiej.

<sup>41</sup> T. Różewicz, *Wybór poezji*, Wrocław 2019, fragment wiersza *Spadanie czyli o elementach wertykalnych i horyzontalnych w życiu człowieka współczesnego* z tomiku *Twarz trzecia* (1968), s. 382.

<sup>42</sup> *Ibidem*.

<sup>43</sup> Cytat za: <https://culture.pl/pl/artykul/sztuka-nic-w-labiryncie-poezja-tadeusza-rozewicza>.

„Nic nadchodzi / nic w czarodziejskim płaszczu / Prospera / nic z ulic i wież / nic z głośników / mówi do niczego / o niczym”<sup>44</sup>. Różewicz sam nie deklaruje nihilizmu, opisuje go. Szekspirowski bohater *Burzy* staje się dla niego symbolem człowieka coraz bardziej wyobcowanego w rzeczywistości, przyglądającego się sobie jako zwierzęciu, które za wszelką cenę chce przetrwać. Tragizm losu współczesnego Prospera podkreśla zauważona przez poetę już w pierwszym tomie wierszy nietscheańska śmierć Boga, postępująca ateizacja sposobu myślenia lub jej skrajne przeciwieństwo, popkulturowe upupianie religii, oba zjawiska prowadzące do chaosu wartości. Jak żyć w takim świecie? Toniemy w zupie śmierci i, jak pisał poeta, wołamy po angielsku: *Help me!*, ponieważ po polsku już nikt nie rozumie. Czy mamy porzucić wszelką nadzieję?

W jednej z najbardziej znanych scen wspomnianego już filmu *Matrix* główny bohater, Neo, musi wybrać między zażyciem niebieskiej a czerwonej pigułki. Wybór pierwszej spowoduje, że obudzi się we własnym, wygodnym łóżku, ale będzie żyć w iluzji. Jeżeli zażyje czerwoną, pozna trudną prawdę o rzeczywistości, równocześnie stając się wolnym. Zyska siłę, żeby zmieniać przyszłość na lepsze dla siebie i dla innych, choćby w gronie najbliższych. Twórczość Tadeusza Różewicza to bez wątpienia czerwona pigułka dla tych, którzy zechcą odważyć się być mądrymi, a on sam uwiarygodnił swoją obecnością istnienie – mimo otaczającego nas non – stop – show<sup>45</sup> – wielkiej i niezwyklej Tajemnicy nazywanej poezją.

**Małgorzata Wilgucka** jest doktorem nauk humanistycznych oraz dyplomowanym nauczycielem języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. prof. Kazimierza Morawskiego w Przemyślu. W latach 2001–2007 była pracownikiem dydaktycznym Państwowej Wyższej Szkoły Wschodnioeuropejskiej w Przemyślu. Od 2019 roku jest doradcą metodycznym z języka polskiego dla szkół ponadpodstawowych w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli przy PZPW w Rzeszowie.

<sup>44</sup> T. Różewicz, *Wybór poezji*, Wrocław 2019, wiersz *Nic w płaszczu Prospera* z tomiku *Nic w płaszczu Prospera* (1963), s. 280.

<sup>45</sup> Fragment, którego użyłam również w tytule tekstu, jest tytułem wiersza Różewicza *Non-stop-show*, z tomu *Twarz trzecia* (1968); pojawia się w tytule spektaklu Teatru Telewizji w reż. Jerzego Jarockiego z 3.10.1991 r. oraz sluchowiska Teatru Polskiego Radia w reż. Pawła Łysaka z 30.06.1994 r.; na oba wydarzenia artystyczne złożyły się wiersze i fragmenty sztuk teatralnych poety.

Janusz Mariański

# Wychowanie moralne w rodzinie w narracji socjologicznej

## Wstęp

Najbardziej podstawowym i naturalnym środowiskiem wychowania moralnego była i jest rodzina, jest ona podstawową instytucją pośredniczącą między jednostką i społeczeństwem i nic nie może jej całkowicie zastąpić. Współcześnie podlega ona jednak istotnym i daleko idącym zmianom. „Rodzice bowiem wprowadzają dziecko w świat zasad i norm, to ich autorytet powoduje, iż dziecko dostosowując się do reguł obowiązujących w rodzinie, przygotowuje się w ten sposób do życia w innych grupach społecznych. W rodzinie uświadamia się dziecku cały zespół zasad i reguł moralnych poprzez stawianie pytań. Rodzice zatem – podejmując z dzieckiem dialog na wzór sokratejskiej rozmowy – pomagają mu odkryć obowiązujące w danej sytuacji zasady, a następnie sformułować je w sposób ogólny”<sup>1</sup>. W środowisku rodzinnym kształtuje się u dziecka poczucie szacunku dla godności własnej i godności innych ludzi.

W ramach wychowania moralnego w rodzinie rodzice pomagają dzieciom w przyswojeniu określonych norm i zasad moralnych (sfera poznawcza), w przyjęciu i zaakceptowaniu norm moralnych i włączeniu ich w obszar własnego życia (sfera emocjonalna i wolitywna) oraz w realizacji działań wynikających z poznanych i zinternalizowanych treści poznawczych<sup>2</sup>. Wychowanie moralne w rodzinie będziemy śledzić nie tyle od strony procesów kształtowania się moralności, ile raczej od strony efektów, osiągniętych „stanów rzeczy”. Odbywa się ono nie tylko w rodzinie, chociaż ta jest uprzywilejowanym jej miejscem. W rzeczywistości społecznej jest wiele czynników oddziałujących w procesach wychowania moralnego. W sytuacji, w której dominująca kultura, w tym

<sup>1</sup> M.Z. Stepulak, *Konieczność wychowania moralnego*, [w:] *Obszary wychowania moralnego. Wychowanie moralne czy do moralności?*, red. Krzysztof Sosna, Księgarnia św. Jacka, Katowice 2011, s. 51.

<sup>2</sup> M.Z. Stepulak, *Duchowość chrześcijańska współczesnego człowieka*, Wydawnictwo Naukowe Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku, Płock 2020, s. 189-190.

i kultura popularna, nie ma już charakteru chrześcijańskiego, wychowanie religijno-moralne nie znajduje w niej naturalnego oparcia. Religia staje się jedną ze sfer życia codziennego wcale nie najważniejszą i często niepowiązaną z innymi sferami rzeczywistości społecznej i indywidualnej. Ten proces przemian rzutuje wyraźnie na przebieg i efekty wychowania moralnego w rodzinie<sup>3</sup>.

W kontekście dokonujących się przemian społeczno-kulturowych pojawia się pytanie o stan i perspektywy wychowania moralnego w rodzinie. Czy jest ona w dalszym ciągu podstawową instytucją kształtowania moralnej tożsamości człowieka, czy też traci część swoich funkcji socjalizacyjno-wychowawczych na rzecz innych instancji? Czy rodzina jest w dalszym ciągu dynamicznym środowiskiem wychowania moralnego? Jaki styl wychowania dominuje w polskich rodzinach? Niektóre z tych kwestii podejmujemy w niniejszych rozważaniach, skupiając się na stanie i perspektywach wychowania moralnego w rodzinie w kontekście przemian społeczno-kulturowych<sup>4</sup>.

### Wychowanie moralne w rodzinie w procesie przemian

W warunkach radykalnych zmian społecznych i kulturowych zmieniają się znaczenie i funkcje socjalizacyjno-wychowawcze rodziny, a nawet ona sama znajduje się w procesie swoistego rozkładu swoich tradycyjnych form. Socjologowie mniej radykalni w swoich ocenach dostrzegają zmiany w rodzinie współczesnej, ale według nich zmiany te dotyczą form, w jakich rodziny się objawiają (metamorfozy, a nie rozpad). Rodzina zmienia się, ale nie ginie, wykazuje też wiele umiejętności dopasowywania się do ponowoczesnego społeczeństwa. W warunkach przyspieszonych zmian społecznych może wzrastać do pewnego stopnia ranga rodziny jako czynnika o wręcz strategicznym znaczeniu, który decyduje o względnej trwałości życia społecznego, lub o jego labilności, a nawet o rozkładzie wartości, norm i więzi moralnych w społeczeństwie znajdującym się w fazie transformacji.

Do niedawna utrzymywał się *de facto* w rodzinie polskiej przekaz wartości, norm i wzorów zachowań oraz – z pewnymi wyjątkami – zasadniczy konsens

<sup>3</sup> D. Tułowiecki, *Socjologiczne podstawy wychowania*, [w:] *Pedagogika rodziny. Podejście systemowe*, t. 2 (*Wychowanie rodzinne*), red. M. Marczewski, Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Gdańsku, Gdańsk 2017, s. 149-203.

<sup>4</sup> M. Rembierz, *Dom rodzinny jako przestrzeń wychowania intelektualnego – wzrastanie w mądrości czy utwierdzenie się w dziedzicznych uprzedzeniach i stereotypach?*, [w:] *Jaka rodzina, takie społeczeństwo. Wspólnotowo-twórczy wymiar wychowania integralnego*, red. M. T. Kozubek, Księgarnia św. Jacka, Katowice 2012, s. 225-255.

postaw między pokoleniami. „Rodzina i dom są instytucjami, w których przede wszystkim i na pierwszym miejscu szuka się pomocy w sytuacji kryzysowej i w sytuacjach trudnych, a nie w instytucjach do tego wyspecjalizowanych. Rodzina też przed innymi instytucjami pośredniczy w poszukiwaniu mieszkania, pracy, w zmianie środowiska. Pokolenia w rodzinie czują się z sobą nadal silnie związane”<sup>5</sup>.

W ostatnich dwóch dekadach zaznaczyły się w sposób coraz bardziej wyraźny procesy dyskontynuacji w przekazie wartości i norm, na znaczeniu traci nieco sama rodzina jako wartość, dokonują się coraz wyraźniej procesy osłabienia, a nawet rozpadu więzi rodzinnych. Opinia socjologa Leona Dyczewskiego: „Pragnieniem przeciętnego Polaka/Polki jest zawrzeć małżeństwo i żyć w rodzinie. Wartościami najbardziej upragnionymi przez młode pokolenie Polaków są udane małżeństwo, udane życie rodzinne, dzieci. Wyprzedzają one, i to znacznie, wszelkie inne wybierane przez młodzież wartości. Młodzi ludzie, niezależnie od tego, czy pochodzą z udanej czy nieudanej rodziny, pragną założyć własną rodzinę i mieć dzieci. Życie w stanie nierodzinnym (wolnym) traktowane jest raczej jako konieczność życiowa”<sup>6</sup>, wymaga już dzisiaj pewnych korektur.

Rodzina tworzy środowisko społeczne, które jest najbardziej odpowiednie dla wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży. Człowiek jest w niej pojmowany jako wartość sama w sobie. Wpływ wychowawczy rodziców jest z reguły – zwłaszcza w pierwszym etapie rozwoju dziecka – bardziej intensywny niż innych instytucji wychowawczych. Rodzina jest grupą społeczną o wyjątkowym znaczeniu, a stosunki i więzi wewnątrzrodzinne trudno jest porównać z jakimikolwiek innymi więziami i relacjami międzyludzkimi. W niej dokonuje się podstawowy przekaz wartości religijnych i moralnych<sup>7</sup>.

Według Leona Dyczewskiego rodzina jest czymś naturalnym i powszechnym, trudno bez niej wyobrazić sobie życie ludzkie. Opiera się ona na kilku podstawowych faktach: a) rodzina jest miejscem biologicznych narodzin człowieka; b) jest podstawowym środowiskiem biologicznego i duchowego rozwoju człowieka; c) jest środowiskiem realizacji społecznej natury człowieka; d) bazuje na związku małżeńskim osób dorosłych odmiennej płci. Jest ona grupą o charakterze wspólnotowym oraz instytucją społeczną. Te dwa wymiary istnienia

<sup>5</sup> L. Dyczewski, *Więź między pokoleniami w rodzinie*, [w:] *Rodzina jako wartość w cywilizacji chrześcijańskiej*, Dział Wydawniczy Kancelarii Senatu, Warszawa 2001, s. 17.

<sup>6</sup> *Idem*, *Kultura w całościowym planie rozwoju*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2011, s. 88.

<sup>7</sup> O. Štefaňak, *Wartości prorodzinne w świadomości młodzieży słowackiej w procesie przemian (2006-2011-2016)*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2020, nr 1, s. 28.

i funkcjonowania rodziny wzajemnie dopełniają się, gwarantują one trwałość rodziny oraz właściwe pełnienie przez nią funkcji socjalizacyjno-wychowawczych<sup>8</sup>.

Rodzina otwiera się na społeczeństwo i w nim powinna znajdować swoje oparcie, zarówno w formie uznania społecznego, jak i niezbędnej pomocy ekonomicznej, by mogła odegrać w pełni swoją niezastąpioną rolę w tworzeniu klimatu bezpieczeństwa i zaufania, aby dzieci mogły spokojnie patrzeć w przyszłość i otrzymać właściwe wychowanie. Rodzina jako wartość uniwersalna powinna być chroniona i nie wolno jej lekceważyć. Osłabienie rodziny i jej roli w życiu społecznym jest źródłem wielu problemów. Nie przeczy to innej konstatacji, że w różnorodnych kulturach, w różnych okresach historycznych, wytworzyły się różne formy i kształty instytucji rodziny. Określony system społeczny, konteksty środowiskowe, ogólny system aksjonormatywny, a także religie, są czynnikami, które w sposób wyraźny warunkują powstanie takiej czy innej formy rodziny, zarówno w aspekcie grupowym, jak i funkcjonalnym<sup>9</sup>.

Rodzina stanowiła w Polsce i stanowi nadal najważniejsze środowisko wychowania i socjalizacji, zapewniając ciągłość dziedzictwa kulturowego, narodowego, moralnego i religijnego. Uznawane przez Polaków wartości życiowe wydają się charakteryzować znaczną trwałością od wielu już lat. Akceptuje się przede wszystkim cele ze sfery afiliacyjno-stabilizacyjnej. Wyraźna jest tendencja do ujmowania życia w kategoriach małych struktur, tj. rodziny i kręgu przyjaciół. Według niektórych badaczy rodzina zawdzięcza swoją wysoką pozycję wśród innych instytucji życia publicznego właśnie dzięki temu, że wielokrotnie w historii polskiego społeczeństwa była swego rodzaju azylem, miejscem ucieczki od dominującego systemu społeczno-politycznego, bastionem prywatności izolującym ludzi w niej żyjących od nieakceptowanych cech życia publicznego. Wysoka pozycja rodziny w hierarchii wartości i aspiracji Polaków stanowiła nie tyle odzwierciedlenie jej realnej kondycji, ile raczej była wyrazem oczekiwań, często niespełnionych<sup>10</sup>.

Według niektórych badań socjologicznych z ostatnich trzech dekad rodzina polska traci stopniowo swoją priorytetową pozycję i plasuje się nie na pierwszym miejscu wśród celów życiowych młodych Polaków. Wyraźnie wzrasta ranga wartości materialnych, a także wartości związanych z pracą i wykształceniem. Mówi się o postępującej pragmatyzacji i ekonomizacji świadomości społecznej. Wyraźnie tracą na znaczeniu takie wartości, jak: możliwość wpływania na sprawy publiczne,

<sup>8</sup> L. Dyczewski, *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1994, s. 11-12.

<sup>9</sup> S. H. Zaręba, M. Choczyński, *Od klasycznej do współczesnej myśli socjologicznej*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2014, s. 43.

<sup>10</sup> J. Izdebska, *Rodzina*, [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, POLWEN Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2016, s. 957-965.

przynoszenie ludziom pożytku (wartości prospołeczne) i wartości religijne. Także rodzina staje się poniekąd „ofiara” procesów modernizacji społecznej i związanej z nimi dezinstytucjonalizacji.

We współczesnym świecie rodzina nie przestaje być instytucją socjalizującą i wychowującą, ale jej oddziaływania nie są tak silne jak dawniej. Zmieniają się formy socjalizacji i wychowania związane z przeobrażeniami kontekstu społeczno-kulturowego, w którym rodzina działa. Traci ona niektóre funkcje socjalizacyjno-wychowawcze i nie potrafi – tak jak dawniej – przygotować młodych ludzi do życia w społeczeństwie. Funkcje te przejmują inne instancje, np. grupy rówieśnicze czy media. Odchylenie się od tradycyjnych wartości i norm, chronionych dotychczas przez rodzinę, nie spotyka się na ogół z silną dezaprobatą czy restrykcjami jednostek i całego środowiska społecznego.

Rodzina jest jeszcze najważniejszą grupą odniesienia normatywnego. Właśnie od rodziców dzieci przyjmują różnorodne postawy moralne, niejednokrotnie sprzeczne z wartościami, jakie wpaja im szkoła i inne instytucje spoza kręgu rodzinnego (wartości konkurencyjne, niekiedy opozycyjne). Stąd dochodzi do konfliktu między normami etyki laickiej lansowanymi przez szkołę i mass media a normami wyniesionymi z rodziny katolickiej. Wszyscy zgadzają się co do tego, że rodzina – jakkolwiek nie jest jedynym czynnikiem podtrzymywania ciągłości dziedzictwa społecznego, kulturowego, moralnego i religijnego – to jednak jest jedną z najważniejszych instancji wychowawczych i nośników socjalizacji. Przekazuje nie tylko określony zasób wiedzy, ale i pewien system wartości, dążeń i aspiracji życiowych. W niej najskuteczniej weryfikuje się świat wartości i tworzy się ich synteza.

Obecnie socjologowie zauważają, że rodzina traci swoje podstawowe funkcje socjalizacyjne i wychowawcze, nie potrafi już niejednokrotnie przygotować młodych ludzi do życia w społeczeństwie, ani nie pomaga wystarczająco w budowaniu ich tożsamości osobowej i społecznej. Większość rodzin w społeczeństwach ponowoczesnych nie przekazuje treściowo określonej moralności, lecz ogólne reguły nienaruszające autonomii jednostki i jej wolności wyboru (wolność wyboru jako wartość naczelna). Badacze problematyki rodziny wskazują chętnie na kryzys rodziny w społeczeństwie i na kryzys wewnątrz rodziny, nawet jeżeli pozostaje ona podstawowym środowiskiem wychowania dzieci i młodych ludzi.

Rodzina nie działa w izolacji od innych instytucji wychowujących. Najbardziej korzystne warunki gwarantujące powodzenie wychowania moralnego młodego pokolenia będą wtedy, gdy rodzina i pozostałe instytucje wychowu-

jące będą działać w sposób skoordynowany i niesprzeczny. Jeżeli zaś wartości i normy praktykowane w rodzinie odbiegają od tych spotykanych w otoczeniu społecznym, gdy poszerza się nacisk pozarodzinnych podmiotów wychowania upowszechniających odmienne ideały wychowawcze, wówczas może dojść do konfliktu, a nawet zmiany orientacji moralnej, w miarę jak jednostka poddaje się wpływowi różnorodnych grup społeczno-wychowawczych. Rodzina należy do tych instytucji, które są nośnikami wartości i norm, które nadają kierunek i pewność naszym codziennym działaniom i wzajemnym relacjom społecznym, ale nie w sposób wyłączny. W niej dzieci uczą się wartości ludzkich i chrześcijańskich, solidarności międzypokoleniowej, poszanowania zasad i norm moralnych, otwarcia się na drugiego człowieka i przebaczenia drugiemu, by godność ludzka była szanowana we wszystkich okolicznościach.

### Rodzina środowiskiem wychowania progodnościowego

Powszechnie jest wyrażany pogląd, że rodzice są pierwszymi i głównymi wychowawcami swoich dzieci. Mają oni prawo wychowywać je zgodnie ze swoimi przekonaniem moralnymi i religijnymi. W rodzinie dziecko uczy się odnoszenia do innych osób, respektowania poglądów innych ludzi, rozwiązywania sytuacji konfliktowych i dylematów moralnych, przejawiania wzajemnej odpowiedzialności i stawiania pytań dotyczących godności ludzkiej. Właśnie w rodzinie dziecka należy się wyjątkowa ochrona przed antywychowawczymi wpływami środowiska społecznego, przed którymi dziecko nie potrafi się bronić. Wychowanie do wartości godnościowych rozpoczyna się już w dzieciństwie, a więc zależy przede wszystkim od czynników rodzinnych, ale i pozarodzinnych – zwłaszcza w późniejszych latach – zarówno o charakterze indywidualnym, jak i społecznym.

Wychowanie w rodzinie do poczucia godności osoby jest procesem, który sprzyja budowaniu prawidłowej osobowości dziecka i młodego człowieka. W atmosferze miłości rodzinnej i wzajemnego poszanowania dziecko uczy się, jak odnosić się do innych członków rodziny, jak mieć własne zdanie, jak respektować poglądy innych i jak brać odpowiedzialność za własne decyzje. W ramach obowiązku wychowania dzieci do godności rodzice są zobowiązani do przekazywania im wartości. W aspekcie moralnym chodzi o wyrabianie w dziecku umiejętności empatii, rozwijania pozytywnych kontaktów z otoczeniem społecznym, co w konsekwencji prowadzi do realizacji postaw szacunku dla godności osoby, rozwijania postaw moralnych i formowania się sumienia<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> B. Stankowski, *Godność osoby – implikacje na polu wychowawczym*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 2008, t. 28, s. 341-352.

Oceny wartościujące typu „dobry” lub „zły” dziecko poznaje już w pierwszym okresie swojego życia. To właśnie rodzice są dla małego dziecka źródłem informacji o tym, co godne pochwały lub nagany. Dobre jest to, co rodzice uznają za dobre, złe jest to, co oceniają jako złe. W rodzinie są kształtowane i rozwijane dobre nawyki, przyzwyczajenia, zasady postępowania obyczajowego („tak się robi”) oraz sprawności godziwego zachowania. Dzieci obserwują powtarzające się ze znaczną regularnością zachowania starszych. Rodzina jako grupa pierwotna rozwija pierwsze doświadczenia, postawy i wzory zachowań moralnych. W niej dzieci przyswajają sobie istotne wartości życia ludzkiego, uodporniają się na niewłaściwe wpływy pozarodzinnego środowiska społecznego.

Wychowanie moralne dziecka w rodzinie, będącej pierwszą szkołą cnót społecznych i moralnych, jest rezultatem wielorakich wpływów, świadomych i nieświadomych, zamierzonych i niezamierzonych. Istotne znaczenie ma całościowa atmosfera domu rodzinnego, która może wywierać wpływ hamujący na uznawanie przekazywanych wartości i norm moralnych lub wpływ przyspieszający i utrwalający. Istnieje w rodzinie swoisty rodzaj symbiozy moralności i prorodzinności. Rola wychowawcza rodziny nie sprowadza się do przekazywania wiedzy o tym, co właściwe, dobre i szlachetne, do informowania o tym, co bezwartościowe, złe i godne potępienia, ale polega przede wszystkim na kształtowaniu osobistych dążeń i zachowań dzieci. Decydujący jest nie sam przekaz i wdrażanie. Wychowanie moralne dokonuje się tam, gdzie sami rodzice usiłują żyć według pełnowartościowych wzorców moralnych. Rodzina jest w dalszym ciągu podstawową jednostką społeczeństwa i środowiskiem, w którym dzieci uczą się wartości moralnych i duchowych.

Jeżeli dziecko wzrasta od wczesnego dzieciństwa w otoczeniu ludzi dwulicowych, inaczej wypowiadających się publicznie i w domu rodzinnym, stosujących inne oceny wobec siebie i wobec innych, postępujących niezgodnie z głoszonymi ideałami, to jego świadomość moralna nie rozwinię się w stopniu zadawalającym albo ulegnie procesowi regresji. Dbanie przede wszystkim o własne interesy, „zimny” stosunek do innych, niedostrzeżenie potrzeb innych ludzi, nieżyczliwość i brak poświęcenia tworzą dogodne przesłanki swoistego bezładu moralnego. W rodzinie dziecko uczy się tego, by godność osoby była szanowana i dowartościowana we wszystkich okolicznościach.

Przestrzeganie zasad dotyczących wychowania do godności wymaga podejmowania różnorodnych zadań: a) kształtowania postaw afirmujących osobę i jej godność we wszystkich sferach: poznawczej – wiedzy i poglądów, emocjonalnej

– wychowanie do wartości człowieczeństwa i jego przeżywania, działaniowej – uczenia form wyrażania szacunku w różnych sytuacjach; b) uczenia krytycznego odbioru propozycji medialnych pod kątem respektowania przez nie godności osobowej, godności osobistej i godności wynikającej z różnego rodzaju zasług czy zobowiązań środowiskowych; c) kształtowania postaw bezinteresowności w kontaktach z innymi i ze światem, jako alternatywy dla postaw instrumentalnych; d) uzasadniania godności osobowej i powinności oraz rozwijania godności osobowej w godność własną: osobowościową i społeczną, przez odwoływanie się do podstaw sensu istnienia, w powiązaniu z wychowaniem religijnym<sup>12</sup>.

## Metody wychowawcze w rodzinie

Od atmosfery domu rodzinnego i stosowanych w nim metod wychowawczych zależy, jak układają się relacje między rodzicami i dziećmi, czy dzieci znajdują w nim opiekę i oparcie. Wydaje się, że obraz rodziny pochodzenia w świadomości młodzieży szkolnej jest nieco wyidealizowany. Niemniej stanowi ona ważne oparcie dla swoich członków w chwilach trudnych, przynajmniej w połowie rodzin więzi emocjonalne są dość silne. Dom rodzinny jest dla większości ankietowanych miejscem, gdzie czują się zazwyczaj rozumiani i kochani, a w jego atmosferze dominuje przyjaźń i umiejętność przebaczenia. Częściej atmosfera rodzinna jest uznawana za ciepłą, swobodną i wyrozumiałą niż za surową, nudną, nieinteresującą. Powszechnie dezaprobuje się stosowanie w rodzinie kar fizycznych wobec dzieci.

Dorośli Polacy w lutym w 2008 roku oceniali różne zachowania moralne związane z wartościami małżeńskimi i rodzinnymi według 10-punktowej skali: od 1 – jest to zawsze złe, do 10 – nie ma w tym nic złego. Oceny z pierwszej części skali (od 1 do 5) w odniesieniu do karcenia dzieci wybrało 95% badanych, z drugiej części skali (od 6 do 10) – 5%. W całej zbiorowości dorosłych Polaków ponad dwie trzecie badanych (68%) wybrało pierwszą odpowiedź „jest to zawsze złe”. Bicie dzieci podlega w społeczeństwie polskim bezwzględnemu potępieniu przez większość dorosłych Polaków<sup>13</sup>. W sondażu CBOS z 2010 roku dorośli Polacy oceniali wybrane postawy i zachowania według kryterium tego, co jest dopuszczalne i tego, co nie mieści się w kanonach dopuszczalności. W całej zbiorowości 88% badanych uznało bicie dzieci za niedopuszczalne (nie

<sup>12</sup> K. Olbrycht, *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019, s. 213-214.

<sup>13</sup> R. Boguszewski, *Kontrowersje wokół różnych zjawisk dotyczących życia małżeńskiego i rodzinnego*, „Komunikat z badań CBOS” 2008, nr 54, s. 16-17.

może być usprawiedliwione), 4% – uznawało takie działania za dopuszczalne, a 8% – zajmowało stanowisko pośrednie<sup>14</sup>.

Stosowane przez rodziców metody wychowawcze są wyrazem i miernikiem atmosfery rodzinnej, w jakiej dziecko wzrasta. Są one także do pewnego stopnia jedną z przyczyn utrwalających taki lub inny charakter atmosfery wychowawczej w rodzinie. Więzy uczuciowe łączące dzieci z rodzicami inaczej kształtują się, gdy najczęstszym sposobem reagowania rodziców na różnego rodzaju wykroczenia dzieci jest wymyślanie, krzyki i bicie, inaczej zaś, gdy stosowane są łagodniejsze metody i techniki wychowawcze. W okresie kilku ostatnich dekad nastąpiło przejście, jeśli chodzi o stosunki między rodzicami i dziećmi, od surowej do łagodnej formy wychowania, od ścisłego podporządkowania, do pewnej bliskości i partnerstwa.

Coraz więcej rodziców rozumie, że metoda podkreślania władzy, przemoc fizyczna, zagrożenie i wymyślanie nie służą prawidłowemu rozwojowi osobowościowego dziecka, zwłaszcza w sprawach moralnych. W ogóle w wychowaniu, jeżeli wychowanek, znajdując się pod presją, naciskiem lub wręcz przymusem, tylko z wyrachowania lub pozornie przyjmuje określone wartości i postawy, to jest to w istocie klęska, zarówno z pedagogicznego, jak i etycznego punktu widzenia. Wartości i normy etyki ze swej istoty nie dopuszczają metod agresji, narzucania siłą zobowiązań, są one czytelne dopiero na drodze uświadomienia: łagodnego przekazu w poczuciu wolności, przekonania i zaakceptowania<sup>15</sup>.

Lepsze rezultaty osiąga się w atmosferze serdeczności i miłości do dziecka, poprzez rozmowę i przekonywanie, okazywanie zaufania i partnerstwo. W tych warunkach przekaz i utrwalanie tradycji moralnej w rodzinie ma większe szanse powodzenia i to bez wytwarzania postaw lękowych u dziecka. Krótkofalowo, z punktu widzenia wykorzenia złych nawyków, wychowanie z akcentem na karanie może okazać się skuteczniejszą metodą niż „miękkie” techniki perswazyjne. W wymiarze długofalowym – w perspektywie prawidłowego rozwoju moralnego dziecka – wyższość łagodnych technik wychowawczych nie jest na ogół kwestionowana na gruncie nauk pedagogicznych i również przez większość rodziców. Wychowanie obejmuje całościową formację osoby, w tym również wymiar moralny i duchowy oraz otwartość na Transcendencję.

Przewaga w wychowaniu metod perswazyjnych nad metodami bezwzględnych sankcji nie oznacza, że ostre i agresywne metody karania dzieci zupełnie znikły. Co więcej, w wielu rodzinach operuje się nimi niejednolicie i niekonse-

<sup>14</sup> *Idem, Religijność i moralność w społeczeństwie polskim: zależność czy autonomia? Studium socjologiczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 212.

<sup>15</sup> J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna. Podręcznik dla wychowawców*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1996, s. 21.

kwentnie. Utrzymywanie się i przewaga we wzorze tzw. dobrego dziecka cech związanych z posłuszeństwem, pracowitością i osiąganiem dobrych wyników w nauce – wskazuje pośrednio na wciąż jeszcze żywe tradycje podporządkowania dziecka woli rodziców. „Nowe” w metodach wychowawczych ściera się uporczywie i ustawicznie ze „starym”. Tam, gdzie zrezygnowano ze stosowania metod lęku i przemocy (karanie), a na ich miejsce nie pojawiły się nowe metody, efekty wychowawcze mogą być gorsze niż przy stosowanych „surowych” technikach wpływania na dzieci.

Nowa i docelowa sytuacja wychowawcza, do której aspiruje coraz więcej rodzin, zakłada refleksję pedagogiczną i ustawiczne oddziaływania pozytywne („wzmocnienia pozytywne”). Brak tych warunków powoduje niewydolność wychowawczą rodzin. W wychowaniu moralnym rzadko stosuje się jeden typ technik i metod w formie „czystej”. W zależności od sytuacji poszczególne elementy oddziaływania wychowawczego splatają się wzajemnie, tworząc formy pośrednie. Pomiędzy metodami skrajnymi znajduje się wiele metod pośrednich, z przewagą jednej nad pozostałymi w całokształcie wychowania dziecka. To, co okazuje się prawidłowym w jednej rodzinie, może w mniejszym zakresie lub w ogóle nie dotyczyć innych rodzin. Każda rodzina ma swoje własne problemy i zadania wychowawcze.

Właściwa praca wychowawcza stwarza wielorakie możliwości eliminowania cech negatywnych, umacniania cech dodatnich i konsolidowania wewnętrznej spójności postaw. Postawy i zachowania moralne młodzieży nie są wyizolowane z całokształtu społeczeństwa. Istnieje wiele czynników i instancji wpływających na całokształt i treści identyfikacji moralnych młodych ludzi. Należy jednak podkreślić, że młodzież polska odczuwa jeszcze potrzebę sięgania po wzory osobowe do najbliższego otoczenia rodzinnego i one przede wszystkim wyznaczają ramy odniesienia jej zachowania. Rola rodziny w kształtowaniu postaw moralnych młodego pokolenia według określonych uniwersalnych zasad moralnych – nawet słabnąca – jest niezastąpiona, gdyż właśnie rodzina stwarza etycznie relewantne sytuacje życiowe.

### Style wychowania moralnego w rodzinie

W szybko zmieniających się społeczeństwach współczesnych rodzina traci częściowo swoje funkcje wychowawcze, zmieniają się cele wychowania aprobowane przez rodziców. O ile dawniej rodzina koncentrowała się na przekazie określonych wartości i norm (często o charakterze religijnym), o tyle współcze-

śnie przekazuje dzieciom wiedzę i umiejętności, jak zachowywać się w różnych sytuacjach życiowych w sposób skuteczny i elastyczny. Mniej skupia się na egzekwowaniu wzorców normatywnych, bardziej zaś na zaspokajaniu potrzeb emocjonalnych przez miłość, wzajemny szacunek, przywiązanie i zaufanie. W wielu rodzinach kształtują się „przywzwalające” postawy rodziców wobec dzieci. Członkowie rodziny mają swoje własne sprawy, odrębne tajemnice, którymi nie interesują się pozostali członkowie. Mało czasu spędza się w takich rodzinach na wspólnych rozmowach, dyskusjach czy zajęciach. Rodzice pozostawiają swoim dzieciom swobodę dysponowania czasem wolnym w sposób, jaki im najbardziej odpowiada<sup>16</sup>.

Rodzina jest nie tylko podstawową strukturą społeczną, ważną częścią składową każdego systemu, ale też i wspólnotą emocjonalną i normotwórczą. To właśnie w rodzinie uczą się dzieci tego, co jest ważne w życiu, co należy cenić, do czego dążyć, co jest uczciwe a co nieuczciwe. Socjolog Jan Szczepański podkreślał, że w rodzinie „właściwie dokonuje się wszystko – kiedy uczymy się, że coś jest dobre, a coś jest złe, co jest porządne, a co nieporządne, co się robi, a czego nie”<sup>17</sup>. W rodzinie kształtują się podstawowe i wiodące w życiu wartości i normy moralne<sup>18</sup>.

W ramach procesów socjalizacyjno-wychowawczych dokonują się działania osób socjalizujących w postaci: „a) dostarczania dziecku bezpośrednich wzorów prospołecznego zachowania (np. udzielania pomocy, pocieszenia, udzielania materialnego wsparcia); b) wskazywania dziecku konsekwencji, jakie z jego zachowania wynikają dla innych, zarówno korzystnych (radość, zadowolenie), jak i niekorzystnych (cierpienie, przykrość). Ta metoda rozwija u dziecka zdolność dostrzegania cudzych potrzeb, uczuć i przeżyć, czyli zdolność »wchodzenia« w czyjeś położenie (tzw. indukcja); c) stawiania i egzekwowania wymagań w połączeniu z systemem kar i nagród (tzw. miłość warunkowa). Bez udziału tego czynnika w wychowywaniu dziecko uczy się, że maksymalizacja własnych przyjemności jest sprawą najważniejszą; d) powierzania dziecku zadań polegających na wzięciu odpowiedzialności za jakies dobro »pozaosobiste« (tzw. uczenie przez działanie)”<sup>19</sup>.

<sup>16</sup> W. Świątkiewicz, *Młodość wobec małżeństwa i rodziny. Konteksty kulturowe i religijne*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2016, nr 4, s. 140; P. Sztompka, *Słownik socjologiczny. 1000 pojęć*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2020, s. 259-260.

<sup>17</sup> Z. Szlachta, *Rozmowa szósta – prof. dr Jan Szczepański*, [w:] *eadem, Mistrz*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1984, s. 88.

<sup>18</sup> M. Rola, *Wartości moralne w świadomości maturzystów lubelskich. Studium socjologiczne*, Wydawca i druk Drukarnia Standruk, Lublin 2016, s. 331-396.

<sup>19</sup> E. Budzyńska, *Rodzina i moralność*, [w:] *Leksykon socjologii moralności. Podstawy-teorie-badania-perspektywy*, red. J. Mariański, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2015, s. 670.

Psychosocjolog niemiecki Gerhard Schmidtchen wyróżnia dwa istotne komponenty w wychowaniu: normatywny (wymogi lub normy) i emocjonalny (wsparcie uczuciowe). Z kombinacji tych dwóch wymiarów wywodzą się cztery style wychowania: a) obojętny, gdy nie stawia się żadnych wymagań i nie stwarza się dzieciom oraz młodzieży emocjonalnego oparcia w rodzinie; b) naiwny, gdy rezygnuje się z wymagań, chociaż rodzice usiłują stworzyć serdeczną atmosferę w rodzinie i są zaangażowani emocjonalnie; c) paradoksalny, gdy rodzice stawiają co prawda wymagania, ale nie zabezpieczają emocjonalnego klimatu i uczuciowego wsparcia; d) dojrzały, gdy jasne wymagania łączą się z gotowością do rzeczywistego dyskursu z dziećmi i tworzenia osobowego klimatu w rodzinie. Korzystną sytuację wychowawczą zarówno dla młodego pokolenia, jak i dla całej rodziny stwarza jedynie dojrzały styl wychowania<sup>20</sup>.

W badaniach z pierwszej dekady XXI wieku ustalono, że 6,8% badanych maturzystów z pięciu miast informowało o obojętnym stylu wychowania w ich rodzinach, 23,7% – o naiwnym stylu wychowania, 17,5% – o paradoksalnym stylu wychowania, 47,2% – o dojrzałym stylu wychowania a 4,8% nie udzieliło odpowiedzi. Mniej maturzystów mieszkających na wsi (43,6%) deklarowało, że w ich rodzinach kultywuje się dojrzały styl wychowania niż maturzystów z wielkich miast (50,0%). W porównaniu z młodzieżą z połowy lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku zmniejszył się wskaźnik badanych informujących o dojrzałym stylu wychowania o kilka punktów procentowych oraz deklarujących paradoksalny styl i nieco wzrósł – informujących o naiwnym stylu wychowania<sup>21</sup>.

W 1994 roku wśród maturzystów puławskich deklarowano następujące style wychowania w rodzinie: obojętny – 9,9%, naiwny – 18,2%, paradoksalny – 26,4%, dojrzały – 44,2%, brak odpowiedzi – 1,2%; w 2009 roku (odpowiednio) – 6,8%, 22,4%, 14,4%, 52,4%, 4,0%; w 2016 roku – 7,3%, 28,0%, 18,2%, 44,1%, 2,4%. W latach 1994-2009 wzrosło nieco znaczenie stylu naiwnego, zmniejszyło się – stylu obojętnego i paradoksalnego oraz pozostawało na tym samym poziomie stylu dojrzałego. Młodzież mieszkająca na wsi i w małych miastach nieco częściej informowała o dojrzałym stylu wychowania w ich rodzinach niż młodzież mieszkająca w Puławach (46,3% wobec 40,4%)<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> G. Schmidtchen, *Wie weit ist der Weg nach Deutschland? Sozialpsychologie der Jugend in der postsozialistischen Welt*, Leske und Budrich, Opladen 1997, s.112-113.

<sup>21</sup> J. Mariański, *Matżeństwo i rodzina w świadomości młodzieży maturalnej – stabilność i zmiana*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 318.

<sup>22</sup> J. Mariański, *Wartości prorodzinne w świadomości maturzystów puławskich (1994–2009–2016)*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2018, nr 4, s. 466-470.

Podobne wyniki uzyskano w badaniach uczniów białostockich szkół średnich. W 2005 roku 59,6% badanych informowało o dojrzałym stylu wychowania, 18,0% – o stylu paradoksalnym, 18,4% – o stylu naiwnym i 3,5% – o stylu obojętnym; w 2019 roku (odpowiednio): 48,9%, 23,8%, 16,2%, 11,1%. W latach 2005–2019 w rodzinach białostockich o 10,7% zmniejszył się zasięg stylu dojrzałego a o 7,6% zwiększył zasięg stylu obojętnego. Wyniki te świadczą o lekkim pogorszeniu się kondycji wychowawczej rodziny białostockiej. W rodzinach, w których panuje dobra atmosfera młodzież otrzymuje wsparcie uczuciowe, natomiast w domach, w których panuje zła atmosfera, częściej są stawiane wymagania, bez wsparcia emocjonalnego. Wśród tych, którzy określili atmosferę panującą w ich środowisku rodzinnym jako bardzo dobrą, w 58,9% informowali o dojrzałym stylu wychowania; jako dobrą – w 50,1%; jako czasem dobrą i czasem jako złą – 35,3%; jako raczej złą – 14,4%; jako bardzo złą – 8,3%<sup>23</sup>.

Ewolucja stylów wychowania moralnego będzie zależna od przekształceń strukturalnych w samej rodzinie, czyli odchodzenia od autorytarnej struktury do partnerskiej, i od zmian w samych postawach rodziców pragnących być bardziej tolerancyjnymi i liberalnymi wobec własnych dzieci, pełnymi zrozumienia i wielkoduszności (etyka dyskursu, opiekuńczości, porozumienia, partycypacji, tolerancji). We współczesnych warunkach dzieci zaczynają pełnić niejednokrotnie rolę doradców i są traktowane jako ważni partnerzy w rozmowach o problemach i troskach rodziny. Niebezpieczny ze społecznego punktu widzenia jest paradoksalny styl wychowania, gdyż z tak wychowywanych osób wywodzą się jednostki o skłonnościach samodestrukcyjnych.

Dojrzały styl wychowania, kultywowany w rodzinach respondentów, jest nieco częściej wskazywany przez dziewczęta, uczniów liceów ogólnokształcących, uczniów z klas pierwszych, mieszkających w wielkich miastach, głęboko wierzących i wierzących oraz regularnie praktykujących. Można przypuszczać, że dalsze zmiany będą zmierzać w kierunku większej łagodności sposobów wychowania, osłabienia stylu paradoksalnego i dojrzałego na rzecz obojętnego, a zwłaszcza naiwnego. Przeciwdziałanie „deficytowym” stylom wychowania będzie oznaczać silniejsze zaakcentowanie wychowawczych funkcji rodziny.

W przyszłości należy liczyć się z niebezpieczeństwem zmniejszania się funkcji wychowawczych rodziny (tzw. deficyty w wychowaniu). Społeczeństwa

<sup>23</sup> B. Goworko-Składanek, *Środowisko rodzinne młodzieży białostockich szkół*, [w:] *Styl życia młodzieży Białegostoku. Raport*, red. Jerzy Mantur, Wydawca: Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku, Białystok 2019, s. 194-196.

wzrastającego dobrobytu stają się pod względem kulturowym coraz bardziej pluralistyczne, o różnych stylach życia i wychowania. Wychowanie dzieci jest – mimo zmieniających się kontekstów społeczno-kulturowych – niezbędnym obowiązkiem i niepowtarzalnym prawem rodziców. Rodzina powinna pomagać młodym ludziom w przyswajaniu sobie wartości moralnych, tworząc warunki sprzyjające harmonijnemu rozwojowi wszystkich wymiarów ich osobowości, fizycznego i duchowego. Państwo – zgodnie z zasadą pomocniczości – nie powinno ograniczać kompetencji rodziny w wypełnianiu jej egzystencjalnych celów życiowych, przede wszystkim zaś jej zadań wychowawczych w zakresie moralności. Chodzi tu także o wypracowanie skutecznych i właściwych metod służenia pomocą rodzinie poprzez środki i odpowiednie struktury wspomagające.

Dzieło wychowania jest przede wszystkim powierzone rodzinie. Rodzina nie jest tylko problemem społecznym czy instytucją w kryzysie, ale przede wszystkim wspólnotą życia i miłości, w której uczymy się bliższego porozumiewania się między sobą w bezpiecznym środowisku, uczymy się współżycia w różnorodności i w której dokonuje się moralny wymiar przekazu społeczno-kulturowego. Sprawa wychowania jest z pewnością jednym z podstawowych wyzwań stojących przed dzisiejszymi rodzinami. Stała się ona jeszcze bardziej zobowiązująca i złożona ze względu na zmieniającą się rzeczywistość społeczno-kulturową, będącą także pod wielkim wpływem środków społecznego przekazu.

## Zakończenie

Rodzina jest naturalnym i niezastąpionym środowiskiem życia człowieka. Jest miejscem, w którym osoba ludzka rodzi się i wzrasta oraz kształtuje swoją osobowość w procesie wychowania i samowychowania. Rodzina jest również miejscem kształtowania podstawowych postaw człowieka, które pozwalają mu wejść i twórczo uczestniczyć w życiu społeczeństwa. Pośredniczy ona w relacjach między jednostką a społeczeństwem w zakresie przekazywania i urzeczywistniania wartości intelektualnych, estetycznych, społecznych, kulturowych, moralnych i religijnych. Można uznać, iż od wczesnego dzieciństwa w rodzinie każdy człowiek kształtuje obraz siebie, innych ludzi, społeczeństwa i świata. Stanowi to fundament życia psychicznego i duchowego, które wpływa na funkcjonowanie człowieka w relacjach interpersonalnych, w małżeństwie, w grupach i szerszych kręgach społecznych. Rodzina jest zatem zbudowana na fundamencie wspólnoty życia i miłości. Można powiedzieć, że rodzinie zawdzięcza się poniekąd samo człowieczeństwo.

Przyznając rodzinie pierwszeństwo w realizacji zadań wychowawczych, nie można nie dostrzegać wpływu innych instytucji, tworzących jakby warstwę zewnętrzną w stosunku do niej (szkoła, grupy koleżeńskie, organizacje społeczne, mass media, Kościół). Brak współdziałania pomiędzy instytucjami wychowującymi osłabia skuteczność oddziaływania rodziny a niekiedy prowadzi do zburzenia i dezintegracji osobowości wychowywanych dzieci. Dziś coraz większego znaczenia nabiera koncepcja zintegrowanego wychowania moralnego, tzn. takiego, które jest rezultatem zespołowego działania wielu instytucji zainteresowanych wychowaniem moralnym młodego pokolenia. Od ich współdziałania jest uzależniony prawidłowy bieg procesu wychowawczego i w jakiejś mierze uzależnione są całościowe efekty wychowania. Rodzina jest uprzywilejowanym miejscem „humanizacji” osoby i społeczeństwa.

Rodzice oddziałują w wieloraki sposób, zarówno spontanicznie i przypadkowo, jak i intencjonalnie oraz w sposób zaplanowany. W dzisiejszym ustawicznie zmieniającym się świecie narasta potrzeba bardziej świadomych i celowo dobranych długofalowych sposobów oddziaływania na postawy i wzory zachowań dziecka, wynikających z przyjętych zasad moralnych. Kościół katolicki i inne wspólnoty wyznaniowe spodziewają się, że rodzina pomimo wielkich wstrząsów, prób i doświadczeń oraz trudności, jakie obecnie są jej udziałem, stanowić będzie podstawę moralnego odrodzenia społeczeństwa. W procesie „rewaloryzacji” moralnej społeczeństwa współpraca Kościoła z rodziną nabiera nowych wymiarów i zyskuje wyraźnie na znaczeniu. Należy wzmacniać trwałość rodziny jako zasadniczej przestrzeni społecznej, w której dokonuje się właściwy przekaz wartości, norm i wzorów zachowań oraz ułatwiać rodzinie spełnianie jej zadań w kształtowaniu godziwych dróg życiowych jej członków. Doskonalenie progodnościowe nie jest sprawą czysto prywatną, o które mamy się starać na własną rękę. Ważną rolę w takim wychowaniu odgrywają instytucje wychowawcze, w tym przede wszystkim rodzina i religia.

**Janusz Mariański** jest emerytowanym profesorem socjologii religii i socjologii moralności Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, wykładowcą w Wyższej Szkole Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie. Przedmiotem jego zainteresowań badawczych, obok przedstawionych powyżej, jest również katolicka nauka społeczna. Autor ok. 1500 artykułów naukowych i popularnonaukowych oraz 70 książek.

# Znaczenie zabawy w rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym

## Wstęp

Czym jest zabawa? Jakie znaczenie odgrywa w życiu i rozwoju dziecka niepełnosprawnego intelektualnie? Kiedy zadajemy to pytanie, odpowiedź wydaje nam się czymś oczywistym. Pojawia się przed oczami obraz bawiących się dzieci, gdyż jest to aktywność towarzysząca im na każdym etapie życia. Wraz z rozwojem zmieniają się formy i charakter zabawy. Staje się ona bardziej złożona i zróżnicowana. Jest podstawową formą spędzania czasu wolnego. Dzieci bawią się zarówno w domu, w przedszkolu, na podwórku, jak i w szkole. Gdy przyjrzymy się temu zagadnieniu bliżej, zrozumiemy jak istotny jest wpływ zabawy na rozwój dzieci, również tych z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Bowiemy „wszystkie dzieci, niezależnie od osiąganego poziomu swego rozwoju, tak fizycznego, jak i intelektualnego, mają wrodzoną potrzebę bawienia się”<sup>1</sup>. Poprzez zabawę dzieci w naturalny sposób zdobywają wiedzę o otaczającym świecie i o sobie samych. Rozwijają swoje kompetencje społeczne i komunikacyjne. Zdobyczą umiejętności niezbędne w dorosłym życiu. Jednocześnie czerpią z niej wiele radości i satysfakcji.

## Definicja zabawy

W literaturze poświęconej zagadnieniu zabawy odnaleźć możemy wiele różnych definicji. Wincenty Okoń w następujący sposób definiuje pojęcie za-

<sup>1</sup> E. M. Minczakiewicz, *Zabawa jako sposób na sukces i doświadczanie radości w życiu dzieci niepełnosprawnych*, „Rewalidacja” 2001, nr 2(10), s. 63.

bawy: „jest działaniem wykonywanym dla własnej przyjemności, a opartym na udziale wyobraźni, tworzącej nową rzeczywistość. Choć działaniem tym rządzą reguły, których treść pochodzi głównie z życia społecznego, ma ono charakter twórczy i prowadzi do samodzielnego poznawania i przekształcania rzeczywistości”<sup>2</sup>. Z kolei Maria Przetacznik-Gierowska opisuje zabawę jako „aktywność twórczą dziecka, powiązaną z rzeczywistością społeczną i kulturową, w której ono żyje, a zarazem kształtującą nową wtórną rzeczywistość, niebędącą jedynie wierną kopią tej pierwszej”<sup>3</sup>.

Peter Gray następująco pisze na temat zabawy: „Gdy próbujemy się głębiej zastanowić nad kwestią zabawy, nasz umysł wypełnia się sprzecznościami. Zabawa jest czymś poważnym i niepoważnym, trywialnym i głębokim, pomyślowym i spontanicznym, a jednocześnie ograniczonym regułami i zaczepionym w prawdziwym świecie. Zabawa jest czymś dziecinnym, ale leży u podstaw największych osiągnięć dorosłych. Z ewolucyjnego punktu widzenia stanowi środek natury, dzięki któremu dzieci i inne ssaki uczą się umiejętności potrzebnych do przetrwania”<sup>4</sup>.

Zabawa jest więc aktywnością podejmowaną dla przyjemności, ale również służącą nauce, zdobywaniu nowych umiejętności niezbędnych w codziennym życiu. Duże znaczenie odgrywa w niej wyobraźnia, dzięki której w twórczy sposób dzieci kreują własną rzeczywistość. Cechują ją pomysłowość, spontaniczność, ale także określone reguły działania ustalane przez dzieci. Wśród cech zabawy możemy jeszcze wymienić: powtarzalność, wolność, swobodę, własną motywację, fikcyjność (miejsca i czasu), konfrontację ze światem, wewnętrzną jednolitość i niedoskonałość, elementy niepewności i napięcia<sup>5</sup>. Zabawa nie jest nastawiona na osiąganie określonych celów, lecz jest celem sama w sobie. Dzieci podejmują ją z własnej wewnętrznej potrzeby. Tworząc swój fikcyjny zabawowy świat, odnoszą się do doświadczeń i spostrzeżeń zaczerpniętych z prawdziwego życia. Obserwują czynności wykonywane przez osoby z otoczenia, ich zachowania, relacje społeczne i naśladują je w swoich zabawach.

<sup>2</sup> W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987, s. 44.

<sup>3</sup> L. Marszałek, B. Moraczewska, *Znaczenie zabawy w rozwoju dziecka z niepełnosprawnością (cz. I)*, „Szkoła Specjalna” 2008, nr 1, s. 44.

<sup>4</sup> P. Gray, *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą*, Podkowa Leśna 2015, s. 172.

<sup>5</sup> Por.: M. Kwaśniewska, *Zabawa jako podstawowa forma aktywności dziecięcej*, [w:] *Dziecko sześćioletnie w szkole*, J. Karczewska, M. Kwaśniewska (red.), Kielce 2009, s. 81.

## Funkcje zabawy

Rozważając znaczenie zabawy w rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, należy odwołać się do funkcji, jakie ona pełni. Małgorzata Kwaśniewska wymienia i opisuje następujące funkcje zabawy<sup>6</sup>:

1. Funkcję kształcącą, dydaktyczną, stymulującą, edukacyjną: służy rozwojowi wszystkich procesów poznawczych, kształceniu zmysłów, doskonaleniu sprawności, powoduje rozwój uczuć intelektualnych: ciekawości, zainteresowań, przyjemności, zadowolenia itp., przyczynia się do wzbogacenia wiedzy dziecka o świecie, daje mu możliwość poznania samego siebie, rozwija osobiste zainteresowania.
2. Funkcję wychowawczą: stwarza warunki do nawiązywania kontaktów społecznych, uczy przestrzegania obowiązujących w grupie umów, norm, zasad, reguł postępowania społecznego, rozwija takie cechy osobowości jak: odpowiedzialność, zaradność, wytrwałość, odporność na niepowodzenia itp., rozwija poczucie własnej wartości, przyczynia się do określenia pozycji dziecka w grupie, przygotowuje do pełnienia przyszłych ról społecznych.
3. Funkcję terapeutyczną, korekcyjną, leczniczą, naprawczą, wyrównawczą, kompensacyjną, uzupełniającą (życie), kataraktyczną: usprawnia zaburzone funkcje, przyczyniając się do harmonijnego rozwoju, uwalnia od napięć, zahamowań, rozładowuje negatywne emocje, eliminuje ewentualne braki w opanowaniu określonych czynności, zastępuje to, czego nie dokonało realne życie, kompensuje brak „zwykłego” życia, jego ujemne strony, niedomagania, ograniczoność, umożliwia przezwyciężenie własnych słabości.
4. Funkcję projekcyjną: daje możliwość obserwowania dziecka, jego sposobów reagowania na różne sytuacje, sprzyja poznaniu poziomu rozwoju emocjonalnego dziecka, ułatwia dostrzeganie wewnętrznych problemów dziecka i ich niwelowanie.
5. Funkcję diagnostyczną: pozwala na dokładne poznanie możliwości i cech rozwojowych każdego dziecka oraz na stworzenie optymalnych warunków dla jego indywidualnego rozwoju, służy zwiększeniu skuteczności oddziaływań pedagogicznych.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 82–83.

6. Funkcję przygotowawczą – przygotowującą do życia: służy wielostronnemu rozwojowi człowieka, przygotowaniu go do życia, uczenia się, pracy, działalności społecznej, przyczynia się do gromadzenia i rozszerzania doświadczeń.
7. Funkcję relaksacyjną: daje poczucie przyjemności, wypełnia codzienną rzeczywistość, poprzez swoją różnorodność daje możliwość regulowania zmęczenia i odpoczynku.

Podsumowując, należy zauważyć, że zabawa wpływa na ogólny rozwój dziecka. Na jego sferę poznawczą, odkrywaniem otaczającej rzeczywistości oraz rozumienie zależności w niej występujących. Bawiąc się, dziecko buduje swoją wiedzę o ludziach, ich zawodach, obyczajach i zachowaniu, ale także o środowisku przyrodniczym: zwierzętach, roślinach, zmianach zachodzących w przyrodzie<sup>7</sup>. Zabawa wpływa również na rozwój sprawności motorycznych, pamięciowych, zmysłowych. Rozwija pamięć oraz myślenie przyczynowo-skutkowe. Kształtuje osobowość dziecka, jego charakter. Wzmacnia poczucie własnej wartości oraz wewnętrzną motywację do podejmowania aktywności. Duże znaczenie odgrywa również w rozwoju emocjonalnym i społecznym. Poprzez zabawę dziecko uczy się właściwych zachowań oraz obowiązujących norm społecznych. Jednocześnie uczy się rozpoznawać własne emocje i rozwija umiejętność radzenia sobie z nimi. Aktywności podejmowane podczas zabaw sprzyjają nabywaniu umiejętności nawiązywania kontaktów społecznych oraz skutecznego porozumiewania się. Rozwijają zasób słownictwa dzieci. Poprzez zabawę dziecko przygotowuje się do życia w społeczeństwie oraz pełnienia określonych ról społecznych. Obserwując bawiące się dziecko, możemy również diagnozować poziom jego rozwoju, rozpoznawać trudności oraz podejmować działania terapeutyczne, usprawniać zburzone funkcje, co jest niezwykle istotne w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną. Bawiąc się, dziecko uwalnia nagromadzone emocje, lęki, napięcia czy obawy. Podejmując czynności, które sprawiają mu przyjemność, zapomina o przykrych sytuacjach, smutkach i problemach. Zabawa jest dla dzieci źródłem radości, pozwala oderwać się od rzeczywistości, dzięki czemu pozwala rozładować i wyciszyć negatywne emocje<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Por.: W. Okoń, *op. cit.* (*Zabawa a rzeczywistość*), s. 175.

<sup>8</sup> Por.: L. Marszałek, B. Moraczewska, *Znaczenie zabawy w rozwoju dziecka z niepełnosprawnością (cz. II)*, „Szkola Specjalna” 2008, nr 3, s. 202.

## Rodzaje zabaw i ich znaczenie w rozwoju dzieci niepełnosprawnych intelektualnie

Kolejnym istotnym zagadnieniem związanym ze znaczeniem zabawy w rozwoju dzieci niepełnosprawnych intelektualnie są rodzaje zabaw. W zależności od treści oraz charakteru działań, jakie dziecko podejmuje w zabawie, może kształtować i rozwijać różne umiejętności, poznawać świat, doskonalić swoją sprawność fizyczną, nabywać umiejętność funkcjonowania w grupie oraz przestrzegania norm społecznych. Wyróżnić możemy cztery podstawowe kategorie zabaw: zabawy dydaktyczne, konstrukcyjne, tematyczne oraz ruchowe.

Zabawa dydaktyczna to „zabawa wg wzoru opracowanego przez dorosłych, prowadząca z reguły do rozwiązania jakiegoś założonego w niej zadania; najczęściej gra umysłowa, której celem jest rozwijanie zdolności poznawczych. Do zabaw dydaktycznych zalicza się m.in. loteryjki, układanki, rebusy, krzyżówki oraz gry stolikowe, np. chińczyk, domino czy warcaby”<sup>9</sup>.

Gry i zabawy dydaktyczne odgrywają rolę rewalidacyjną w edukacji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym. Wykorzystując je w pracy, możemy korygować i kompensować zaburzone sfery. Dzieci mają możliwość nauki nowych wiadomości, operowania już zdobytymi informacjami oraz sprawdzania swoich umiejętności. Zabawy te uczą odpowiedzialności, dokładnego wykonywania zadań, jak również współpracy i współdziałania w grupie. Uczestnictwo w grach i zabawach jest okazją do integracji dzieci, rozwijania w nich poczucia przynależności do grupy. Podczas gier i zabaw dzieci mają możliwość cieszyć się z wygranej, z odniesionego sukcesu, przez co podnoszą wiarę we własne siły, jednocześnie uczą się jak radzić sobie z porażką i z przegraną. Zabawy wyzwalają dziecięcą spontaniczność i dają dużo radości ze wspólnych osiągnięć oraz sukcesów<sup>10</sup>. Obecnie na rynku mamy ogromny wybór gier i pomocy dydaktycznych, które poprzez zabawę, wspólne rozwiązywanie zadań umożliwiają rozwijanie i doskonalenie różnych umiejętności. Wykorzystując zabawy dydaktyczne w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie możemy rozwijać ich spostrzegawczość, kojarzenie, pamięć, myślenie oraz kreatywność. Ponadto możemy doskonalić umiejętności liczenia, dodawania, odejmowania, czytania, pisania liter i wiele innych.

<sup>9</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 328.

<sup>10</sup> Por.: O. Piś, *Gry i zabawy czytelnicze w szkole specjalnej*, „Szkoła Specjalna” 1998, nr 1, s. 48.

Z kolei zabawa konstrukcyjna to „zabawa polegająca na budowaniu różnych obiektów, z klocków lub innych elementów, np. domów, zagród, maszyn, środków lokomocji itp. Do zabaw konstrukcyjnych zalicza się również rozbieranie różnych przedmiotów i ponowne ich składanie. Zabawy konstrukcyjne doprowadzone do końca przyzwyczajają dzieci do wykonywania zadań, przygotowując je w ten sposób do pracy”<sup>11</sup>.

Zabawy konstrukcyjne wywodzą się z zabaw manipulacyjnych. Początkowo mogą to być: budowanie wieży z klocków, układanie z nich pociągu, a następnie burzenie konstrukcji. Z czasem zabawy przybierają bardziej złożoną formę, np. budowanie samochodu, tramwaju czy innych pojazdów. Zabawy od koncentracji na samej czynności konstruowania, budowania, przechodzą w działanie nastawione na konkretny wytwór, stają się planowane i celowe<sup>12</sup>. W zabawach konstrukcyjnych wykorzystuje się różnorodne materiały: klocki, układanki, przedmioty codziennego użytku, jak również różnego rodzaju tworzywa oraz materiały plastyczne. „Przekształcanie i porządkowanie, nawet w swoich najprostszych formach, jak budowle z piasku lub klocków, są zaliczane do kategorii działań twórczych”<sup>13</sup>. Działania twórcze w przypadku dzieci niepełnosprawnych intelektualnie są ograniczone, gdyż uważa się je za pozbawione walorów edukacyjnych. Jednak odgrywają dużą rolę w rozwoju. Należy stwarzać sytuacje sprzyjające aktywności twórczej oraz przeprowadzać je planowo i systematycznie<sup>14</sup>. Zabawy konstrukcyjne można wykorzystać również podczas zajęć plastyczno-technicznych. Jak pisze Katarzyna Parys, „rysowanie, lepienie, wycinanie i inne techniki plastyczne wywołują zazwyczaj u dzieci duże zainteresowanie. Większość dzieci chętnie bierze udział w zajęciach manualnych [...]. Zdolność do tworzenia czegoś własnymi rękami daje dzieciom wiele zadowolenia”<sup>15</sup>. Poprzez różnego rodzaju działania konstrukcyjne oraz twórcze dzieci niepełnosprawne intelektualnie rozwijają swoją kreatywność, twórcze myślenie oraz wyobraźnię przestrzenną. Uczą się wytrwałości oraz doprowadzania swojej pracy do końca. Zabawy konstrukcyjne wspierają także rozwój sprawności manualnej dzieci. Usprawniają motorykę małą, koordynację ruchową oraz percepcję<sup>16</sup>.

<sup>11</sup> W. Okoń, *op. cit.* (*Nowy słownik pedagogiczny*), s. 328

<sup>12</sup> Por.: L. Marszałek, B. Moraczewska, *op. cit.* (*Znaczenie zabawy...*, cz. I), s. 48.

<sup>13</sup> H. Olechnowicz, *Terapia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Warszawa 2010, s. 376.

<sup>14</sup> Por.: *Ibidem*, s. 379.

<sup>15</sup> K. Parys, *Zajęcia stymulujące sprawność manualną*, [w:] *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, W. Pilecka, J. Pilecki (red.), Kraków 1997, s. 67.

<sup>16</sup> Por.: L. Marszałek, B. Moraczewska, *op. cit.*, (*Znaczenie zabawy...*, cz. II), s. 206.

Zabawa ruchowa to „gra ruchowa, zabawa wymagająca od uczestników częstych zmian miejsca, stosowanie do obowiązujących w niej reguł, w szczególnym stopniu rozwijająca funkcje motoryczne dzieci i młodzieży oraz wdrażająca do przestrzegania obowiązujących reguł. Do zabaw ruchowych zalicza się m.in. gry w berka, komórki do wynajęcia, w klasy, w 2 ognie”<sup>17</sup>.

Niepełnosprawności intelektualnej towarzyszy często niepełnosprawność fizyczna, przez co aktywność fizyczna dzieci jest ograniczona. Niemniej jednak dzieci niepełnosprawne intelektualnie bardzo chętnie uczestniczą w zabawach ruchowych. Wśród zabaw szczególnie atrakcyjnych dla dzieci głębiej upośledzonych (umiarkowanie i znacznie) możemy wymienić zabawy z muzyką i śpiewem oraz taniec. Hanna Olechnowicz, obserwując i badając zabawy w grupie dzieci w wieku od 2 do 5 lat, wskazuje, iż dzieci te chętnie i samorzutnie podejmowały zabawy rytmiczno-muzyczne. Taka forma zabawy była dla nich okazją do eksperymentowania oraz tworzenia własnych improwizacji dźwiękowych. Dzieci były bardzo skupione i zaangażowane. Zabawy z ruchem i muzyką wyzwalają gotowość do współdziałania. Taniec należy do najbardziej lubianych form rozrywki<sup>18</sup>. Zabawy ruchowe dostosowane do możliwości dziecka zaspokajają jego naturalną potrzebę ruchu oraz rozwijają sprawność fizyczną. W pracy z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie możemy wykorzystać: zabawy pozwalające poznać swoje ciało i jego możliwości, zabawy doskonalące płynność ruchów i poruszanie się w przestrzeni, zabawy kształtujące umiejętności współdziałania z partnerem i grupą oraz zabawy ilustracyjno-taneczne. Aktywność ruchowa daje dzieciom z niepełnosprawnością bardzo dużo radości i wyzwala pozytywne emocje, jak również wspiera ich rozwój fizyczny. Zabawa jest „lekarstwem na wszystko. Na rozwój mięśni i kośćca dziecka, uodpornienie organizmu na choroby i stres, a przede wszystkim lekarstwem na dobre samopoczucie dziecka i jego cudowny nastrój”<sup>19</sup>. Zabawa usprawnia także funkcje wzrokowe, słuchowe, dotykowe oraz ruchowe, a tym samym przyczynia się do lepszego funkcjonowania dzieci<sup>20</sup>.

Zabawa tematyczna to „zabawa w granie roli, umożliwiająca dzieciom fikcyjne spełnianie społecznych funkcji, wykonywanych przez przedstawicieli różnych zawodów; zrealizowanie przyjętej roli lekarza, kierowcy, nauczyciela, górnika staje się dla dzieci osiągnięciem celu i przyczyną wywołanego przez to zadowolenia. Zabawy tematyczne szczególnie absorbują dzieci w wieku przedszkolnym”<sup>21</sup>.

<sup>17</sup> W. Okoń, *op. cit.*, (*Nowy słownik pedagogiczny*), s. 328.

<sup>18</sup> Por.: H. Olechnowicz, *op. cit.* (*Terapia dzieci...*), s. 385-387.

<sup>19</sup> E.M. Minczakiewicz, *op. cit.* (*Zabawa jako sposób na sukces...*), s. 64.

<sup>20</sup> Por.: L. Marszałek, B. Moraczewska, *op. cit.* (*Znaczenie zabawy...*, cz. II), s. 205.

<sup>21</sup> W. Okoń, *op. cit.* (*Nowy słownik pedagogiczny*), s. 328.

Poprzez zabawy tematyczne dzieci niepełnosprawne intelektualnie mają okazję nabywać nowe umiejętności potrzebne do funkcjonowania w społeczeństwie. Wcielając się w różne role, trenując określone zachowania, nabywają umiejętności potrzebne w codziennym życiu. Zabawy tematyczne wpływają również na rozwój umiejętności komunikacyjnych dzieci. Komunikacja ta nie zawsze odbywa się na poziomie werbalnym. Uczestnicząc w zabawach mogą wyrażać siebie poprzez słowo, mimikę twarzy, jak również ruchy ciała. Rozwijają się ich zasób słownictwa, umiejętność wypowiedzenia się, wchodzenia w dialog, przedstawiania swoich racji innym<sup>22</sup>. Zabawa „uczy cierpliwości, wytrwałości, rzetelności, uczciwości, prawdomówności, odwagi, umiejętności podporządkowania się grupie, zgodności współżycia i tolerancji”<sup>23</sup>. Zabawy tematyczne uaktywniają dziecko społecznie i skłaniają do komunikowania się z innymi osobami. Dzieci, wchodząc w interakcje społeczne z innymi, rozwijają i doskonalą swoje kompetencje komunikacyjne: umiejętność spostrzegania i rozumienia innych bawiących się, niesienia sobie wzajemnie pomocy i wsparcia, rozwiązywania zaistniałych konfliktów. Uczą współdziałania w grupie i wywiązywania się z przydzielonych zadań, wynikających z pełnienia określonej roli. Odgrywając różne role, dzieci mają nieograniczoną możliwość ekspresji, wyrażania siebie. A jednocześnie muszą się dostosować do pewnych reguł i norm postępowania, aby nie zostać z zabawy wykluczonym<sup>24</sup>.

Pamiętać należy, iż aktywność dzieci niepełnosprawnych intelektualnie często jest ograniczona. Wynika to z ich zaburzonego rozwoju, nie tylko w sferze intelektualnej, fizycznej (różnego rodzaju dysfunkcje), ale także w sferze emocjonalno-społecznej (nieumiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów społecznych, nieprzestrzeganie norm społecznych, brak pewności siebie). Zaburzenia wynikające z niepełnosprawności utrudniają w znacznym stopniu harmonijny rozwój dzieci. „Niemal każdy rodzaj dysfunkcji już od wczesnego dzieciństwa niekorzystnie wpływa na kształtowanie się sprawności lokomocyjnych i manualnych, powoduje ograniczenia i opóźnienia w zdobywaniu samodzielności w zakresie najprostszycy nawet czynności życiowych”<sup>25</sup>. „Niepełnosprawność intelektualna (NI) jest definiowana w Polsce zgodnie z wytycznymi opracowanymi przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) w Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowot-

<sup>22</sup> Por.: L. Marszałek, B. Moraczewska, *op. cit.* (*Znaczenie zabawy...*, cz. II), s. 207.

<sup>23</sup> E.M. Minczakiewicz, *op. cit.* (*Zabawa jako sposób na sukces...*), s. 64.

<sup>24</sup> Por.: E.M. Minczakiewicz, *Zabawa w rozwoju poznawczym i emocjonalno-społecznym dzieci o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach*, Kraków 2006, s. 92–95.

<sup>25</sup> L. Marszałek, B. Moraczewska, *op. cit.* (*Znaczenie zabawy...*, cz. II), s. 203.

nych (ICD-10). Zastosowano w nich określenie „upośledzenie umysłowe”, które oznacza zahamowanie lub niepełny rozwój umysłowy, wyrażający się przede wszystkim w upośledzeniu umiejętności, które ujawniają się w okresie rozwojowym i stanowią o ogólnym poziomie inteligencji, tzn. zdolności poznawczych, mowy, motorycznych i umiejętności społecznych. Może występować samodzielnie lub z innymi zaburzeniami psychicznymi i fizycznymi. Ujawnia się do 18. roku życia<sup>26</sup>. Obniżony poziom funkcjonowania intelektualnego, oraz wszystkie zaburzenia z niego wynikające, wpływa również na rozwój aktywności zabawowej dzieci. Trudności te zaobserwować możemy już w wieku niemowlęcym, kiedy dziecko uczy się poprzez manipulowanie przedmiotami. „Dzieci z opóźnieniami w rozwoju umysłowym wykazują niewielkie zainteresowanie zabawkami wiszącymi nad łóżeczkiem lub znajdującymi się w ręce dorosłego. Z dużym trudem rozwija się więc u nich koordynacja między okiem i ręką oraz powstają schematy zmysłowo-ruchowe. Niska aktywność rąk czyni proces poznawania właściwości przedmiotów poprzez dotyk i manipulację w znacznym stopniu utrudnioną<sup>27</sup>. U dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym stwierdza się: obniżoną sprawność spostrzegania, trudności z koncentracją uwagi (dominuje uwaga mimowolna) oraz zapamiętywaniem, znacznie opóźniony rozwój mowy. Zaburzone są również procesy intelektualne: wolne tempo i sztywność myślenia, brak samodzielności i krytycyzmu, słabo rozwinięte myślenie sensoryczno-motoryczne i pojęciowo-słowne. Opóźniony jest również rozwój ruchowy (słaba koordynacja ruchów, ruchy mało precyzyjne, niezgrabne, wolne tempo pracy, upośledzona motoryka rąk). W sferze społecznej stwierdza się słabą kontrolę emocji, popędów i dążeń oraz niską samodzielność<sup>28</sup>. Nasuwają się więc pytania: Czy u dziecka niepełnosprawnego intelektualnie, mimo wszystkich ograniczeń i dysfunkcji, możliwe jest wspieranie rozwoju poprzez zabawę?, Jak pobudzać i organizować aktywność zabawową dziecka, aby wspierać jego rozwój?

Ewa Kulesza, pisząc o diagnozie i stymulacji rozwoju poznawczego dzieci z niepełnosprawnością, podkreśla, iż mimo licznych ograniczeń, dysfunkcji i zaburzeń blokujących aktywność poznawczą, stwierdzono u dzieci nastawienie na komunikację, wysoki poziom wrażliwości na ocenę oraz silnie wrodzoną

<sup>26</sup> P. Plichta, I. Jagoszewska, J. Gładyszewska-Cylulko, B. Szczupał, A. Drzazga, B. Cytowska, *Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnościami*, Kraków 2017, s. 55.

<sup>27</sup> E. M. Kulesza, *Rozwój poznawczy dzieci z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego – diagnoza i wspomaganie*, Warszawa 2004, s. 31.

<sup>28</sup> Por.: L. Bobkowicz-Lewartowska, *Niepełnosprawność intelektualna. Diagnozowanie, edukacja i wychowanie*, Gdańsk 2011, s. 49–51.

potrzebę osiągnięć, które są podstawą wspomagania rozwoju poznawczego<sup>29</sup>. Jedną z form wsparcia rozwoju i terapii dzieci niepełnosprawnych intelektualnie są zabawy. „Zabawa może stanowić ważny środek wspomagania rozwoju poznawczego dziecka i być użyteczną formą terapii jedynie wówczas, gdy dorosły dostosuje swoje zachowanie do właściwie zidentyfikowanych potrzeb dziecka”<sup>30</sup>. Rozważając znaczenie zabawy we wspieraniu i terapii rozwoju dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, pamiętać należy, że każde dziecko jest indywidualnością. Znajduje się na innym poziomie rozwoju fizycznego, poznawczego, emocjonalnego oraz społecznego. Ma różne potrzeby i możliwości rozwojowe. Różne są jego ograniczenia wynikające z niepełnosprawności, a także doświadczenia i warunki społeczne w jakich funkcjonuje i się rozwija. Aby skutecznie oddziaływać na rozwój, wspierać dziecko, również poprzez aktywność zabawową, musimy uwzględnić wszystkie te aspekty. Dlatego tak ważną rolę w organizacji zabaw i aktywności dzieci odrywa osoba dorosła. „Osoba ta powinna wiedzieć, do czego dąży, co chce w dziecku ukształtować i w jaki sposób może to osiągnąć. Jest przewodnikiem w rozwoju jego osobowości i intelektu oraz łącznikiem między nim a otoczeniem”<sup>31</sup>. Elżbieta Minczakiewicz, na podstawie swoich badań i doświadczeń w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu głębszym, sformułowała następujące wnioski (wskazówki) dotyczące aktywności zabawowej, o których warto pamiętać, pracując z dziećmi:

- Podjęte czynności zabawowe wywierają wpływ na procesy poznawcze dzieci upośledzonych umysłowo, wywołując u nich potrzebę wymiany komunikatów. Zarówno zabawy spontaniczne, jak i zabawy inspirowane przykładem dorosłych, ułatwiają nawiązywanie kontaktów między bawiącymi się dziećmi, wymianę osobistych doświadczeń i komunikatów kierowanych wzajemnie do siebie.
- Nawet przypadkowo osiągnięte w toku zabawy efekty terapeutyczne mają dla dziecka charakter aktywizujący i samonagradzający.
- Dzieci głębiej upośledzone umysłowo trzeba uczyć jak się bawić; podsuwać zabawki i pokazywać do czego mogą być używane. Zachęcać do zabawy przy każdej nadarzającej się okazji.
- W toku zabawy należy akceptować wszelkie przejawy aktywności i inwencji twórczej dziecka, podkreślając rolę dziecka jako podmiotu i liczącego się sprawcy.

<sup>29</sup> Por.: E. M. Kulesza, *op. cit.*, s. 33–40.

<sup>30</sup> M. Piszczek, *Terapia zabawą. Terapia przez sztukę*, Warszawa 1997, s. 7.

<sup>31</sup> W. Pilecka, *Psychoruchowy rozwój dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, [w:] *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, W. Pilecka, J. Pilecki (red.), Kraków 1997, s. 10.

- Podczas zabawy należy stawiać dzieciom pytania, oczekując odpowiedzi udzielonej na odpowiednim dla dziecka poziomie komunikacji.
- Należy dostarczać dobrych wzorców do naśladowania, gdyż dzieci są dobrymi obserwatorami i przenoszą zaobserwowane zachowania na grunt zabawy.
- Nigdy nie zmuszać dziecka głębiej upośledzonego do zabawy, jeśli nie ma na nią ochoty (zwłaszcza gdy jest znużone, zmęczone).
- Ułatwiać dziecku nawiązywanie kontaktów z otoczeniem poprzez odczytywanie jego dążeń i pragnień.
- Nauczyć się odczytywać nawet najprostsze komunikaty pochodzące od dzieci, uzupełniać braki bądź korygować je, ułatwiając dziecku komunikację z otoczeniem.
- Dziecko musi mieć poczucie pewności siebie oraz poczucie swej podmiotowości i sprawstwa w działaniu twórczym<sup>32</sup>.

Osoby dorosłe odgrywają bardzo ważną rolę w rozwoju zabaw dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. Wprowadzają dzieci w świat zabawy, pobudzają ich własną aktywność oraz zachęcają do działania. Rodzice, opiekunowie oraz wychowawcy pełnią rolę inspiratorów zabaw. Stwarzają odpowiednią atmosferę, w której dziecko czuje się bezpieczne, akceptowane. Umiejętnie podpowiadając i inicjując różne formy działania, pobudzają aktywność zabawową dziecka. Opiekunowie powinni wykazywać się zrozumieniem i empatią, akceptować pomysły dzieci, pozwolić im na swobodę w działaniu. Powinni wspierać działania dzieci, dając im tym samym szansę odnoszenia sukcesu, budowania pewności siebie oraz wiary we własne siły<sup>33</sup>. Dzieci w atmosferze zrozumienia, ciepła i akceptacji otwierają się na innych oraz na zabawę. Angażują się w nią w pełni, zapominając o swoich ograniczeniach i wszelkich przykrościach. „Zabawa zaciera różnice pomiędzy dziećmi. Znosi wszelkie podziały między bawiącymi się. Nie dzieli uczestników zabawy na ładnych i brzydkich, ani aktywnych i pasywnych, śmiejących się i ponuraków. Wszystkim stwarza różne szanse na doznawanie radości i uniesienia”<sup>34</sup>.

## Zakończenie

Zabawa odgrywa ogromną rolę w rozwoju każdego dziecka, także tego z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym.

<sup>32</sup> Por.: M. Minczakiewicz, *Miejsce zabawy w terapii logopedycznej i rewalidacji dzieci głębiej upośledzonych*, „Szkoła Specjalna” 1994, nr 4, s. 266–267.

<sup>33</sup> Por.: E. M. Minczakiewicz, *op. cit. (Zabawa jako sposób...)*, s. 62.

<sup>34</sup> E. M. Minczakiewicz, *op. cit. (Zabawa w rozwoju poznawczym...)*, s. 98.

Dzięki różnorodności form i treści wpływa na całościowy rozwój: sferę intelektualną, fizyczną, emocjonalną i społeczną. Poprzez zabawę dziecko poznaje otaczający świat. Poznaje siebie, swoje emocje i pragnienia oraz sposoby ich wyrażania. Rozwija swoje umiejętności komunikacyjne. Uczy się funkcjonowania w społeczeństwie, przestrzegania określonych norm oraz pełnienia ról społecznych. Zabawa dostarcza dużo pozytywnych emocji i przeżyć, dzięki czemu daje dziecku radość oraz wpływa na rozwój poczucia własnej wartości. Rozbudza dziecięcą ciekawość i motywuje do działania, pokonywania swoich ograniczeń. Warto, pracując z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie, wspierać ich aktywność zabawową, inspirować je do podejmowania nowych wyzwań, a tym samym wspierać ich rozwój.

**Grażyna Ekiert** jest nauczycielem mianowanym, ukończyła studia magisterskie na kierunku pedagogika w zakresie edukacji wczesnoszkolnej oraz studia podyplomowe na kierunku oligofrenopedagogika; pracuje z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie jako wychowawca świetlicy oraz internatu.

---

Małgorzata Ziaja

## Blog internetowy jako narzędzie nauczania języka polskiego w szkole podstawowej

Współcześni uczniowie żyją w świecie nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Jak zauważył Sebastian Zieliński, sprostanie potrzebom rzeczywistości, w której dominują media elektroniczne, nadaje kierunek kształceniu młodego pokolenia w zakresie poznawania, mądrego użytkowania i krytycznego odbioru różnych źródeł informacji<sup>1</sup>. Coraz powszechniejsze zamykanie się uczniów w świecie wirtualnym, stającym się ich „codziennym środowiskiem”, wymaga poszukiwań nowych rozwiązań dydaktycznych odpowiadających potrzebom dzieci i młodzieży.

Młoda, ale intensywnie rozwijająca się formą komunikacji elektronicznej jest blogowanie. Rosnąca popularność tego zjawiska sprawiła, że sięgają po nią nastoletni użytkownicy, poszukując inspiracji do wyrażania własnej ekspresji i sposobów komunikowania się z odbiorcami. Dziennik internetowy stał się popularną formą twórczości, wypierającą tradycyjne pamiętniki, czemu sprzyja z jednej strony łatwość podzielenia się swą twórczością z odbiorcami, z drugiej zaś możliwość zapewnienia sobie anonimowości poprzez ukrycie personaliów autora za wymyślnymi nickami.

Blog jest zjawiskiem interdyscyplinarnym, którego kompleksowe ujęcie wymagałoby wszechstronnej analizy pod względem technologicznym, socjologicznym, psychologicznym i lingwistycznym. W artykule skoncentrowano się na dydaktycznym wymiarze blogów internetowych i podjęto próbę uchwycenia blogu jako nowoczesnego narzędzia sprzyjającego procesowi nauczania-uczenia się języka polskiego, zarówno w formie tradycyjnej, jak i zdalnej; wykorzystano tu również doświadczenia autorki.

---

<sup>1</sup> S. Zieliński, *Rola mediów cyfrowych w edukacji uczniów i studentów niepełnosprawnych*, „Kwartalnik Nauk o Mediach” 2017, nr 3, online: <http://knm.uksw.edu.pl/rola-mediow-cyfrowych-edukacji-uczniow-studentow-niepelnosprawnych/>, dostęp: 10.11.2021.

## Definicja blogu internetowego

Jednoznaczne zdefiniowanie pojęcia „blogu”<sup>2</sup> przysparza trudności ze względu na jego wieloaspektowość. Nazwa „blog” jest skrótem powstałym od neologizmu weblog. Blog, *de facto* weblog, pochodzi od zestawienia dwóch angielskich słów: *web* – oznaczającego sieć, oraz *log* – dziennik okrętowy<sup>3</sup>. Pojęcie to pojawiło się w Internecie w 1997 r., a jego twórcą jest amerykański naukowiec Jorn Barger. Z kolei Peter Merholtz dokonał podziału nazwy weblog na dwa człony: *we blog* (my blogujemy), co z czasem doprowadziło do używania tylko drugiego elementu<sup>4</sup>. W 2001 r. został założony polski serwis internetowy, pozwalający na prowadzenie pamiętników w wirtualnym świecie.

Blog jest rodzajem interaktywnego dziennika, służącego do relacjonowania aktualnych wydarzeń, przeżyć i opinii jego autora w czasie rzeczywistym. Paranaukowy internetowy słownik Wikipedia definiuje blog jako „rodzaj strony internetowej, zawierającej określoną liczbę odrębnych, samodzielnych, uporządkowanych chronologicznie wpisów, których twórcą jest właściciel bloga. Blogi umożliwiają zazwyczaj archiwizację oraz kategoryzowanie wpisów, a także komentowanie wpisów przez czytelników danego bloga. Ogół blogów traktowany jako medium komunikacyjne nosi nazwę blogosfery”<sup>5</sup>.

Wpisy blogera umieszczane na stronie WWW są w tym samym czasie dostępne dla nieograniczonego kręgu użytkowników Internetu, ale ich trwałość zależy od autora: może je dowolnie usuwać lub modyfikować. Z kolei odbiorcy mają możliwość nie tylko przeglądania wpisów, ale także ich komentowania. Ponadto cyberprzestrzeń gwarantuje anonimowość nadawców i odbiorców do takich granic, jakie sami sobie wyznaczają. Dzięki temu zarówno notki blogera, autora publikacji, jak i komentarze ze strony czytających umożliwiają szczerze dzielenie się swoimi przemyśleniami.

Mimo iż blog jest nowym zjawiskiem we współczesnej kulturze, a na jego wpływ miało upowszechnienie się Internetu i szybkiej komunikacji elektronicz-

<sup>2</sup> Forma dopełniacza l. poj. terminu *blog* wywołuje rozbieżności. Prof. J. Bralczyk uważa za właściwe używanie formy *blogu* w dopełniaczu l. poj., jednak w języku potocznym powszechnie jest stosowana forma *bloga*. W dalszej części pracy będzie używana forma *blogu* za prof. J. Bralczykiem.

<sup>3</sup> A. Turska-Kawa, M. Ślawska, „Słowo się rzekło”. *Analiza psychologiczno-lingwistyczna bloga Jerzego Bralczyka*, s. 79, [w:] M. Filipiak, G. Ptaszek (red.), *Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych. Język, edukacja, semiotyka*, WAIiP, Warszawa 2009, s. 79-95.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 79.

<sup>5</sup> Treść definicji jest dostępna on-line: <https://nowewyrazy.uw.edu.pl/haslo/blogosfera.html?pdf=1>, dostęp: 10.11.2021.

nej, wykazuje wiele cech wspólnych z tradycyjnymi formami literackimi. Na uwagę zasługuje podobieństwo blogu do form autobiograficznych – dziennika i pamiętnika (ze względu na technikę tworzenia i motywacje autora) oraz do felietonu (ze względu na ich zawartość)<sup>6</sup>. Z tego względu warto także uzmysłowić uczniom ewolucję tychże gatunków literackich a także zachęcić do rozwijania umiejętności pisarskich w formie interaktywnej, bliższej doświadczeniom młodego pokolenia.

## Blog jako narzędzie edukacyjne

Prowadzenie blogów o charakterze edukacyjnym nie należy jeszcze do popularnych form pracy nauczycieli z uczniami. Na ten fakt wskazuje także Piotr Peszko oraz Grzegorz Stunża:

zjawisko to miesza się z blogami naukowymi i popularyzatorskimi oraz wciąż ma niewielką grupę odbiorców czytających, oglądających lub słuchających przedstawianych treści przez blogerów<sup>7</sup>.

Skąd zatem pomysł na blogowanie w procesie kształcenia? Jednym z nauczycieli promujących edukację z wykorzystaniem nowych technologii jest Richard Byrne. W 2007 r. założył *blog Free Technology for Teachers*, na którym udowodnił, że nie musi on pełnić tylko funkcji internetowego dziennika, ale jest także narzędziem wspomagającym proces kształcenia w dobie mediów cyfrowych ze względu na jego różnorodność i interaktywność<sup>8</sup>. Ta platforma umożliwia bowiem publikowanie nie tylko tekstów (blogów tekstowych), ale także fotografii i innych ilustracji (fotoblogów), materiałów filmowych i nagrań (videoblogów), nagrań dźwiękowych (MP3blogów) oraz linków do stron i serwisów WWW (linklogów)<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> Zob. szerzej: *Słownik rodzajów i gatunków literackich*, G. Gazda, S. Tynecka-Makowska (red.), Universitas, Kraków 2006, hasło: *dziennik*, s. 191 oraz hasło: *pamiętnik*, s. 506. Por.: E. Chudziński, *Felieton. Geneza i ewolucja gatunku*, s. 355, [w:] Z. Bauer, E. Chudziński (red.), *Dziennikarstwo i świat mediów*, Universitas, Kraków 2008.

<sup>7</sup> *(Nie) bój się bloga! \*Jak wykorzystywać blog w edukacji*, G. Stunża, P. Peszko (red.), Instytut Kultury Miejskiej, Gdańsk 2013, s. 7, online: 01-12-2014, <https://repozytorium.ikm.gda.pl/>, dostęp: 05.11.2021.

<sup>8</sup> Zob. szerzej: M. Kowalczyk, *Blog jako narzędzie dydaktyczne*, 26-12-2010, online: <https://www.edunews.pl/narzedzia-i-projekty/narzedzia-edukacyjne/1361-blog-jako-narzedzie-dydaktyczne>, dostęp: 03.10.2021.

<sup>9</sup> A. Gumkowska, M. Maryl, P. Toczyski, *Blog to... blog. Blogi oczyma blogerów. Raport z badania jakościowego zrealizowanego przez Instytut Badań Literackich PAN i Gazeta.pl*, s. 286, [w:] D. Ulicka (red.) *Tekst (w) sieci*, t. 1, WAIiP, Warszawa 2009, s. 285-309.

Bogate zasoby technologii informacyjno-komunikacyjnych powodują, że blogi edukacyjne mogą być tworzone w taki sposób, by indywidualizować pracę z uczniami. Dobór środków cyfrowych oraz atrakcyjna szata graficzna z pewnością będą wspomagały kształcenie; będą świadczyły również o kreatywności nauczyciela.

Blogi edukacyjne mogą być tworzone w postaci<sup>10</sup>:

- dziennika internetowego, zawierającego datowane wpisy urozmaicane plikami ze zdjęciami, filmami, linkami stron internetowych, ćwiczeniami interaktywnymi itp.;
- kroniki szkolnej, informującej o działaniach społeczności szkolnej;
- albumu ze zdjęciami, prezentującego wybrane zagadnienie lub będącego formą przedstawienia szkolnych uroczystości.

Najczęściej blogi edukacyjne występują w formie mieszanej i wykorzystują możliwości oddziaływania na różne kanały percepcji uczniów. Kształcenie multimedialne wpisuje się w koncepcje wielostronnego procesu nauczania-uczenia się, pełniąc następujące funkcje:

- poznawczo-kształcącą – umożliwiającą rozwój intelektualny uczniów;
- emocjonalno-motywacyjną – poszerzającą przeżycia intelektualno-emocjonalne uczniów, rozbudzając ich zainteresowanie i motywację;
- działaniowo-interakcyjną – będącą formą ciągłej wymiany informacji i poglądów<sup>11</sup>;
- integracyjną – mającą na celu zjednoczenie uczniów;
- rozrywkową – będącą nową formą nauczania poprzez zabawę<sup>12</sup>.

Niewątpliwie blogi edukacyjne wpływają na indywidualny rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny uczniów.

## **We blog, czyli tworzymy blog internetowy**

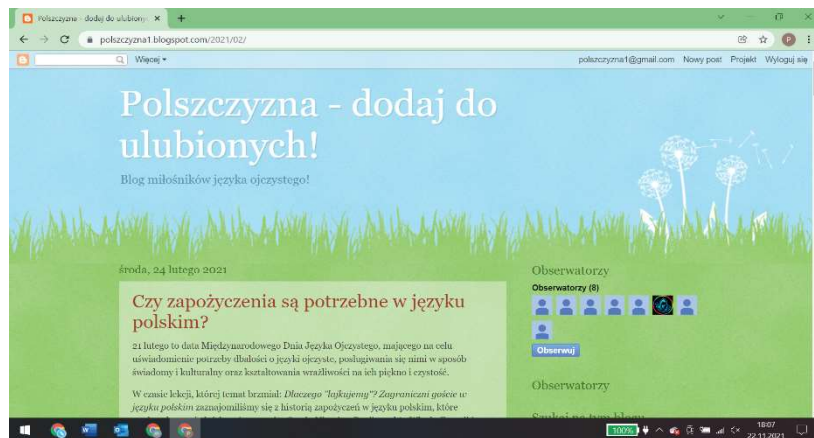
Ta mieszana forma internetowego dziennika została wykorzystana przez autorkę artykułu, która w czasie zajęć polonistycznego koła zainteresowań re-

<sup>10</sup> T. Huk, *Edukacyjna wartość blogów internetowych*, „Chowanna” 2007, t. 2, s. 157.

<sup>11</sup> W. Okoń, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1987, s. 188 oraz zob. szerzej: W. Strykowski, *Rola mediów w edukacji*, [w:] „Edukacja Medialna” 1996, nr 2, s. 4-10.

<sup>12</sup> Zob. szerzej: S. M. Polcyn-Matuszewska, *Nowe wykorzystanie blogów internetowych. Ewolucja w stronę funkcji dydaktycznej*, [w:] „Kultura-społeczeństwo-edukacja” 2014, nr 2 (6), s. 7-10.

daguje wraz z grupą uczniów kl. V–VII szkoły podstawowej blog Polszczyzna – dodaj do ulubionych! (<http://polszczyzna1.blogspot.com>). Jego założeniem jest rozwijanie umiejętności celowego i świadomego posługiwania się językiem ojczystym w sposób kreatywny, rozbudzanie aktywności twórczej w podejmowanych przedsięwzięciach, niwelowanie napięć i stresu związanego z nauką, a także podwyższenie poczucia własnej wartości.



Zrzut ekranu: <http://polszczyzna1.blogspot.com> (15.11.2021)

Internetowy dziennik jest redagowany w postaci kroniki szkolnych wydarzeń, zawierającej pliki obrazkowe, dźwiękowe, filmowe oraz datowane posty relacjonujące inicjatywy dydaktyczno-wychowawcze. Uczniowskie wpisy kształcą umiejętności tworzenia tekstów w sposób twórczy, m.in. poprzez zredagowanie nagłówków przyciągających uwagę odbiorcy, np. *Wszyscy gotowi? Można zaczynać?*; *Zgrywalizowana lekcja patriotyzmu!* Ilustrują je fotografie, grafiki, filmy, prezentacje, uzupełniające komunikat słowny. Tworzenie formy kroniki szkolnych przedsięwzięć uczy współpracy w grupie i zapewnia jej integrację.

Jedną z zalet blogu jest możliwość wyrażania ekspresji literackiej uczniów i dzielenia się własną twórczością z innymi, jak w przypadku publikacji wiersza *Uśmiech pielęgniarki* napisanego przez uczennicę Wiktorię. Taka forma internetowej publikacji wpisuje się w naturalną potrzebę autoprezentacji, wiążącą się z chęcią zaistnienia w sieci<sup>13</sup>. Umożliwia wyrażanie swoich myśli, przeżyć i pasji oraz dzielenie się swoimi doświadczeniami z innymi. Spełnia potrzebę

<sup>13</sup> Zob. szerzej: M. Cywińska-Milonas, *Blogi (Ujęcie psychologiczne)*, s. 96-97, [w:] P. Marecki (red.), *Liternet. Literatura i Internet*, Rabid, Kraków 2002, s. 95-109.

uznania i szacunku wśród młodych czytelników<sup>14</sup>. Pozwala także na nawiązanie relacji z innymi osobami. Z drugiej strony publikowanie własnych treści uczy umiejętności odbierania komunikatów zawierających krytykę.

## Dyktando w sieci

Kolejnym elementem składającym się na strukturę blogu są posty zawierające materiały dydaktyczne, tworzone przez nauczyciela lub wykorzystujące zasoby edukacyjne dostępne w sieci, np. w postaci prezentacji multimedialnych Genially, grafik na platformie Canva, interaktywnych dyktand, ćwiczeń i testów w aplikacji Quizlet, Testportal, platform internetowych: Interklasa, Lektury.gov.pl. Wśród nich znajdują się takie, które zachęcają do przeczytania lektury poprzez zastosowanie atrakcyjnej grafiki, fotografii, linków do spektakli teatralnych, m.in. Narodowe Czytanie „Balladyny” Juliusza Słowackiego. Dostępne są także linki stron umożliwiające wirtualne spacerunki po instytucjach kultury, np. Muzeum-Dom Rodzinny Ojca Świętego Jana Pawła II w Wadowicach.

Nieocenioną wartość dla uczniów mają umieszczone na blogu posty z przezwajającą w nich formą obrazkową, np. *Części mowy – krótki kurs gramatyczny!*, porządkujące nabytą wiedzę i umiejętności gramatyczne, ortograficzne oraz związane z tworzeniem wypowiedzi pisemnej. Pobudzają kanał wzrokowy, wspomagając koncentrację uwagi na danym zagadnieniu oraz prezentację najważniejszych treści w sposób ułatwiający zapamiętywanie. Stosowanie środków dydaktycznych w nawiązaniu do zasady pogłębienia powoduje, że odbiór treści staje się trwalszy, a proces nauczania bardziej skuteczny<sup>15</sup>.

Niezwykle przydatne okazały się także notki z interaktywnymi ćwiczeniami, które umożliwiają zastosowanie zdobytej wiedzy w praktyce przy równoczesnym stopniowaniu poziomu trudności<sup>16</sup>. Weryfikują one poziom opanowania wiedzy, przygotowując uczniów do sprawdzianów gramatycznych, dyktand, wypracowań z lektur, np. *Szatan z siódmej klasy Kornela Makuszyńskiego – na wesoło!* Wśród nich znajdują się platformy, do których chętnie sięgają uczniowie: WordWall – umożliwia tworzenie i rozwiązywanie quizów, gier słownych w formie ruletki, labiryntu, sortowania grup, anagramu; LearningApps – przeznaczona do kreowania i wykonywania interaktywnych ćwiczeń w atrakcyjnej grafice, np. grupowanie, oś

<sup>14</sup> J. Zając, K. Rakocy, A. Nowak, *Interaktywne, choć osobiste blogi i blogowanie a komunikacja z otoczeniem*, s. 255, [w:] D. Ulicka (red.), *Tekst (w) sieci*, t. 1, WAIp, Warszawa 2009, s. 219-229.

<sup>15</sup> F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 370.

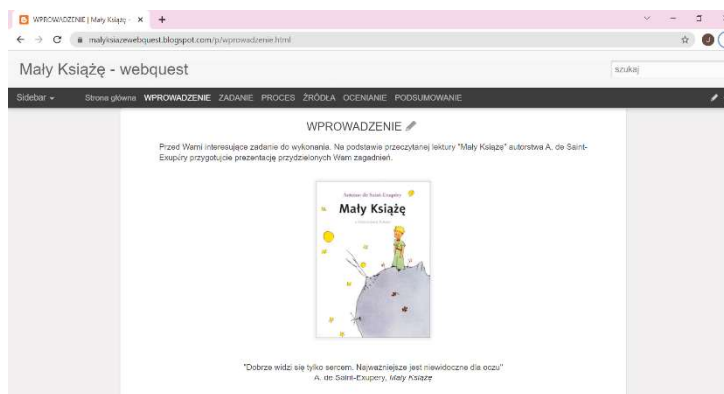
<sup>16</sup> Zob. szerzej: *tamże*, s. 230-233.

liczbowa, krzyżówka i in., Eduelo – z ciekawymi ćwiczeniami wspomagającymi kształcenie literacko-kulturowe, sztukę wypowiedzi, gramatykę i ortografię.

Innym rodzajem aktywności w blogosferze edukacyjnej są posty, które poszerzają zainteresowania uczniów, m.in. *Czy zapożyczenia są potrzebne w języku polskim?* Zastosowano w nich filmy dydaktyczne przedstawiające dzieje rozwoju języka polskiego, wypowiedzi prof. Jerzego Bralczyka, a także interaktywne krzyżówki i ruletki. Materiały te nie tylko wzbogacają wiedzę i umiejętności uczniów, ale także aktywizują i zachęcają uczniów do samodzielnego korzystania z ciekawych zasobów sieci internetowej.

## Webquest – nie bój się blogu!

Jedną z nowatorskich metod pracy z uczniem, jaką umożliwia blog, jest realizacja na platformie blogu internetowego tzw. *webquest'u*<sup>17</sup>. Jak podają źródła **webQuest** (*w wolnym tłumaczeniu „poszukiwania w sieci”*) jest zorientowanym na uczniowskie badania formatem zajęć edukacyjnych, w którym wyjściowym (ale nie wyłącznym) źródłem informacji jest Internet<sup>18</sup>.



Zrzut ekranu: <https://malyksiazewebquest.blogspot.com/p/wprowadzenie.html> (dostęp: 19.11.2021)

Zajęcia przebiegały w sposób następujący:

1. Zaznajomienie uczniów z metodą webquestu.
2. Podanie tematu i celów projektu.
3. Wyznaczenie uczniom zadań do wykonania z podziałem na grupy.
4. Określenie terminu przygotowania zadania: 14 dni.

<sup>17</sup> Zob. szerzej: *(Nie) bój się bloga!...*, op. cit., s. 30-33.

<sup>18</sup> Hasło: *webQuest*, online: <https://www.enauczanie.com/metody/wq/coto>, dostęp: 10.11.2021.

5. Zebranie potrzebnych materiałów i informacji na temat lektury przez uczniów.
6. Prezentacja poszczególnych zadań przez liderów.
7. Podsumowanie pracy.

Zadaniem każdej z grup była analiza fragmentów lektury dotyczących odwiedzanych planet, wyjaśnienie znaczenia postaci symbolicznych, z którymi spotkał się Mały Książę i odczytania uniwersalnych treści. W czasie pracy uczniowie wyznaczyli lidera grupy oraz wspólnie opracowywali temat i sposób jego prezentacji. Po okresie dwóch tygodni przedstawili interpretację, odnosząc się do własnych doświadczeń i refleksji.

Webquest rozbudza kreatywność i twórczość w dochodzeniu do wiedzy, opierając się na zasadzie operatywności<sup>19</sup>. Uczy selekcjonowania i wyodrębniania informacji, niezbędnych do realizacji zadania. Im bardziej uzdolnieni uczniowie, tym polecenia mogą zawierać bardziej skomplikowaną treść<sup>20</sup>. Metoda projektu uczy korzystania z różnych źródeł informacji, wyzwała samodzielność w poszukiwaniu wiedzy, wdrażając do samokształcenia i prezentowania treści na forum klasy. Grupowa forma pracy uczy kultury dyskusji oraz wzajemnego współdziałania.

Powyżej zostały wymienione tylko przykłady metod i środków dydaktycznych, wykorzystujących platformę blogu internetowego. Niewątpliwie jest źródłem wielu korzyści dydaktyczno-wychowawczych, wynikających z zasad kształcenia wielostronnego oraz wpływających na umiejętne poruszanie się w przestrzeni wirtualnej ucznia i zdobywanie wiedzy w innowacyjny sposób.

## Zakończenie

Z badań wynika<sup>21</sup>, że innowacyjne metody nauczania i narzędzia cyfrowe oddziałujące na różne kanały percepcji oraz opierające się na samodzielnym działaniu, wspomagają przyswajanie wiedzy uczniów i nabywanie umiejętności z zakresu kształcenia literackiego, kulturowego, językowego oraz tworzenia wypowiedzi pisemnych. Rozwijają one kluczowe kompetencje uczniów w zakresie porozumiewania się w języku ojczystym, uczenia się i samokształcenia, umiejętności informatyczne, wyzwalają aktywność i ekspresję kulturalną, a także kształcą kompetencje społeczne oraz oby-

<sup>19</sup> Zob. szerzej: F. Bereźnicki, *op. cit.*, s. 230.

<sup>20</sup> Zob. szerzej: M. Polak, *Webquesty w edukacji*, 03-05-2008, online: <https://www.edunews.pl/narzedzia-i-projekty/narzedzia-edukacyjne/291-webquesty-w-edukacji>, dostęp: 10.10.2021.

<sup>21</sup> J. Bednarek, *Multimedia w kształceniu*, PWN, Warszawa 2006, s. 99.

watelskie. Środki te wdrażają do świadomego i bezpiecznego korzystania z różnych źródeł wirtualnej rzeczywistości, będącej także zagrożeniem dla młodych użytkowników, którzy sięgają do niej coraz częściej, zwłaszcza w okresie pandemii. Wreszcie – stanowią one ciekawą propozycję uatrakcyjniającą proces kształcenia w czasie zdalnego nauczania.

**mgr Małgorzata Ziaja** jest nauczycielem języka polskiego w szkole podstawowej. Swoje zainteresowania rozwijała w czasie studiów podyplomowych z wiedzy o kulturze, pedagogiki leczniczej, nauczania języka polskiego jako obcego oraz terapii i edukacji osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

---

Aleksandra Kozłowska

# Autonomia w szkole – między wolnością a odpowiedzialnością

Osią, nośnikiem na którym stoi cała konstrukcja ludzkiej osobowości jest praca w wolności, w zgodzie z naturalnymi potrzebami życia wewnętrznego. Podstawą dyscypliny wewnętrznej jest wolność przy pracy intelektualnej.

Maria Montessori

## Wprowadzenie

Autonomia kojarzy się z takimi określeniami jak: samostanowienie, samorządność, samodzielność czy niezależność. To tyle, co możliwość podejmowania decyzji i prowadzenia działań nakierowanych na osiągnięcie celów, które osoba dysponująca autonomią postrzega jako ważne. Jako naturalna potrzeba każdego człowieka autonomia dotyczy w szczególności ucznia, rodzica, nauczyciela czy ministra. Jest jednak pojęciem względnym – może wynikać z określonych regulacji prawnych, być efektem nadania jednostce określonych uprawnień czy drogą do poszerzenia niezależności. W edukacji zaś słowo autonomia możemy odnieść nie tyle do instytucji czy zbiorowości, ile do pojedynczych osób i typów osób.

Wielu badaczy twierdzi, że autonomia jest nierozdzielnie związana z motywacją, wolnością i odpowiedzialnością. Odnosząc to do autonomii ucznia, może się ona objawiać w wolnym wyborze, mocy decydowania, niezależności, zadowoleniu, braku nacisków, odpowiedzialności i satysfakcji. Nie ma tu miejsca na stresowanie i straszenie. Jak zatem nauczyciel może kierować procesem kształcenia? Czy powinien przekonywać i namawiać? A może tłumaczyć i wzbudzać zainteresowanie? Jaką rolę w autonomizacji ucznia powinno pełnić nagradzanie i karanie?

Zachęcanie ucznia do autonomii nie oznacza zniechęcania go do odpowiedzialności. To od nauczyciela zależy czy uczeń zaangażuje się w daną aktywność i czy poradzi sobie z wolnością. Autonomizacja nie jest metodą nauczania czegokolwiek, lecz raczej ogólnym wzmacnianiem podmiotowości uczących się i nauczających. Obie strony procesu dydaktycznego powinny mieć autonomiczny stosunek do procesu i treści kształcenia – ułatwia to krytyczne podejście, samodzielne podejmowanie decyzji oraz niezależne postępowanie.

## Autonomia jako naturalna potrzeba człowieka

Jak zaspokoić potrzeby wszystkich ludzi i uczynić życie piękniejszym? Czy można jednocześnie cenić swoją autonomię i współzależność? Czy relacje w edukacji są równie ważne jak treści programowe? Zdaniem Marshalla Rosenberga, twórcy Porozumienia bez Przemocy, „dzieci potrzebują dużo więcej niż tylko podstawowych umiejętności w zakresie czytania, pisania i matematyki, bez względu na to, jak są one ważne”<sup>1</sup>. W książce *Edukacja wzbogacająca życie* wskazuje on m.in. na potrzebę kształtowania umiejętności samodzielnego myślenia, odnajdywania celowości pogłębiania danych treści nauczania czy współpracy w grupie. Ma to szczególne znaczenie w kontekście uczenia się przez całe życie – w świecie, który uczniowie oddziedziczą.

Idea Porozumienia bez Przemocy zakłada, że to, jakim językiem się posługujemy, wpływa na jakość naszych relacji. Poniżej zestawiono elementy, które odróżniają komunikację budującą kontakt od takiej, która ten kontakt utrudnia. Kolumnę po lewej można traktować jako zbiór cech empatycznego języka.

Tabela 1. Model czterech kroków.

Komunikacja budująca kontakt	Komunikacja utrudniająca kontakt
<ul style="list-style-type: none"> <li>• precyzyjna</li> <li>• wskazująca na przyjmowanie odpowiedzialności przez nadawcę za swoje uczucia i potrzeby</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oceniająca</li> <li>• wskazująca, że nadawca odrzuca odpowiedzialność za to, co przeżywa i czego pragnie</li> </ul>
Obserwacja	Ocenianie
Uczucie	Myśli ubrane w uczucia
Potrzeba	Strategie
Prośba	Żądania

Źródło: J. Berendt, P. Orbitowska-Fernandez, M. Sendor, *Empatia zmienia nas, szkołę, świat*, Wyd. CoJaNaTo, Warszawa 2019, s. 17.

Rosenberg uważa, że potrzeby swobody i autonomii są wspólne dla wszystkich ludzi – dotyczą „wyboru marzeń, celów, wyznawanych wartości, a także planu, według którego chcemy spełniać te marzenia, osiągnąć cele, zadośćuczynić wartościom”<sup>2</sup>. Różnią nas jedynie strategie, czyli sposoby zaspokajania

<sup>1</sup> M. Rosenberg, *Edukacja wzbogacająca życie*, przeł. A. Mills, Warszawa, Poznań 2019, s. 14.

<sup>2</sup> M. Rosenberg, *O języku serca*, Warszawa 2009, s. 60.

potrzeb. Jednak bez świadomości potrzeb nie potrafimy ich jasno wyrazić, a to bardzo utrudnia komunikację – podobnie jak osądy i żądania.

Stosując empatyczny język, mamy szansę „zobaczyć w uczniu człowieka, który ma takie same potrzeby jak człowiek dorosły”<sup>3</sup> – tak o zmianie swojego podejścia do ucznia pisze Anna Szulc. W książce *Nowa Szkoła* opisuje, z perspektywy nauczyciela matematyki w szkole średniej, jak Porozumienie bez Przemocy wpłynęło na jej transformację i zapoczątkowało nową drogę życia zawodowego. Zdaniem autorki „szkolna edukacja nie kształci kompetencji pozwalających radzić sobie z trudnościami, podejmować decyzje i brać za nie odpowiedzialność”<sup>4</sup>. Stosowane przez nią metody pracy na lekcji odwołują się m.in. do swobody wyboru, objawiającej się możliwością zajęcia miejsca aktywności według preferencji – w zależności od tego, gdzie i z kim uczniowie chcą pracować. Stwierdza ona, że po zaprzestaniu zadawania obligatoryjnych prac domowych dało się zauważyć u uczniów bardziej efektywne wykorzystanie czasu na lekcji – sami mogą decydować czy to, czego nauczyli się na lekcji im wystarczy, czy niektóre zagadnienia warto przećwiczyć w domu. Bowiem nauczyciel, który buduje w uczniach poczucie sprawstwa powinien być dla nich towarzyszem w drodze do wyznaczania celów i brania za nie odpowiedzialności.

Efektywność nauki nie ma nic wspólnego z przymusem i ciągłą kontrolą. Dostarczając uczniom wzorców zachowania, nauczyciel nie ma pewności czy zostaną one uznane za interesujące. Idąc dalej – tylko od chęci ucznia zależy czy zastosuje je w praktyce. O trudnościach ukształtowania dzieci pisze Marzena Żylińska – jej zdaniem „zaproszenie do podążania ciekawą drogą jest skuteczniejszą metodą niż wymuszanie określonych zachowań”<sup>5</sup>.

Uczeń sam decyduje o tym, czy podejmuje trud nauki – jest autonomiczną jednostką, choć niektórym dorosłym trudno się z tym pogodzić. Zapisanie celów lekcji nie jest zatem równoznaczne ze zmianami w sieci neuronalnej, będącymi skutkiem procesów uczenia się. Jak śpiewał Kazik Staszewski, „Siłą mogą ci zabrać wiele, ale siłą nie mogą ci niczego dać”<sup>6</sup>.

Autonomia różni się od niezależności. Można być „równocześnie autonomicznym i z przyjemnością współzależnym od innych”<sup>7</sup>. Zdaniem Edwarda

<sup>3</sup> A. Szulc, *Nowa szkoła*, Łódź 2019, s. 22.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 21.

<sup>5</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 142.

<sup>6</sup> Kazik, *No speaking inglese*, [https://www.tekstowo.pl/piosenka,kazik,no\\_speaking\\_inglese.html](https://www.tekstowo.pl/piosenka,kazik,no_speaking_inglese.html), dostęp: 02.05.2021.

<sup>7</sup> D.H. Pink, *Drive*, Warszawa 2011, s. 96.

Deci i Richarda Ryana, twórców teorii samookreślenia (SDT), kluczowe są tu trzy wrodzone potrzeby psychologiczne: kompetencji, autonomii i związku z innymi.

Zaspokojenie tych potrzeb wpływa pozytywnie na motywację, produktywność i szczęście. Na odkrycia naukowe ww. badaczy powołuje się w swojej książce *Drive* Daniel H. Pink – jego „kompletnie nowe spojrzenie na motywację” wywodzi się m.in. z analizy badań naukowców behawioralnych. W kontekście autonomii ucznia warto zwrócić uwagę na następujący wniosek: „autonomiczna motywacja sprzyja lepszemu rozumieniu pojęciowemu, lepszym ocenom, wzmożonej wytrwałości w szkole i w sporcie, wyższej produktywności, rzadszemu wypaleniu i wyższemu poziomowi zdrowia psychicznego”<sup>8</sup>.

Czy uczniowie mogą być zatem jednocześnie niezależni i zależni od nauczyciela? Aby odpowiedzieć na to pytanie, niezbędna okazuje się wiedza na temat różnych statusów motywacji. Uczeń może bowiem:

- wykazywać się brakiem świadomości i intencji wykonywanej czynności – mówimy wtedy, że nie ma motywacji,
- podejmować zachowania dla przyjemności i satysfakcji wynikającej z samej aktywności, bez nacisku i bez konieczności stawiania ograniczeń – motywacja ma wtedy charakter wewnętrzny,
- podejmować działanie ze względu na chęć uzyskania aprobaty nauczyciela lub dla uniknięcia konfrontacji z rodzicami – wówczas jest motywowany zewnętrznie.

Zatem, aby zachować odpowiednie proporcje między niezależnością i zależnością ucznia od nauczyciela, musi on poczuć, że coś jest dla niego ważne i mieć pewność, że może liczyć na wsparcie – nie ma tu jednak miejsca na zewnętrzny przymus.

Chcąc zachęcić dziecko do nauki matematyki, możemy płacić mu za każdą stronę rozwiązanych ćwiczeń. Z pewnością zwiększymy wtedy jego motywację, ale czy na długo? Czy nie istnieje ryzyko, że w końcu straci ono zainteresowanie matematyką? Jak pisze Daniel H. Pink: „Nagrody typu jeśli – to (warunkowe) wymagają od ludzi, by zrezygnowali z części swojej autonomii”<sup>9</sup>. Jeśli dajemy im nadzieję na nagrodę na początku jakiejś pracy, czyli warunkowo, skupią się na otrzymaniu nagrody. Będzie to miało negatywny wpływ na ich kreatywność, wyniki i wewnętrzną motywację.

Innych skutków możemy oczekiwać, proponując zewnętrzną nagrodę w sposób nieoczekiwany – dopiero wtedy, kiedy zadanie zostanie wykonane.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 79.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 46.

Istnieje wtedy szansa, że nie zostanie ona potraktowana jako powód, by to zadanie wykonać (pod warunkiem, że takie nagradzanie nie będzie stosowane zbyt często). Należy jednak pamiętać, że na motywację wewnętrzną wpływa też pozytywna reakcja – nie można zapomnieć o pochwałach i użytecznych informacjach zwrotnych.

Autonomia wpisuje się we współczesne myślenie o edukacji. Podstawa programowa (na wszystkich etapach edukacyjnych) od wielu lat kładzie nacisk na następujące umiejętności: podejmowanie samodzielnych działań przez ucznia, dokonywanie wyborów, planowanie, organizowanie i realizowanie zadań, ocenianie własnej nauki i przyjmowanie za nią odpowiedzialności. Są to działania nawiązujące do autonomii ucznia. Warto zauważyć, iż „pomimo, że autonomia ucznia jest wpisana w ustawodawstwo polskie traktujące o szkolnictwie, trudno zauważyć ją podczas obserwacji rutynowego życia polskiej szkoły, która w dalszym ciągu wydaje się powielać transmisyjno-behawiorystyczne wzorce z prymatem wiedzy deklaratywnej, pamięciowego opanowywania materiału oraz centralną pozycją nauczyciela w klasie, decydującego o wszystkim, co dotyczy przebiegu lekcji oraz pracy uczniów”<sup>10</sup>. Gdzie w takiej rzeczywistości jest miejsce na zainteresowanie i zaangażowanie ucznia? Pozbawiając go możliwości spełnienia naturalnej potrzeby autonomicznego działania, dajemy mu niejako „przyzwolenie” na porzucenie na realizacji niezbędnego minimum pozwalającego uniknąć kłopotów.

Okazuje się jednak, że ograniczenie wolności uczniów ma też swoich zwolenników. Pisze o tym Magdalena Wawrzyniak-Śliwska: „Wolność i autonomia nie są akceptowane przez wszystkich, w polskim dyskursie edukacyjnym słychać głosy opowiadające się za wartościami konserwatywnymi i esencjalistycznymi, takimi jak zwiększona dyscyplina, szacunek dla autorytetu dorosłego, uniformizacja i ograniczenie wolności uczniów”<sup>11</sup>. Nasuwają się zatem pytania: Czy pozytywna dyscyplina wyklucza autonomiczne działanie ucznia? Czy dla autonomicznego ucznia nauczyciel nie może być autorytetem? Czy autonomia ucznia jest tożsama z jego wolnością i samowolą?

Jeśli jedynym zadaniem ucznia jest słuchanie nauczyciela w ciszy, nie ma on okazji do przekonania się jak ciekawy jest świat, jak wiele jest do odkrycia i jak ważna jest współpraca. Jeśli natomiast nauczyciel mądrze towarzyszy uczniowi w procesie uczenia się, może stać się dla niego autorytetem – autonomii nie

<sup>10</sup> M. Wawrzyniak-Śliwska, *Czy w polskiej szkole jest miejsce na autonomię?*, [w:] *Języki obce w szkole. O autonomii*, numer specjalny 6/2008 grudzień, s. 88.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 91.

można nikomu narzucić, chodzi raczej o ukazanie pewnej drogi postępowania ze wszystkimi jej konsekwencjami. Jednocześnie, aby nie dopuścić do anarchii i samowoli, wolność musi iść w parze z odpowiedzialnością.

Warto zauważyć, że w tradycyjnym nauczaniu to nauczyciel jest odpowiedzialny za wszystko, a uczenie się jest regulowane z zewnątrz – może to powodować, że uczniowi brakuje okazji do podejmowania decyzji, kształtowania umiejętności dokonywania wyborów i bycia świadomym konsekwencji.

## Wolność i odpowiedzialność

Aby stać się autonomicznym, uczeń potrzebuje wolności – powinien mieć okazje do dokonywania wyborów, ale musi mieć też szansę na branie za nie odpowiedzialności. Czy tradycyjna szkoła daje uczniom takie możliwości? Jak nauczyciel może wesprzeć autonomię ucznia? Odpowiedź na te pytania można znaleźć w pedagogikach Montessori i Planu daltońskiego.

Maria Montessori, włoska lekarka, już na początku XX wieku wiedziała, że celem szkoły jest przede wszystkim wychowanie autonomicznego człowieka, który weźmie odpowiedzialność za siebie i podejmie wysiłek uczenia się przez całe życie. Opracowane przez nią założenia stały się inspiracją dla powstania planu daltońskiego, którego twórczynią jest amerykańska nauczycielka Helen Parkhurst. Pierwsze lata pracy Helen naznaczone były współdziałaniem z Marią, mającą na nią istotny wpływ przez długi czas. „Plan daltoński zyskał popularność dlatego, że umożliwiał dostosowanie tempa nauki do rzeczywistych możliwości ucznia, (...) budził inicjatywę i samodzielność zarówno w działaniu, jak również w myśleniu, wyrabiał poczucie odpowiedzialności za wykonanie podjętego zadania, a także zmuszał do poszukiwania najlepszych i jednocześnie najprostszycy metod pracy”<sup>12</sup>.

Plan daltoński często jest nazywany przejściem od nauczania do uczenia się. Opiera się na trzech filarach: odpowiedzialności, samodzielności i współpracy. Przekazywanie uczniowi odpowiedzialności za proces uczenia się oznacza powierzenie mu odpowiedzialności za wynik tego procesu oraz za sposób, w jaki ten końcowy wynik powstaje. Uczeń musi bowiem samodzielnie znajdować rozwiązania, sam rozwiązywać problemy i sam wykonywać zadania – okazuje się, że bardzo dobrze działa to na jego motywację. Gdy uczniowie pracują samodzielnie, mogą robić to na własnym poziomie. Należy jednak pamiętać,

<sup>12</sup> A. Rowińska, R. Sowiński, *Od nauczania do uczenia się. Nasz plan daltoński*, Grabina 2019, s. 27.

że uczenie się przez współpracę daje uczniom większą możliwość wyrażenia swojego zdania na dany temat.

„Autonomia ucznia w procesie nauczania to sprzymierzeniec nauczyciela w realizowaniu postulatu indywidualizacji zajęć”<sup>13</sup>. Nauczyciel często ma trudność w uwzględnieniu wszystkich zainteresowań, predyspozycji i sposobów uczenia się uczniów. Ważne jest zatem, aby maksymalnie aktywizować uczniów, pamiętając o pozostawieniu im swobody wyboru aktywności. Uczniowie różnią się między sobą nie tylko poziomem wiedzy, ale także potrzebami czy stylem uczenia się. Dlatego też warto przygotować na lekcję różnorodne zadania uwzględniające różne potrzeby i preferencje edukacyjne uczniów. Katarzyna Nicholls tak pisze o wspieraniu autonomii dziecka na przykładzie lekcji języka obcego: „Organizacja pracy na lekcji może przybrać formę pracy indywidualnej, pracy w parach lub grupach wykonujących różne zadania. Uczeń ma wtedy możliwość wyboru działania, które mu najlepiej odpowiada i interesuje go – dzięki temu efektywność uczenia się będzie wyższa”<sup>14</sup>.

Ocenianie stanowi zawsze trudny element w pracy nauczyciela – ocena końcowa powinna uwzględniać nie tylko ostateczny „produkt”, ale także zaangażowanie ucznia i jego indywidualny postęp. Przeniesienie pełnej odpowiedzialności za ocenę na nauczyciela powoduje, że uczeń ma ograniczone możliwości praktykowania autoregulacji, co utrudnia rozwijanie autonomii. Z pomocą może przyjść samoocena – dzielenie się odpowiedzialnością, wprowadzane stopniowo. Powinna być poprzedzona trenowaniem, pod okiem nauczyciela, umiejętności planowania, kontroli i ewaluacji procesu uczenia się. Uczeń jest sukcesywnie wdrażany w organizację procesu dydaktycznego, co powoduje przesunięcie akcentu z rezultatu uczenia na proces. Jak pisze Magdalena Prykowska, nauczycielka języka angielskiego, „konieczne jest zastosowanie takich metod, które aktywizują procesy poznawcze młodzieży; należy do nich samoocena uczniów, której głównym założeniem jest twórcza i samodzielna analiza własnych postępów w procesie uczenia się”<sup>15</sup>. Jednocześnie należy pamiętać o wspólnym z uczniami ustaleniu tematu pracy, jej przebiegu, zastosowanych technikach i użytych materiałach oraz sposobie prezentacji i terminie wykonania. Ponadto doskonałym wprowadzeniem do ewentualnego projektu zakoń-

<sup>13</sup> K. Deleżyńska, *Jak kształtować postawę autonomiczną ucznia w klasach nie tylko integracyjnych*, [w:] *Języki obce w szkole. o autonomii*, numer specjalny 6/2008 grudzień s. 220.

<sup>14</sup> K. Nicholls, *Wspieranie autonomii dziecka na lekcjach języka obcego – o pedagogice Marii Montessori w praktyce*, [w:] *ibidem*, s. 179.

<sup>15</sup> M. Prykowska, *Kształcenie postaw autonomicznych na lekcjach języka angielskiego*, [w:] *ibidem*, s. 228.

zonego samooceną może się okazać wskazanie uczniom dostępnych strategii uczenia się – będą one dla nich doskonałą inspiracją, pomogą rozpoznać własny styl, co wpłynie na efektywność przyswajania wiedzy oraz nabycie umiejętności kierowania procesem jej przyswajania.

## Badanie autonomii uczących się

Główny cel pracy to wykazanie, że zachęcanie do autonomii nie oznacza zniechęcania do odpowiedzialności a autonomia ucznia prowadzi do jego zaangażowania. W ramach pracy wykorzystano materiały zebrane wcześniej przez autorkę na potrzeby wdrożenia innowacji metodycznej w liceum ogólnokształcącym (wśród uczniów klas drugich szkoły ponadpodstawowej i ponadgimnazjalnej): 1) wyniki badania ankietowego pn. „Relacje i metody pracy na lekcjach matematyki”, 2) samoocenę uczniów, będącą podsumowaniem projektu „Z górki na powtórki”.

W trakcie kierowania pracą uczniów niezbędne okazało się wskazanie im różnorodnych technik zdobywania wiedzy i zainteresowanie ich tematyką uczenia się przyjaznego mózgowi (filmiki instruktażowe, animacje, praca zespołowa, sketchnoting itp.).

W badaniu ankietowym brali udział uczniowie realizujący nauczanie matematyki zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym. Ankieta dotyczyła m.in. następujących obszarów: atmosfery panującej na lekcjach matematyki, indywidualizacji pracy, czasu poświęcanego na naukę matematyki, metod pracy (stosowanych przez nauczyciela na lekcjach, a także przez ucznia w ramach pracy własnej). Sondaż diagnostyczny miał na celu zweryfikowanie dotychczasowych metod pracy na lekcjach matematyki, ocenę zaangażowania uczniów w pracę własną, uzyskanie informacji o odczuciach uczniów dotyczących atmosfery panującej na lekcjach matematyki.

Wyniki badania pokazały, że uczniowie dostrzegają możliwości indywidualizacji procesu uczenia się – zarówno w odniesieniu do poziomu wykonywanych przez nich zadań, jak i tempa oraz form ich pracy własnej. Ważne jest dla nich, aby rola nauczyciela ograniczała się do zaprezentowania najważniejszych wiadomości i umiejętności oraz zaproponowania różnych zadań czy aktywności – sami chcą decydować o tym, które zadania wybiorą i kiedy podejmą próbę ich rozwiązania. Znaczenie ma także dobra atmosfera na lekcjach i możliwość popełniania błędów (w szczególności – uczenia się na nich).

Wyniki sondażu stały się impulsem do przeprowadzenia swego rodzaju eksperymentu pn. „Z górki na powtórki”. Inspirowano się też metodą portfolio. „To oddanie inicjatywy uczniom, którzy przejmują odpowiedzialność: za własną naukę, za tworzenie swojego wizerunku; mają możliwość: decydowania o tym, jakie materiały gromadzić, a także o stopniu ważności gromadzonych informacji, wykazania się różnorodnymi formami pracy, wyeksponowania swoich zdolności, zademonstrowania umiejętności, zainteresowań, wyzwolenia własnej aktywności twórczej”<sup>16</sup>.

Zadaniem uczniów było wcielenie się w rolę nauczyciela i przygotowanie zagadnień podsumowujących dany dział tematyczny – w zakresie dwóch jednostek lekcyjnych. Założenia i cele projektu przedstawiono na rysunku 1.

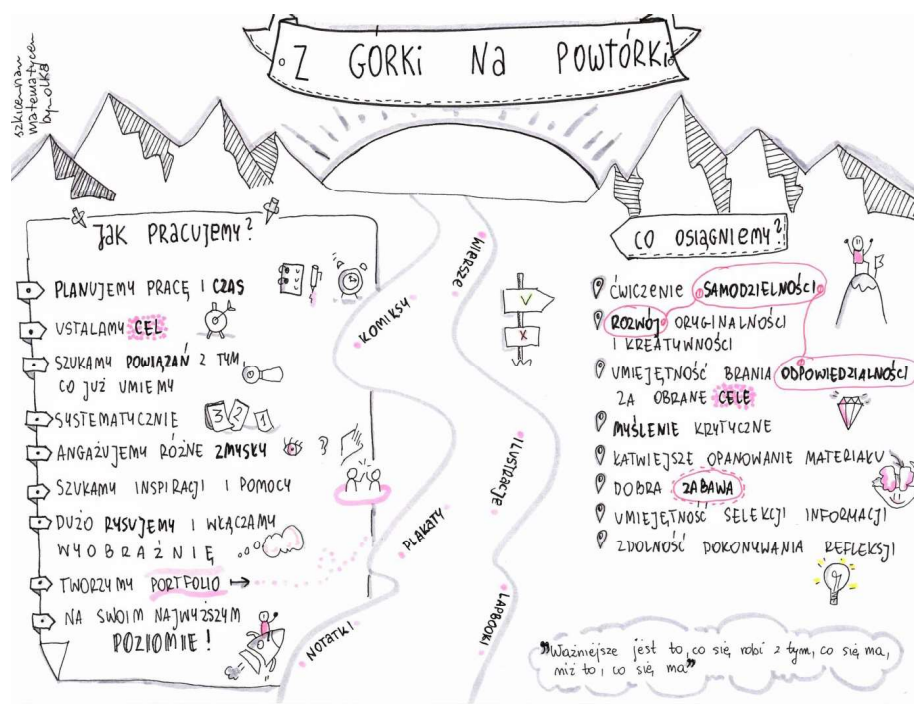
Praca na lekcjach matematyki była podzielona na dwie części: 1) wyjaśnienia i przykładowe zadania wykonywane przez nauczyciela, 2) praca własna uczniów, oparta na otrzymanych wcześniej wymaganiach szczegółowych na poszczególne oceny.

Uczniowie sami mogli podjąć decyzję:

- czy chcą pracować samodzielnie, czy w grupach dwuosobowych lub trzyosobowych,
- spełnienie jakich wymagań (na jaką ocenę) jest celem ich pracy,
- jakie materiały będą gromadzić,
- w jakiej formie opracują zagadnienia teoretyczne niezbędne do realizacji konkretnych wymagań,
- jakie są ich ulubione i najbardziej skuteczne strategie uczenia się.

W ramach pracy własnej przygotowywali notatki, rozwiązania zadań, przykłady do analizy, a także tworzyli zbiory ciekawych linków i różnorodnych źródeł – wszystko po to, aby pokazać, jak się uczą i co im ułatwia przyswajanie wiedzy. Efektem ich pracy miały być wyselekcjonowane materiały i zadania, uwzględniające wymagania, którym chcieli sprostać. Często pracowali także po lekcjach a warunki nauczania zdalnego ułatwiały im wymianę poglądów i pomysłów w dowolnym czasie.

<sup>16</sup> I. Wysocka, *Portfolio jako metoda wspierająca ocenianie wewnętrzne*, [http://www.ptde.org/pluginfile.php/412/mod\\_page/content/6/Archiwum/XV\\_KDE/pojedyncze/wysocka.pdf](http://www.ptde.org/pluginfile.php/412/mod_page/content/6/Archiwum/XV_KDE/pojedyncze/wysocka.pdf), dostęp: 02.05.2021.



Rysunek 1. „Z góry na powtórki”

Źródło: opracowanie własne

Integralną częścią i podsumowaniem realizacji projektu było wypełnienie formularza samooceny. Oto pytania, które miały na celu uświadomienie uczniom, w jakim stopniu wykorzystali okazję do radzenia sobie z odpowiedzialnością, samodzielnej pracy i współpracy z innymi.

1. Czy pracuję na swoim najwyższym poziomie (najlepiej jak potrafię)?
2. Czy włączam się aktywnie w realizację zadań i wywiązuję się z nich?
3. Czy podejmuję wyzwania wymagające samodzielnej pracy?
4. Czy umiem organizować i planować samodzielną pracę?
5. Czy potrafię brać odpowiedzialność za obrane cele?
6. Czy potrafię (w razie potrzeby) szukać inspiracji i pomocy?
7. Co uznaję za swój największy sukces, a co za niepowodzenie w czasie realizacji projektu?
8. Które z zadań (zajęć, form pracy) sprawiały mi największą radość (dawały mi najwięcej energii, frajdy, były łatwe), a które powodowały smutek (zniechęcenie, były trudne)?

9. Co zachowam a co zmienię w swojej pracy dzięki doświadczeniom zdobytym w czasie realizacji projektu?
10. Czy potrafię współpracować w grupie, koncentrując się na zadaniu, jednocześnie dbając o dobre relacje między jej członkami?
11. Czy szanuję zdanie innych członków grupy? Czy potrafię kulturalnie i z szacunkiem argumentować swoje zdanie/opinię/pogląd?

Wśród odpowiedzi uczniów na uwagę zasługują następujące refleksje i wnioski:

- „Bardzo spodobał mi się ten projekt, ponieważ w końcu znalazłam sposób na jak najlepsze nauczanie się materiału z działu, a wcześniej miewałam z tym problem. Myślę, że to pewnie przez wcześniej określone wymagania – w końcu coś zmotywowało mnie do produktywności i próbowania nowych rzeczy (np. nauka obsługi pewnych programów graficznych i obsługiwanie się tabletem) oraz wgłębiłam się w temat jak się uczyć. Nareszcie mogę powiedzieć, że zrobiłam coś pożytecznego na koniec dnia. Mam nadzieję na podobne projekty w przyszłości”.
- „Zmienię przede wszystkim systematyczność pracy, nauka z lekcji na lekcje może być o wiele lepszym wyborem, niż uczenie się dzień przed sprawdzianem”.
- „Na pewno zachowam to zorganizowanie i jasno wyznaczone cele, ponieważ dzięki temu w końcu nie stresowałam się, że coś pominię i nie będę wiedzieć”.
- „Niepowodzeniem był zbyt duży pośpiech przy końcowych pracach spowodowany nie wykonaniem pracy według wcześniej ustalonego schematu”.
- „Moim sukcesem była nauka na własnych błędach”.
- „Projekt był dla mnie czymś zupełnie nowym, nauczył mnie patrzeć na matematykę oraz uczenie się z całkiem innej perspektywy niż dotychczas, przez inną »formę« wymagań mogłam do przodu zaplanować sobie naukę poszczególnych podpunktów i wiedziałam, że zdążę z realizacją materiału”.
- „Taka forma pracy była dla mnie czymś nowym i ciekawym, codziennie musiałam poświęcić chociaż chwilę czasu na wybranie najważniejszych zagadnień, czy szukanie inspiracji w internecie. Podobało mi się to, że nie była wywierana żadna presja, bez oceniania w trakcie, którego bardzo nie lubię”.
- „Podobała mi się praca jaką włożyłam w projekt, teraz już wiem jak ważna jest systematyczność w nauce, codziennie starałam się poświęcić chwilę na zrobienie jakiegoś zadania oraz poszukanie informacji potrzebnych w nauce”.
- „Na pewno będę bardziej systematyczna, bo zauważyłam, że dzięki temu informacje lepiej się utralają i nie mam mętliku w głowie. Zachowam staranne prowadzenie notatek, które wykonywałam już przed projektem, ponieważ dobrze mi się z nich uczy”.

- „Realizacja projektu nauczyła mnie większej cierpliwości do niektórych rzeczy, a także aby nie przejmować się drobnostkami”.
- „Na pewno będę bardziej systematyczna, ale polubiłam też tworzenie notatek wypełnionych kolorami i ciekawymi rysunkami, więc one zostają ze mną. Wiem też, że mózg uczy się tego, co lubi, więc moim zadaniem będzie tak rozwiązywać zadania, by sprawiały mi one przyjemność”.
- „Chciałbym częściej i regularniej rozwiązywać zadania, a nie tylko raz na jakiś czas”.
- „Największą radość sprawiła mi praca ze znajomą osobą, z którą mogłam podzielić się obowiązkami przez co praca nie była monotonna. Smutek powodował fakt, że nie zawsze udawało się nam porozumieć, by wkład w naszą pracę był równy”.
- „Nie wiem, nie umiem wybrać chociaż matematyka ogólnie jest trudna i to powoduje pewne zniechęcenie, ale możliwość robienia projektu w parze sprawiała frajdę, bo lepiej robi się takie trudne rzeczy z lubianą osobą”.
- „Nie robiłam zadań po każdej lekcji, jednak wołałabym pracować samodzielnie”.
- „Uważam, że taka forma pomaga w systematyczności i motywuje do nauki, zebrane materiały pomogą mi w nauce do sprawdzianu, czy matury”.
- Na podstawie zebranego materiału można wnioskować, że pozostawienie uczniom swobody wyboru zadań, czasu, zespołu i technik pracy stało się dla nich okazją do refleksji. Dzięki temu mogli wnikliwiej przeanalizować swoje działania i dowiedzieć się:
  - co ułatwia im zdobywanie wiedzy i utrwalanie wiadomości,
  - jak ważna jest umiejętność współpracy,
  - czy mają wystarczająco dużo samodyscypliny w kontekście pracy samodzielnej,
  - czy aby dokonywać samorozwoju potrzebują motywacji z zewnątrz,
  - czy potrafią pracować bez ciągłej kontroli,
  - czy posiadają umiejętność organizacji i planowania pracy,
  - czy ważna jest dla nich możliwość wpływania na cele wybierane w trakcie procesu uczenia się.

Uczniowie, którzy potrafili wykorzystać otrzymaną wolność i brać odpowiedzialność za obrane cele, nauczyli się pracować bez ciągłej kontroli – dla nich główną motywacją były zdobyta wiedza i umiejętności, a nie ocena cyfrowa. Nauczyciel, przygotowując indywidualne oceny opisowe i informacje zwrotne, odniósł wrażenie, że autonomia ucznia jest niezbędna do jego prawidłowego rozwoju, a wolność i odpowiedzialność powinny być uwypuklane na każdym etapie procesu uczenia się (i nauczania).

## Podsumowanie i wnioski

Przedstawione rozważania prowadzą do wniosku, że danie uczniowi wolności wyboru nie może zwalniać go z odpowiedzialności za skutki podjętych działań. Aby mógł zaangażować się w daną aktywność, musi rozumieć jej celowość i być zmotywowany wewnętrznie. Nie jest to możliwe wówczas, gdy jest zmuszany do wykonywania prac domowych dotyczących zagadnień, które już opanował na lekcji. Jeśli ma wybór, może zająć się tym, co wymaga dopracowania – w ten sposób sam decyduje, kiedy jest konieczne utrwalenie konkretnych wiadomości i ma czas na rozwijanie swoich zainteresowań. Wiąże się to także z planowaniem pracy i określaniem celów – młody człowiek powinien mieć okazję do obserwowania nauczyciela podczas organizowania pracy i przygotowywania planu działania, co może stać się dla niego inspiracją do określenia własnych strategii i docenienia systematyczności w drodze do osiągnięcia określonych rezultatów. Uczeń, który sam decyduje jakie wymagania chciałby zrealizować uczy się pracować na swoim najwyższym poziomie i bierze odpowiedzialność za swoje działania – zarówno te, które przybliżają go do celu, jak i te, które go od niego oddalają.

Reasumując, ukierunkowanie ucznia na autonomię – nie dopuszczając do samowoli – rozwinię u niego umiejętność tworzenia autorskiej koncepcji życia i przejmowania odpowiedzialności za jej realizację. Kreatywny i odpowiedzialny uczeń to zmotywowany i zaangażowany członek każdej społeczności – społeczności, w której każdy z nas chciałby funkcjonować.

**Aleksandra Kozłowska** jest nauczycielką matematyki w LO im. T. Kościuszki w Lubaczowie, przewodniczącą szkolnego zespołu ds. projektów i innowacji, wiceprezesem Stowarzyszenia Rozwoju Edukacji, egzaminatorem OKE, pasjonatką myślenia wizualnego, NVC i planu daltońskiego; ukończyła studia podyplomowe z neurodydaktyki.

Adam Kozubal, Krzysztof Warchoń, Marian Rzepko,  
Paweł Ostrowski

# Radość na starość – edukacja na lekcjach wychowania fizycznego

## Wprowadzenie

Szybki postęp cywilizacyjny nieustannie zmienia uwarunkowania życia człowieka. Obecnie, w dobie nowoczesnych technologii, proces ten znacznie przyspieszył, co stawia przed społeczeństwem kolejne wyzwania w zakresie edukacji permanentnej. Szczególnie ważną częścią tego procesu staje się przygotowanie do starości, które powinno trwać we wszystkich okresach ontogenezy.

Współcześnie w krajach rozwiniętych ludzie żyją około 30 lat dłużej niż jeszcze 100 lat temu. Wpływ na taką sytuację ma m.in. poprawa w zakresie opieki zdrowotnej, w tym rozwój technologii medycznych, lepsze warunki higieniczno-sanitarne oraz większa świadomość w zakresie odżywiania i potrzeby aktywności fizycznej. Populacje mieszkańców rozwiniętych krajów Unii Europejskiej starzeją się, co wynika nie tylko ze wzrostu liczby ludzi starszych w stosunku do populacji ogólnej, ale równocześnie obserwuje się spadek wskaźnika urodzeń. Taka sytuacja stała się wyzwaniem dla wielu obszarów polityki społecznej i ekonomicznej<sup>1</sup>. Jednym z nich jest właściwie prowadzona edukacja prozdrowotna, która – wdrażana od najmłodszych lat – sprzyja regularnie podejmowanej aktywności fizycznej, a przez to ma wpływ na utrzymanie jak najdłużej sprawności, samodzielności i niezależności przez osoby powyżej sześćdziesiątego piątego roku życia. Według M. Niezabitowskiego, wypracowany podczas nauki szkolnej styl życia będzie miał konsekwencje w przyszłości, również po przejściu na emeryturę w postaci dobrej lub złej adaptacji do zmian<sup>2</sup>.

Ludność Polski jest obecnie wciąż statystycznie młodsza niż średnio we wszystkich krajach Unii Europejskiej, jednak od kilkunastu lat podobny proces

<sup>1</sup> K. Ginnakouris, *Ageing characterizes the demographic perspectives of the European societies*, Eurostat, Statistics in Focus, 2008, s. 1–11.

<sup>2</sup> M. Niezabitowski, *Ludzie starsi w perspektywie socjologicznej. Problemy uczestnictwa społecznego*, Katowice 2007, s. 11.

starzenia się populacji jest już zauważalny i społecznie odczuwalny. Tempo, w jakim przybywa seniorów sprawia, że w ciągu najbliższych dekad staniemy się prawdopodobnie jednym z najstarszych społeczeństw. Udział osób w wieku 65 lat i więcej w ogólnej populacji wzrósł w latach 2001–2018 do 17,1%. Przewiduje się, że w 2050 roku osoby w wieku 65 lat i więcej będą stanowiły 28,5% wszystkich obywateli Unii Europejskiej<sup>3</sup>.

### Rola wychowania fizycznego w edukacji ku starości

Andragog A. Kamiński uważa, że przysposabianie do starości może i powinno odbywać się w każdym wieku. Nie zawęża takiej edukacji do wybranych instytucji. Twierdzi, że może być realizowana w wielu placówkach (np. szkolnych, kulturalno-oświatowych, pomocy społecznej), różnych stowarzyszeniach oraz w kontaktach rodzinnych czy sąsiedzkich. Ważnym jest jednak, aby to zadanie przebiegało w sposób planowy i poprawny<sup>4</sup>.

W 1974 roku w Kanadzie opublikowano raport, opracowany przez ówczesnego ministra zdrowia Marca Lalonde'a. Dokument ten odnosił się do perspektyw zdrowotnych populacji ludności tego kraju, a równocześnie wprowadzał koncepcję pól zdrowia, stanowiących cztery nadrzędne kategorie, tzw. determinanty zdrowia. Spośród wielu różnych przebadanych czynników określono, że największe znaczenie dla kształtowania zdrowia ma:

- styl życia ludzi (55%),
- środowisko życia (20%),
- czynniki biologiczno-dziedziczne (15%),
- organizacja opieki zdrowotnej (10%)<sup>5</sup>.

Obecnie podkreśla się również, że wśród wielu determinant wpływających na pomyślne starzenie się największe znaczenie ma prowadzenie zdrowego stylu życia z odpowiednio dostosowanym do wieku poziomem aktywności fizycznej. Zachowanie sprawności fizycznej i psychicznej staje się więc jednym z podstawowych wyznaczników zdrowego starzenia się<sup>6</sup>. Dlatego warto dołożyć wszelkich starań, aby miarą jakości życia nie była jego długość, ale szeroko rozumiana aktywność, dająca wewnętrzną równowagę psychofizyczną. Niestety, zmiany środowiskowe i cywilizacyjne w coraz większym stopniu wywierają

<sup>3</sup> *Ageing Europe. Looking at lives of older people*, Eurostat, Tygodnik Gospodarczy PIE, 2019.

<sup>4</sup> A. Kamiński, *Szkice i studia pedagogiczne*, Warszawa 1978, s. 363–364.

<sup>5</sup> M. Lalonde, *A new perspective on the health of Canadians*, 1974.

<sup>6</sup> B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006, s. 179–180.

wpływ na styl życia ludzi, który staje się bardziej sedentarny. Do tego dochodzi częste pobudzenie organizmu spowodowane stresem, co w połączeniu z zanieczyszczeniem środowiska oraz wysoko przetworzoną żywnością powoduje powstawanie i rozwój licznych chorób tzw. cywilizacyjnych.

Mając powyższe na względzie, warto zastanowić się nad rolą wychowania fizycznego, jaką powinno spełniać w poszczególnych okresach edukacji szkolnej, uwzględniając edukację do starości. Odnosząc się do zapisów w obecnie obowiązujących podstawach programowych wychowania fizycznego na każdym etapie edukacji, warto podkreślić, że zawierają one wiele trafnych propozycji zbieżnych z potrzebą przygotowania do starości. Są to m.in. sformułowania kierunkujące nauczycieli na zagadnienia dotyczące: wychowania w trosce o ciało, zachęcania do całonocnej aktywności fizycznej, indywidualnego podejścia do uczniów ze względu na ich zróżnicowane możliwości oraz zachowania prozdrowotne. Jak jednak zauważa J. Węglarz, w realiach polskiej szkoły proces przekazywania wiedzy, „w jaki sposób i dlaczego należy dbać o ciało”, jest często nierealizowany lub traktowany marginalnie, bo nie ma tradycji rozmawiania z uczniami na lekcjach wychowania fizycznego. Zwraca on uwagę na to, że wielu nauczycieli nie rozumie, bądź nie widzi potrzeby procesu intelektualizacji, a o jakości lekcji w ich przekonaniu ma świadczyć obfitość i różnorodność ćwiczeń<sup>7</sup>.

Taka sytuacja powinna skłaniać do zastanowienia się, jak zachęcić nauczycieli do podejmowania rozmów o zdrowiu ze swoimi wychowankami i dostrzeżenia perspektywnej roli procesu wychowania fizycznego. Szczególnie ważne stało się to w okresie pandemii, gdy okazało się, że to, co aktualnie uczeń prezentował w zakresie swojej sprawności i konkretnych umiejętności technicznych miało dużo mniejsze znaczenie niż gotowość podejmowania z własnej inicjatywy jakiegokolwiek aktywności ruchowej w okresie nauki zdalnej.

Konkludując, wydaje się, że budowanie u uczniów trwałych przekonań, że ciało jest wartością, o którą należy dbać w każdym czasie, jest jednym z trudniejszych wyzwań współczesnej polskiej szkoły. Zdajemy sobie sprawę, że obecnie placówki oświatowe nie są jedynym miejscem, gdzie można zdobywać wiedzę i kształtować kompetencje, jak było dawniej. Współczesne realia wskazują, że szkolnictwo nie zawsze nadąża z otwieraniem się na nowoczesne koncepcje nauczania. Dzieje się tak zapewne także w obszarze wychowania fizycznego, gdzie często pomija się możliwości wykorzystywania nowoczesnych technologii, chociażby do monitorowania aktywności fizycznej. Badanie przeprowadzone

<sup>7</sup> J. Węglarz, „Świeże spojrzenie” na wychowanie fizyczne, *Health Promotion & Physical Activity* 1 (2), 2018, s. 27-30

w styczniu 2021 roku na populacji 1500 nauczycieli wychowania fizycznego wykazało, że w szkolny sprzęt informatyczny niezbędny do prowadzenia nauki zdalnej nie zostało wyposażonych 60,3% nauczycieli, a przecież były to konieczne narzędzia do odbywania lekcji<sup>8</sup>. Równocześnie pandemia covid-19 wymusiła w pewien sposób znaczący wzrost umiejętności związanych z korzystaniem i obsługą nowoczesnych platform komunikacyjnych i wielu innych narzędzi cyfrowych. Wydaje się, że warto wykorzystać tę wiedzę i umiejętności, aby przekazać i ułatwić prowadzenie szeroko pojętej edukacji zdrowotnej wśród uczniów i rodziców. Nowoczesna technologia uatrakcyjniła często również prowadzone zajęcia, a w szczególności ułatwia realizację treści programowych związanych z diagnozowaniem i interpretowaniem rozwoju fizycznego oraz sprawności fizycznej i wydolności uczniów. Dlatego nauczyciele wychowania fizycznego powinni jak najszybciej zostać wyposażeni w sprzęt typu tablet lub laptop (do codziennej pracy zdalnej i stacjonarnej) oraz dostęp do nowoczesnego oprogramowania. Należy oczywiście pamiętać, że wdrożenie nawet najlepszego programu niewiele znaczy, jeśli sami nauczyciele nie będą jego kompetentnymi realizatorami. Dlatego rzetelna praca oraz pozostanie otwartym (pomimo przybywającego stażu pracy) na nowatorskie pomysły i nowoczesne koncepcje nauczania dostosowane do obecnych realiów są dzisiaj z pewnością potrzebne.

Ogromny postęp cywilizacyjny wpływa bezpośrednio na życie społeczne, które podlega nieustannym zmianom. Wdrażane technologie wymuszają na ludziach poszukiwanie nowych wartości, metod i form postępowania wobec siebie i innych ludzi. J. Nowocien zwraca uwagę, że dotyczy to również wychowania fizycznego, które jest procesem ciągłej edukacji od urodzenia aż do śmierci, a o jego funkcjonowaniu decyduje aktywność fizyczna. Dlatego istotą szkolnej edukacji jest dążenie do wszechstronnego, pełnego rozwoju wychowanka w taki sposób, aby efekt dojrzałej osobowości był uwarunkowany troską o zdrowie i sprawność fizyczną, w tym także o sprawność w pracy zawodowej<sup>9</sup>.

### Zadania nauczyciela wychowania fizycznego

Znaczenie wychowania fizycznego podkreślono w międzynarodowej Konwencji o prawach dziecka: „Wszystkie dzieci mają prawo do najwyższego

<sup>8</sup> *Zdalne nauczanie w subiektywnej ocenie nauczycieli wychowania fizycznego*, Zakład metodyki Instytut Nauk o Kulturze Fizycznej Kolegium Nauk Medycznych Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2021.

<sup>9</sup> J. Nowocien, *Wychowanie fizyczne jako proces ciągłej edukacji*, [w:] *Szkolne wychowanie w dobie reform edukacyjnych*, Warszawa 2014, s. 25.

poziomu zdrowia, bezpłatnej i obowiązkowej edukacji elementarnej umysłowej i fizycznej, wypoczynku i czasu wolnego oraz zabawy”. W obszarze edukacji permanentnej w zakresie edukacji zdrowotnej, już od wczesnego etapu edukacji szkolnej, szczególną rolę powinni pełnić nauczyciele wychowania fizycznego. Wynika to z samego procesu wychowania fizycznego, który powinien stanowić uporządkowany ciąg działań nauczyciela i uczniów, powodujący u tych ostatnich zmiany w osobowości, które wyznaczają zachowanie się w stosunku do własnego ciała i jego potrzeb<sup>10</sup>.

Z pewnością więc zadania stawiane przed dzisiejszym nauczycielem prowadzącym lekcje wychowania fizycznego mają szczególną wagę. Jego rola, począwszy od pracy w klasach najmłodszych, jest nie do przecenienia. To on, obok rodziców, w największym stopniu od najmłodszych lat kształtuje styl życia, czyli zespół codziennych zachowań charakterystycznych dla danego człowieka lub grupy społecznej. To on podejmuje działania dydaktyczno-wychowawcze na wszystkich szczeblach edukacji wieku szkolnego, dzięki temu ma wpływ na wykształcenie odpowiednich mechanizmów psychofizycznych, takich jak motywacje, potrzeby i akceptowane wartości. Dzieci rodzą się z naturalną potrzebą ruchu i ciekawością poznawczą. Dlatego już w okresie młodszego wieku szkolnego nauczyciel, oprócz szerokiej wiedzy merytorycznej, powinien umieć wykorzystywać te cechy do rozwijania i utrwalania określonych nawyków ruchowych, które mogą stać się podstawą zdrowej i radosnej starości. Nauczyciele wychowania fizycznego winni mieć nieustannie na uwadze, aby być drogowskazem dla swoich wychowanków, inspirować i motywować ich do dbałości o zdrowie i sprawność fizyczną, codziennie i w każdej sytuacji.

Szczególnym wyzwaniem jest kształtowanie u uczniów właściwej postawy w zakresie dbałości o zdrowie własne i innych ludzi oraz umiejętność tworzenia zdrowego środowiska, czyli realizacja procesu edukacji zdrowotnej. Główne obszary tematyczne związane z tym zagadnieniem zostały wpisane do nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego i obowiązują od 1 września 2009 roku<sup>11</sup>. Od tego czasu edukacja zdrowotna jest realizowana w szkołach na wielu przedmiotach. Dzięki temu również na lekcjach wychowania fizycznego możliwe jest zapoznanie z wieloma zagadnieniami do wychowania ku starości:

a) Przykładowe treści programu wychowania fizycznego z zakresu higiena osobista i zdrowie w klasach od I do III szkoły podstawowej:

<sup>10</sup> S. Strzyżewski, *Proces wychowania w kulturze fizycznej*, Warszawa 1986, s. 238.

<sup>11</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.

- czym jest zdrowie?,
- higiena osobista,
- dobór stroju sportowego do zajęć ruchowych,
- znaczenie ruchu w życiu człowieka.

b) Przykładowe treści programu wychowania fizycznego z zakresu edukacji zdrowotnej w klasach od IV do VIII szkoły podstawowej:

Przykładowa tematyka lekcji edukacji zdrowotnej:

- aktywność fizyczna i jej wpływ na zdrowie,
- wiek biologiczny a wiek kalendarzowy,
- monitorowanie codziennej aktywności fizycznej,
- piramida zdrowego stylu życia,
- hartowanie organizmu,
- stres i jego wpływ na zdrowie człowieka<sup>12</sup>.

c) Przykładowe treści programu wychowania fizycznego z zakresu edukacji zdrowotnej w szkole ponadpodstawowej:

- badania profilaktyczne, dlaczego warto je wykonywać (przykładowy kalendarz badań),
- charakterystyka współczesnych chorób cywilizacyjnych,
- przyczyny otyłości i jak jej uniknąć,
- zasady zachowania zdrowia według aktualnych zaleceń WHO,
- normy aktywności fizycznej w zależności od wieku i charakteru pracy zawodowej,
- negatywne skutki stosowania używek,
- samobadanie i samokontrola własnej sprawności i wydolności,
- tolerancja i szacunek w stosunku do osób starszych,
- zalety zdrowotne sportu dla wszystkich,
- racjonalne gospodarowanie czasem wolnym,
- instytucja zdrowia publicznego,
- prawa pacjenta<sup>13</sup>.

We współczesnym wychowaniu fizycznym rola nauczyciela w przygotowaniu młodego pokolenia do całonocnej aktywności fizycznej jest niezwykle istotna. To on powinien zaszcześcić wśród uczniów potrzebę ruchu oraz umożliwić im zdobycie aktualnej, opartej na badaniach naukowych i odpowiedniej na danym etapie rozwoju wiedzy. Sprostać takim zadaniom może osoba, która posiada odpowiednią wiedzę nie tylko z zakresu rozwoju fizycznego człowieka

<sup>12</sup> K. Warchoń, *Program nauczania wychowania fizycznego dla ośmioletniej szkoły podstawowej, Aktywność fizyczna i zdrowie*, Rzeszów 2017.

<sup>13</sup> K. Warchoń, *Program nauczania wychowania fizycznego dla liceum, technikum oraz branżowej szkoły I i II stopnia*, Rzeszów 2019.

oraz szeroko rozumianego kształcenia zdrowotnego i sportowego oraz wysoki poziom umiejętności komunikacyjnych i interpersonalnych, ale także zwraca uwagę na aspekt wychowawczy. Równocześnie nauczyciel powinien sam być przykładem codziennej i całonocnej aktywności fizycznej; jeździć na wycieczki turystyczno-krajoznawcze z klasami, dojeżdżać do szkoły rowerem lub przychodzić pieszo, dbać o prawidłową masę ciała oraz uczestniczyć w różnych formach pozaszkolnego sportu. Takich działań może być oczywiście zdecydowanie więcej. Dużo zależy od pomysłowości i zaangażowania pedagogicznego, nie można wszystkiego wkładać w określone ramy, ale na pewno współczesny nauczyciel wychowania fizycznego powinien:

- brać udział w różnych formach dokształcania się, zdobywać wiedzę i nowe umiejętności, a równocześnie dzielić się swoim doświadczeniem i pomysłami,
- tak przygotowywać lekcje, aby można było choć w niewielkim stopniu indywidualizować prowadzone zajęcia,
- zwracać uwagę na intelektualizację oraz prospekcję,
- przekonywać uczniów do pewnych wartości kultury fizycznej i stałej troski o własną psychofizyczną sprawność, a szczególnie o konieczności całonocnej dbałości o zdrowie,
- unikać schematyzmu, urozmaicać zajęcia, przedstawiać różne formy ruchu i wykorzystywać różne metody i formy prowadzenia lekcji,
- współpracować z doradcami metodycznymi i metodykami z właściwych uczelni wyższych, uzgadniać z nimi program nauczania,
- zainteresować uczniów sportami całego życia, np. aktywnością rowerową, różnymi formami turystyki, tańca, sekcjami sportowymi itp.,
- być otwartym na nowoczesne technologie, możliwe do wykorzystania w kulturze fizycznej.

## Podsumowanie

Zaprezentowane w artykule spojrzenie autorów podkreśla wagę lekcji wychowania fizycznego w aspekcie przygotowania uczniów do różnych okresów życia. Proces ten ma również odnosić się do najpóźniejszego etapu, czyli starości człowieka. To duże wyzwanie dla współczesnego systemu edukacyjnego. Warto na koniec przywołać słowa znakomitego teoretyka wychowania fizycznego M. Demela, który twierdził, że istota nowoczesności w wychowaniu fizycznym tkwi w tym, iż do wychowania dociera się nie przez ciało do osobowości, lecz przez osobowość do ciała<sup>14</sup>. Dlatego, pomimo wielu już podjętych działań,

<sup>14</sup> M. Demel, *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*, AWF Kraków 1998.

z pewnością nadal należy dostrzegać potrzebę „uatrakcyjniania” programów nauczania oraz form prowadzonych zajęć wychowania fizycznego. To „świeże spojrzenie” na rzeczywistość szkolną, wynikające ze współpracy środowiska naukowego z metodykami oraz nauczycielami praktykami, o czym pisał J. Węglarz, mogłoby z pewnością wzmocnić cały proces wychowania fizycznego<sup>15</sup>.

**dr Adam Kozubal** jest doradcą metodycznym z wychowania fizycznego PCEN O/Tarnobrzeg; **dr Krzysztof Warchoń** jest profesorem oświaty, doradcą metodycznym z wychowania fizycznego PCEN O/Przemysł; **dr Marian Rzepko** jest doradcą metodycznym z wychowania fizycznego PCEN O/Przemysł; **dr Paweł Ostrowski** jest doradcą metodycznym z wychowania fizycznego PCEN O/Rzeszów.

---

<sup>15</sup> J. Węglarz, „Świeże spojrzenie” na wychowanie fizyczne, [w:] „Health Promotion and Physical Activity” 1 (2), s. 27-30, 2018.

## II Kongres Edukacyjny *IT i szachy*

Spotkania kongresowe mają już swoją tradycję. Odbyły się pomiędzy 21 a 22 września 2021 r. w G2 Arena w Jasionce. Zgromadziły liczne grono młodych ludzi zajmujących się nie tylko szachami, lecz także zainteresowanymi technologiami informatycznymi. W ciągu dwóch dni odbyło się wiele warsztatów oraz paneli problemowych przeznaczonych zarówno dla młodzieży, jak i dla dorosłych. Kongresowi patronowali: Prezes Rady Ministrów, Minister Edukacji i Nauki oraz Marszałek Województwa Podkarpackiego. Patronatem naukowym otoczyła Kongres Politechnika Rzeszowska.

W pierwszym dniu zorganizowano lekcje dla uczniów szkół podstawowych. Dotyczyły one ciała człowieka, kosmicznej przygody, odnawialnych źródeł energii oraz algorytmów służących programowaniu robotów. Cykl szkoleń w tym zakresie przygotowało Podkarpackie Kuratorium Oświaty. Ono również drugiego dnia zorganizowało dla dyrektorów, nauczycieli szkół oraz przedstawicieli organów prowadzących województwa podkarpackiego cykl warsztatów poświęconych technikom informatycznym oraz innowacjom pedagogicznym. Pierwszego dnia rozpoczęto także organizację konkursu GG Robot.

Kumulacją bardzo atrakcyjnych zdarzeń był dzień drugi. Rozpoczął je indywidualny, z dodatkową klasyfikacją zespołową, turniej szachowy w dwóch grupach zawodniczych: klasy I-III oraz IV-VIII. Sędzią Głównym imprezy był Marian Bysiewicz, sędzia międzynarodowy FIDE. Dla zainteresowanych szachami ciekawym doświadczeniem było obserwowanie pojedynku szachowego w blitza dwóch arcymistrzów: Marcina Dziuby i Zbigniewa Pakłęzy oraz symultany wspomnianego arcymistrza szachowego Marcina Dziuby.

Punktualnie o godzinie 12 rozpoczęły spotkania panelowe. Dotyczyły kilku zakresów tematycznych, począwszy od programowania w klasach I-III, poprzez nauczanie matematyki z wykorzystaniem szachów w klasach I-III, IT w edukacji, uczenia maszynowego dla laików (zorganizowanego przez Koło naukowe PR Machine Learning), do projektu Zostań w Ojczyźnie. Bądź nowoczesnym przedsiębiorcą, cyklu trzech paneli tematycznych, zorganizowanych przez PCEN w Rzeszowie. Wzięli w nich udział zarówno działacze

samorządowi, politycy, prezesi ważnych spółek, bankowcy oraz przedstawiciele centralnej administracji państwowej. Całemu przedsięwzięciu patronował Bank Gospodarstwa Krajowego.

Ze szczególnie mocnymi emocjami wiązała się część końcowa Kongresu – podsumowanie turnieju szachowego. Wzięło w nim udział ponad 800 osób. Nagrodzono osoby z trzech województw: lubelskiego, małopolskiego i podkarpackiego. Zwycięzcy otrzymali cenne upominki (m.in. laptopy i tablety) oraz medale i dyplomy. Wręczali je przedstawiciele Polskiego Związku Szachowego, samorządu województwa podkarpackiego oraz Dyrekcja PZPW w Rzeszowie.  
(m.k.)

W trakcie kongresu odbyło się wiele interesujących sesji panelowych.

### **Sesja panelowa: Programowanie w najmłodszych klasach**

Sesja dotyczyła programowania w klasach I-III. Prowadzący zainteresował sporą liczbę młodzieży oraz uczniów odwiedzających Kongres; w pewnej chwili w sali panelowej znajdował się komplet publiczności. Znakomitą większość z nich przyciągnęły, realizowane na żywo, zajęcia z programowania w Minecraft. Uczniowie rzeszowskich szkół pod opieką nauczyciela Rafała Kochańskiego zaprezentowali możliwości łączenia gry komputerowej z nauką programowania.

*Minecraft Education Edition* umożliwia stworzenie bezpiecznego, znanego uczniom środowiska i dopasowanie go do potrzeb konkretnych zajęć dydaktycznych. Uczniowie, poruszając się w środowisku gry komputerowej, używają jednego z 3 języków programowania a tworzą budowle ograniczane jedynie przez wyobraźnię. Dzięki połączeniu z drukarkami 3D jest też możliwość wykonywania na bieżąco wydruków zaprojektowanych i zbudowanych w MEE obiektów. Możliwości wykorzystania druku 3D w szkole w połączeniu z programowaniem prezentował Ryszard Hałgas. Pozostałą część panelu poświęcono przeglądowi narzędzi do nauczania programowania w klasach III. Prowadzący Andrzej Iskrzycki, główny specjalista PZPW w Rzeszowie, zachęcał także do uczestnictwa w wydarzeniu CodeWeek 2021.

W części dyskusyjnej uczestnicy wymieniali się doświadczeniami z wdrażania takich rozwiązań w szkole i na zajęciach pozalekcyjnych.

opr. Andrzej Iskrzycki

## Sesja panelowa: Strefa BGK

Jednym z wydarzeń II Kongresu *IT i Szachy* była inauguracja projektu edukacyjnego: *Zostań w Ojczyźnie. Bądź nowoczesnym patriotą*.

Głównym założeniem projektu było zaproszenie młodych ludzi do udziału w panelach, podczas których prelegenci dyskutowali na tematy związane z przedsiębiorczością w nowoczesnym ujęciu, łączącą efekty ekonomiczne z działaniem na rzecz wspólnoty.

Uniwersalne pytania dotyczące młodych Polaków padły w panelu: *Młodzież we współczesnym świecie. Czego potrzeba młodemu człowiekowi, by osiągnął sukces życiowy i zawodowy?* Wzięli w nim udział: przedstawiciel KPRM – Julian Żelaznowski doradca Wiceprezesa Rady Ministrów prof. Piotra Glińskiego, Ewa Draus – Wicemarszałek Województwa Podkarpackiego, Małgorzata Rauch – Podkarpacki Kurator Oświaty, Jolanta Wiewióra – Dyrektorka Zarządzająca Pionem HR i Komunikacji w Banku Gospodarstwa Krajowego, Dawid Cycoń – Prezes Zarządu Spółki ML System S.A., Lucjusz Nadberezny – Prezydent Miasta Stalowa Wola. Panel prowadziła Krystyna Wróblewska – Dyrektorka PZPW w Rzeszowie oraz Mateusz Domarski – uczeń I LO w Rzeszowie.

W panelu: *Przedsiębiorczość, samodzielność, sukces. Czy warto być przedsiębiorczym?* uczestnicy poszukiwali odpowiedzi na temat warunków koniecznych do spełnienia, by samodzielność w prowadzeniu własnego przedsiębiorstwa lub firmy prowadziła do satysfakcji w życiu zawodowym i osobistym. W rozmowie uczestniczyli: Przedstawiciel KPRM – Mateusz Węgrzyn, członek Rady Dialogu z Młodym Pokoleniem, Joanna Łoś – Ekspert ds. sprzedaży w BGK, Paweł Skoczowski – Prezes Zarządu TRANSGAZ S.A., Stanisław Mazur – Prezes Zarządu Centrum Medycznego Medyk, Katarzyna Podraza – Prezes Podkarpackiej Akademii Przedsiębiorczości. Panel prowadzili: dr Dariusz Zięba – Kierownik Zespołu Nauczycieli Doradców Metodycznych PZPW w Rzeszowie oraz Patrycja Wójcik – uczennica I LO w Rzeszowie.

Z kolei w panelu: *Wiedza i doświadczenie pokoleń. Jakie wartości i umiejętności uniwersalne sprzyjają przedsiębiorczości?* – uczestnicy dyskutowali m.in. o roli tradycji również w sferze doświadczeń związanych z prowadzeniem działalności gospodarczej i rozwoju własnej firmy. Panelistami byli: przedstawiciel KPRM – Julian Żelaznowski, doradca Wiceprezesa Rady Ministrów prof. Piotra Glińskiego, Piotr Pilch – Wicemarszałek Województwa Podkarpackiego, Renata Kościelniak – Prezes

Fundacji BGK im. Jana Kantego Steczkowskiego, dr Roland Jakubowski – Prezes Agencji Reklamy i Marketingu Biznes Polska, Tomasz Czop – Dyrektor Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Rzeszowie. Panel prowadzili: dr Stanisław Kusiak – Wicedyrektor ds. Doskonalenia Nauczycieli i Oddziału w Rzeszowie oraz Oliwia Paul – uczennica I LO w Nowej Sarzynie.

opr. Dariusz Zięba

### **Sesja panelowa: Sztuczna inteligencja oraz uczenie maszynowe dla każdego**

Spotkanie miało miejsce w ramach części naukowo-dydaktycznej Kongresu. Gospodarzem panelu była dr Ewa Rejwer-Kosińska, opiekun KNML.

Czynny udział wzięli w nim pracownicy naukowcy i praktycy: lek. med. dr n. hum. Rafał Sztembis (specjalista chorób wewnętrznych, specjalista kardiolog), dr Michał Piętał (WEiI Politechniki Rzeszowskiej), dr Ewa Rejwer-Kosińska (WMiFS Politechniki Rzeszowskiej) oraz uczestnicy Koła Naukowego Machine Learning (KNML), studenci kierunku inżynieria i analiza danych (IiAD) Politechniki Rzeszowskiej: Patryk Gronkiewicz, Piotr Krawiec, Hubert Mazur i Vitalii Morskyi.

W trakcie panelu prelegenci mieli okazję podzielić się swoją wiedzą i osiągnięciami, prezentując odczyty nt.:

- *Gry rehabilitacyjne* - lek. med., dr n. hum. Rafał Sztembis,
- *Wprowadzenie do sztucznych sieci neuronowych* - Hubert Mazur,
- *Analizy danych w modelowaniu pandemii* - Patryk Gronkiewicz, Piotr Krawiec,
- *Przykład prostej lecz innowacyjnej aplikacji Open Gov Data* – Piotr Krawiec, Patryk Gronkiewicz, Vitalii Morskyi.
- *Analizy danych wczoraj i dziś* - dr Michał Piętał, opiekun KNML.

Wszystkie odczyty panelowe spotkały się ze sporym zainteresowaniem słuchaczy przede wszystkim dlatego, iż techniki uczenia maszynowego i analizy danych, wymagające od programisty/analityka interdyscyplinarnej wiedzy i umiejętności, znajdują zastosowanie w wielu obszarach codziennego życia.

opr. Ewa Rejwer-Kosińska

### **Sesja panelowa: Wykorzystanie kwalifikacji rynkowych w edukacji**

Tematem panelu było przedstawienie idei VCC©, która narodziła się w 2007 roku. System VCC© umożliwia zdobycie nowego zawodu (*New Competences*), jak również uzupełnienie, podwyższenie lub zaktualizowanie posiadanych kwalifikacji (*Select Competences*) do potrzeb zmieniającego się rynku pracy.

Innowacyjność systemu polega na połączeniu w ramach szkoleń i certyfikacji nie tylko wiedzy, ale przede wszystkim praktycznych umiejętności zawodowych, kompetencji społecznych, branżowego języka obcego i kompetencji informatycznych, charakterystycznych dla poszczególnych zawodów lub kwalifikacji.

Założeniem systemu certyfikacji VCC jest dostarczenie pracodawcom wiarygodnej i kompleksowej informacji o kwalifikacjach pracowników/kandydatów do pracy. Jest to możliwe dzięki zachowaniu rzetelności i obiektywności procesów egzaminacyjnych, prowadzonych przez niezależne podmioty (Partnerów Egzaminacyjnych).

Fundacja VCC w liczbach:

- ponad 2 400 trenerów i egzaminatorów,
- ponad 180 instytucji ze statusami Akademii Edukacyjnej i Partnera Egzaminacyjnego,
- ponad 100 000 wydanych certyfikatów,
- dystrybucja Systemu VCC w 17 krajach.

Osoba, która pozytywnie zda egzamin z kwalifikacji rynkowej, otrzymuje Certyfikat VCC w języku angielskim potwierdzający nabyte kwalifikacje. Na certyfikacie oznaczony jest poziom kwalifikacji za pomocą znaku Polskiej i Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Dzięki oznaczeniu PRK i ERK jest rozpoznawalny zarówno w kraju, jak i za granicą.

Uzupełnieniem certyfikatu jest suplement. Wydawany jest w języku narodowym posiadacza certyfikatu, na prośbę certyfikowanego również w języku obcym. Zawiera precyzyjne informacje o efektach uczenia się potwierdzanych w procesie walidacji, a także podstawie prawnej wydania certyfikatu.

W ramach działalności Fundacja VCC współpracuje ze szkołami na terenie całej Polski. Kierując się ideą „Od szkolenia do zatrudnienia” przeprowadza walidację i certyfikację uczniów, którzy chcą podnieść, bądź udokumentować swoje kwalifikacje zawodowe. Dotychczas aż 1992 uczniów przystąpiło do egzaminów z kwalifikacji rynkowych włączonych do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, a 1419 osób otrzymało certyfikat opatrzony znakiem Polskiej Ramy kwalifikacji<sup>1</sup>.

opr. Radosław Panas

<sup>1</sup> Artykuł Radosława Panasa *Wykorzystanie kwalifikacji rynkowych w edukacji* opublikujemy w następnym numerze „KE”.

## Sesja panelowa: **GG Robot**

Konkurs jest ponadwojewódzkim konkursem tematycznym organizowanym przez Podkarpackiego Kuratora Oświaty na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 29 stycznia 2002 r. w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad (Dz. U. z 2002 r. Nr 13, poz. 125 z późniejszymi zmianami) oraz na podstawie porozumienia zawartego z innymi właściwymi kuratorami oświaty w Polsce. Realizatorami konkursu są: Kuratorium Oświaty w Rzeszowie oraz Zespół Szkolno-Przedszkolny Nr 2 w Leżajsku.

W ramach II Kongresu Edukacyjnego *IT i Szachy* odbyła się inauguracja sezonu 2021/2022 konkursu. Uczniowie i nauczyciele mieli możliwość wziąć udział w spotkaniach warsztatowych związanych z rozwiązaniami edukacyjnymi umożliwiającymi naukę robotyki w szkołach podstawowych.

Warsztaty obejmowały następującą tematykę:

1. Orientacja robota w przestrzeni, czyli jak wykorzystać sensory, by robot pokonywał przeszkody i wybierał prawidłową trasę przejazdu.
2. Rodzaje manipulatorów i ich konstrukcja dla potrzeb robotów mobilnych. (Zajęcia przygotował i prowadził Roman Matuszek – dyrektor Zespołu Szkół im. prof. Franciszka Leji w Grodzisku Górnym wraz z uczniami ze szkolnego koła robotyki).
3. Wykorzystanie w robocie kamery w celu zaprogramowania funkcji rozpoznawania kolorów i obiektów z dużej odległości.
4. Druk potrzebnych części do naszych robotów – modelowanie 3D, przygotowanie i realizacja wydruków. (Warsztaty przygotował i poprowadził Maciej Polański – dyrektor Zespołu Szkolno-Przedszkolnego Nr 2 w Leżajsku wraz z uczniami ze szkolnego koła robotyki).

W inauguracji konkursu GG Robot oraz warsztatach wzięło udział 18 nauczycieli oraz 35 uczniów szkół podstawowych z województwa podkarpackiego. Uczestników interesowały w szczególności nowe rozwiązania dotyczące mikrokomputerów mogących kontrolować robota i korzystać z kamery w celu detekcji kolorów czy obiektów. Dużym zainteresowaniem cieszyły się również warsztaty dotyczące druku 3D, w szczególności modelowania części robotów w programie typu CAD oraz przygotowywanie wymodelowanych części do wydruku.

opr. Maciej Polański  
(całość oprac. M.K.)

# Podkarpacka Konferencja Regionalna Nauczycieli Matematyki „Matematyka. Spotkajmy się!”

Stowarzyszenie Nauczycieli Matematyki (SNM) powstało w maju 1991 roku. W tym roku obchodzono 30-lecie jego istnienia. „Czym tak naprawdę było i jest SNM? Chyba najbardziej trafne określenie to latający, społeczny uniwersytet dla nauczycieli. Konferencje krajowe i lokalne, organizowane przez Stowarzyszenie, umożliwiły przede wszystkim dzielenie się wiedzą wynikającą z praktyki. Przekazywanie najlepszych, sprawdzonych doświadczeń. Jeżeli najlepszym sposobem zapoznania się z dorobkiem naukowym jest kontakt z laboratoriami badawczymi, gdzie ta wiedza właśnie się rodzi, to najlepszym sposobem zapoznania się z dorobkiem dydaktycznym jest kontakt z najlepszymi nauczycielami, którzy udowadniają trafność lub wykazują błędy w teoriach i hipotezach dydaktycznych. Takim gigantycznym laboratorium, ze wszystkimi swoimi wadami i zaletami, jest właśnie Stowarzyszenie Nauczycieli Matematyki”<sup>1</sup>.

Działalność statutową prowadzą oddziały regionalne SNM, powoływane przez Zarząd Główny na wniosek 15 członków, oraz grupy robocze i koła SNM. Wśród dziewięciu istniejących oddziałów jesienią 2004 roku powołany został Oddział Podkarpacki (OP). Wówczas przewodniczącą zarządu została Grażyna Cyran, która wraz z grupą założycieli w grudniu tego samego roku zorganizowała konferencję regionalną dla środowiska nauczycieli matematyki. Wykład inauguracyjny wygłosił prof. Stefan Turnau, ówczesny pracownik Uniwersytetu Rzeszowskiego. To wydarzenie stało się początkiem cyklu corocznych Jesiennych Podkarpackich Spotkań z Matematyką, który trwał aż do rozwiązania OP w roku 2014. Przez dziesięć lat istnienia oddziału prowadzono działania mające na celu popularyzację matematyki poprzez organizację konferencji przedmiotowo-metodycznych, w których brały udział setki nauczycieli województwa podkarpackiego, a także konkursów matematycznych, w tym między innymi: Podkarpackiego Konkursu Matematycznego im. Franciszka

<sup>1</sup> <http://www.snm.edu.pl/search/label/historia>

Leji, konkursu literackiego „Matematyka wierszem pisana” czy Rzeszowskiego Konkursu Matematycznego Gimnazjalistów.

W 2020 roku udało się reaktywować Oddział Podkarpacki SNM. Przewodniczącym zarządu został Adam Kawalek, a jego zastępcą Joanna Kozubał. W tym okresie, ze względu na sytuację epidemiczną w kraju, zarząd oddziału spotykał się w formie online i prowadził skuteczne działania mające na celu konsolidację środowiska nauczycieli matematyki na Podkarpaciu. Powstała strona internetowa oddziału. Nawiązano współpracę z Instytutem Matematyki Uniwersytetu Rzeszowskiego (UR) reprezentowanego przez dr hab. Stanisławę Kanas, prof. UR, Podkarpackim Zespołem Placówek Wojewódzkich, a w szczególności Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli i doradcami metodycznymi z matematyki. Odnowiono także współpracę z Zarządem Głównym SNM w Bielsku-Białej i wieloma pasjonatami oraz doświadczonymi dydaktykami wszystkich etapów edukacji matematycznej. Dzięki temu odbyło się wiele wykładów popularyzujących matematykę oraz warsztatów dydaktyczno-metodycznych, wzbogacających umiejętności stosowania w nauczaniu zdalnym nowoczesnych technologii i narzędzi TI. W zaproponowanych przez Oddział Podkarpacki formach doskonalenia online brało udział setki uczestników.

Członkowie zarządu, wychodząc naprzeciw oczekiwaniom nauczycieli, podjęli się organizacji Podkarpackiej Konferencji Regionalnej Nauczycieli Matematyki pod hasłem „Matematyka. Spotkajmy się”, która odbyła się 23 października 2021 roku w Czudcu. Zainicjowana została przez lidera Adama Kawałka, konsultanta PCEN w Rzeszowie. W wielotygodniowych przygotowaniach i realizacji mocno wspierała go Joanna Kozubał, doradca metodyczny z matematyki dla nauczycieli szkół ponadpodstawowych w PCEN, Oddział w Tarnobrzegu.

Konferencja przygotowywana była z myślą o nauczycielach uczących matematyki na wszystkich jej etapach, od edukacji wczesnoszkolnej po szkoły ponadpodstawowe. Celem konferencji było podnoszenie kompetencji zawodowych nauczycieli matematyki ze szczególnym uwzględnieniem:

- aktywności matematycznych w nauczaniu wczesnoszkolnym,
- modelowania matematycznego,
- przygotowania do egzaminów zewnętrznych,
- pracy z uczniem zdolnym, przygotowania do konkursów,
- wzbogacenia warsztatu metodycznego nauczyciela,
- TIK w nauczaniu matematyki.

Wykład inauguracyjny pod tytułem *Smaczki statystyczne* wygłosił dr Tomasz Szwed – autor podręczników i opracowań do szkoły ponadpodstawowej. Omówił wyniki swoich badań statystycznych związanych z czynnikami wpływającymi na wyniki matur z matematyki. Z wyjątkowym humorem przedstawił przykłady wpływu różnych czynników na interpretacje danych statystycznych, skutki porównywania takich danych z różnymi niepowiązanych ze sobą dziedzin prowadzące do absurdalnych interpretacji wyników. Tym samym zwrócił uwagę uczestników na problem zasadności korzystania z odpowiednich narzędzi statystycznych oraz potrzebę przemyślanej analizy i interpretacji uzyskiwanych wyników.



Fot. 1. Dr Tomasz Szwed podczas wykładu inauguracyjnego.

Uczestnicy mogli również skorzystać z warsztatów prowadzonych przez znakomitych praktyków w swoich dziedzinach. Stwarzały one możliwość doskonalenia kompetencji nauczycieli w zakresie wielu różnych zagadnień związanych z nauczaniem matematyki. Warsztaty zostały podzielone ze względu na etap kształcenia matematycznego, począwszy od edukacji wczesnoszkolnej, poprzez szkoły podstawowe, aż do szkół ponadpodstawowych. Prowadzone były w dwóch sesjach, każdy uczestnik mógł wybrać uczestnictwo w jednym z warsztatów w każdej z sesji.

## Prelegenci

**Joanna Świercz** nauczycielka matematyki, konsultant d.s. nauczania matematyki w Miejskim Centrum Wspomagania Edukacji w Opolu, a także skarbnik w głównym oddziale SNM, autorka wielu publikacji z dziedziny nauczania matematyki, wyróżniona w konkursie Nauczyciel Roku 2021, opo-

wiadała o trudach przygotowania uczniów do egzaminu ósmoklasisty. Zwracała uwagę na to, by w gorączkowych przygotowaniach do egzaminu, w kształceniu umiejętności matematycznych nie zgubić samego ucznia. Długotrwała sytuacja pandemiczna, mimo ogromnych starań i szczerych chęci, nie sprzyja pracy z uczniami. Stąd też temat jej warsztatu brzmiał *Wymagania egzaminacyjne, podstawa programowa – jak w tym wszystkim nie zgubić ucznia?*

**Dr Marta Pytlak** pracuje w Katedrze Analizy Matematycznej na Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym Uniwersytetu Rzeszowskiego. Uczestnikom konferencji zaproponowała uniwersalny pod względem etapu edukacji temat dotyczący *Modelowania matematycznego*. Prowadząca zwracała uwagę na potrzebę stosowania w nauczaniu poprawnie zbudowanego modelu matematycznego dla danego procesu, ponieważ pozwala on lepiej go zrozumieć i wyprowadzać użyteczne wnioski. Dlatego też nauczyciele powinni starać się na różne sposoby połączyć matematykę szkolną z otaczającą nas rzeczywistością oraz pokazać, jak proste elementy matematyki (funkcje liniowe, kwadratowe, ciągi i inne) mogą być użyte do badania otaczającego nas świata.

**Edyta Jagoda**, doświadczony nauczyciel matematyki w szkole ponadpodstawowej, autorka publikacji i prelegentka na wielu konferencjach matematycznych, tym razem nauczycielom szkół podstawowych zaproponowała temat *Na styku światów – kształtowanie myślenia algebraicznego*. Razem z uczestnikami swojego warsztatu poszukiwała odpowiedzi na pytanie: Czy uczeń może sam wejść do świata algebry? W tym celu, aby lepiej wejść w myślenie dzieci, uczestnicy sami stali się na chwilę uczniami. Wnioski z badań prowadzonych przez dydaktyków pokazują, że nie jest to możliwe. Uczeń potrzebuje mocnego wsparcia od nauczyciela, ponieważ przejście ze świata dziecka do świata matematycznych problemów nie jest w tym aspekcie naturalne. Mowa była o różnych narzędziach dydaktycznych, które kształtują myślenie algebraiczne; o tym, jak ważne jest rozumienie podstawowego składnika, jakim jest litera; w jakim znaczeniu w algebrze występuje litera (jako nazwa ogólna, zmienna, niewiadoma, stała).

**Dr Dorota Szumna** jest nauczycielem konsultantem w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli przy PZPW w Rzeszowie. Nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej zaproponowała warsztaty pod tytułem *Zagrajmy – wczesnoszkolna edukacja matematyczna z wykorzystaniem kości do gry*. Były to zajęcia propagujące gry matematyczne dla dzieci z wykorzystaniem kości do gry autorstwa Mirosława Dąbrowskiego oraz Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej. Po „rozgrzewce” umysłowej w postaci krótkich zadań logicznych nauczycielki uczestniczyły w rozgrywkach z zastosowaniem kości tradycyjnej oraz dziesięcio-

ściennej. Zaproponowane gry to znakomita okazja do ćwiczenia szeregu umiejętności i sprawności matematycznych: dodawania, mnożenia, porównywania liczb, zapisywania i porównywania liczb wielocyfrowych, rozumienia systemu dziesiętnego i in. Sprzyjają ponadto rozwijaniu logicznego i strategicznego myślenia, uwagi, pamięci roboczej, umiejętności planowania, przewidywania i podejmowania decyzji, wspierają emocjonalno-społeczny rozwój dziecka.

**Wiesław Bać i Dorota Gajdek** poprowadzili warsztaty wspomagające kreatywność nauczyciela i uczniów, sięgając po przykłady z lekcji i zajęć pozalekcyjnych dla uczniów szkół ponadpodstawowych. Zaproponowany przez nich temat Jedno zadanie – wiele rozwiązań przykuło uwagę sporej grupy nauczycieli. Pani Dorota i Pan Wiesław to doświadczeni nauczyciele matematyki I Liceum Ogólnokształcącego w Rzeszowie, opiekunowie finalistów i laureatów konkursów matematycznych, a także osoby odpowiedzialne za układanie zestawów zadań konkursowych do Podkarpackiego Konkursu Matematycznego im. Franciszka Leji. Autorzy lub współautorzy publikacji matematycznych o charakterze dydaktycznym.

**Maria Bryk** to doradca metodyczny z matematyki dla szkół podstawowych Oddziału PCEN w Tarnobrzegu, doświadczony nauczyciel matematyki, koordynatorka konkursów matematycznych, w tym Konkursu Logicznego Myślenia „Jeden z dziesięciu”. Dla uczestników warsztatów przygotowała Geometryczne wyszywanki. Prelegentka dzieliła się ciekawym sposobem uczenia dzieci pojęć geometrycznych. Przed przystąpieniem do wyszywania należy przygotować: linijkę, ołówek, cyrkiel oraz oczywiście igłę i kolorowe nici (najlepiej kordonek lub mulinę). Haft wykonuje się na twardym podłożu, np. na kartce z bloku technicznego lub kolorowym kartonie, brystolu. Elementem malującym jest odpowiednio naciągnięta nitka, czyli odcinek – jedna z podstawowych figur geometrycznych. Za pomocą tylko i wyłącznie odpowiednio rozmieszczonych odcinków tworzy się mniej lub bardziej złożone figury geometryczne.

**Ewelina Marczak** to nauczyciel z pasją, który nieustannie inspiruje innych i potrafi dzielić się wiedzą i doświadczeniem, doradca metodyczny Centrum Edukacji Nauczycieli w Giedlarowej. Jak sama mówi, „kocha to, co robi”. Stale podejmuje działania innowacyjne poprzez upowszechnianie nowatorskich rozwiązań własnych. W Czudcu przeprowadziła też szkolenie warsztatowe pod intrygującym tytułem *Matematyka to nie kosmos*. Nauczyciele uczący matematyki dowiedzieli się, jak pozwolić uczniom odczarować matematykę, rozwijać ich zdolności matematyczne, jak motywować aktywnego ucznia, świadomego tego, czego i po co się uczy. Każdy mógł dowiedzieć się też, jak

wzmacniać i uatrakcyjniać proces edukacyjny, aby nauka przestała być nudna i stała się pasją. Zaprezentowała przykłady dobrej praktyki nauczania, gdzie uczeń jest kreatywnym twórcą, a nie tylko biernym odbiorcą. Warsztaty cieszyły się wielkim uznaniem i były inspiracją do dalszej pracy dla wielu nauczycieli.

**Zofia Marut**, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, nagrodzona tytułem „Nauczyciela na Medal” (2017) oraz medalem KEN (2021), doradca metodyczny w PCEN Oddział w Tarnobrzegu, podczas prowadzonych przez siebie warsztatów dyskutowała z uczestnikami na temat rozwijania logicznego myślenia w nauczaniu matematyki w klasach I–III, sposobu realizacji podstawy programowej i doboru ćwiczeń rozwijających matematyczne myślenie. Zaproponowany temat *Postaw dziecku problem matematyczny i daj mu szansę działania* okazał się strzałem w dziesiątkę. Nauczyciele poszukują bowiem przykładów dobrych praktyk w nauczaniu matematyki zwłaszcza w sytuacji konieczności prowadzenia lekcji online.

**Paweł Dobrowolski** to nauczyciel matematyki w I Społecznym Liceum Ogólnokształcącym im. Hetmana Jana Tarnowskiego w Tarnobrzegu. Zaprezentował *Twórczość matematyczną uczniów*; na przykładzie swojej pracy pokazał, jak zachęcać wszystkich uczniów do pracy własnej z matematyki. Zachęcał uczestników do odpowiedzi na pytanie: czy każdy uczeń może być autorem zadania matematycznego? Wskazywał przykłady dobrych praktyk mających na celu motywowanie uczniów do nauki przedmiotu ścisłego nie tylko w czasie pracy zdalnej. Propozycje Pana Pawła (który jak sam o sobie mówi: „nie lubię tracić czasu”), cieszyły się uznaniem wśród słuchaczy.

**Przemysław Kalandyk** jest nauczycielem matematyki i informatyki w Szkole Podstawowej Montessori w Rzeszowie. Dla uczestników konferencji przygotował warsztaty DaVinci Resolve od podstaw, podczas których dzielił się swoim doświadczeniem w pracy z programem DaVinci Resolve. Jest to aplikacja do korekcji kolorów i nieliniowej edycji wideo. Nauczyciele wszystkich etapów nauczania poznawali etapy prostego tworzenia niesamowitych filmów, dzięki intuicyjnemu interfejsowi i bogatej kolekcji różnorodnych efektów. Bezpośredniość, pasja Przemka Kalandyka i gotowość do indywidualnej pomocy każdemu uczestnikowi warsztatów sprawiała, że zadania proponowane przez prowadzącego były chętnie wykonywane, a ich efekty cieszyły i zaskakiwały.

**Dr Mariusz Kraus** to nauczyciel matematyki z Liceum Sióstr Prezentek w Rzeszowie, opiekun finalistów, laureatów wielu konkursów i olimpiad matematycznych. Prowadzący opowiadał o formach i metodach pracy z uczniami zdolnymi przygotowującymi się do konkursów i olimpiad matematycznych.

Zwracał uwagę, że praca z wyselekcjonowaną młodzieżą jest wymagająca, bywa niełatwa, ale i fascynująca, daje możliwość rozwoju nie tylko samym uczniom, ale wyzwala kreatywność i rozwój osobisty nauczyciela. Prelegent podawał przykłady własnych rozwiązań pedagogicznych i dydaktycznych, wspominał realizowane projekty, organizowane matematyczne, olimpijskie warsztaty itp. Dzielił się z uczestnikami doświadczeniem w zakresie organizacji procesu dydaktycznego wybitnie uzdolnionych uczniów.



Fot. 2. Kolaż zdjęć uczestników konferencji.

Konferencja została wysoko oceniona przez uczestników. Zdecydowana większość przyznawała potrzebę realizacji takich konferencji, możliwości wymiany doświadczeń, zdobywania nowych kompetencji podczas warsztatów. Wielu czuło „głód” bezpośrednich spotkań, rozmowy oraz wsparcia przedmiotowo-metodycznego.

W pomoc organizacyjną zaangażowani byli: Krystyna Kozak, kierownik OENiPAS w Czudcu, oraz członkowie zarządu: Irena Koperstyńska, Tomasz Malczyński, Elżbieta Gmyrek, Małgorzata Głębiowska, Lidia Głuszak, Justyna Wit.

**Joanna Kozubal**  
doradca metodyczny PCEN Oddział w Tarnobrzegu

# Medyczna Szkoła Policealna im. Hanny Chrzanowskiej w Stalowej Woli. To już 60 lat tradycji...

12 listopada 2021 roku mszą świętą rozpoczęto obchody 60-lecia Medycznej Szkoły Policealnej im. Hanny Chrzanowskiej w Stalowej Woli. Celebrans nawiązał do słów kard. Karola Wojtyły, który pożegnał naszą patronkę w dniu jej pogrzebu słowami: „dziękujemy Ci Pani Hanno za to, że byłaś wśród nas taka, jaka byłaś, z tą Twoją wielką prostotą, dobrocią, z tym wewnętrznym spokojem, a zarazem z tym wewnętrznym żarem, że byłaś wśród nas jakimś wcieleniem Chrystusowych błogosławieństw z Kazania na Górze, zwłaszcza tego, które mówi: błogosławieni miłosierni (...)”. Kadra szkoły, dyrektorzy, pracownicy administracji i obsługi, uczniowie w tym znacnym momencie również dziękowali „Pani Hannie”, iż od 60 lat rozpala naszą szkołę wewnętrznym żarem i spokojem; mimo iż różne były jej koleje, różne nazwy i kierunki kształcenia. Wielu nauczycieli i wielu uczniów spotkało się w jej murach. Dla niektórych uczących bycie nauczycielem było drugim niewyuczonym zawodem. Pracowali tu lekarze różnych specjalności, farmaceuci, pielęgniarki i pielęgniarze, położne, fizjoterapeuci, dietetycy i żywieniowcy, psychologowie, ekonomiści, prawnicy, ratownicy, strażacy, muzycy i plastycy. Pozostawili po sobie wspomnienia i dokumenty na pozótkłych kartkach. Trudno po latach odtworzyć wszystko, co wydarzyło się przez te 60 lat działalności szkoły. Niektórych ludzi już nie ma, inni z trudnością odtwarzają wspomnienia.

Miała szkoła swoje lata „tłuste”, kiedy od uczniów wprost „pękała w szwach” i lata „chude”, kiedy przestało się kształcić pielęgniarki na poziomie szkoły średniej a inne kierunki nie były popularne i zdawało się, że wszystko chyli się ku upadkowi. Jednak mimo trudności, młodzież chętnie kształciła się na kierunkach medycznych i szkoła znów tętni życiem.

Od 60 lat swych gościnnych murów używa szkole medycznej Liceum Ogólnokształcące im. KEN przy ulicy Staszica, mieszczące się w bezpośrednim sąsiedztwie szpitala. I mimo, że nie ma tzw. „naszego budynku” to czujemy, że tu jest nasza szkoła. Tu nadal są uczniowie i nauczyciele oraz wspomnienia z najpiękniejszych lat młodości.



Fot.1. Budynek Liceum Ogólnokształcącego im. KEN, w którym mieści się nasza szkoła

## Powstanie szkoły

Nie sposób pisać o szkole w oderwaniu od historii miasta, w którym została utworzona. W latach 30. XX w. powstał zamysł utworzenia w Polsce Centralnego Okręgu Przemysłowego. W 1937 r. plan ten zatwierdzono, a już w 1938 r. w okolicach wsi Pławo rozpoczęła się budowa Zakładów Południowych. Jeszcze przed II wojną światową powstała duża część zakładów oraz przyfabryczne osiedla mieszkaniowe. Powstające przy zakładach miasto nazwano Stalową Wolą. Po wojnie nastąpił wzmożony rozwój zakładów, a tym samym i miasta. Zakłady przemysłowe stały się potężnym pracodawcą, a to pociągnęło za sobą szybki przyrost liczby mieszkańców, głównie ludzi młodych i zdrowych. Rozwój miasta był nierozdzielnie związany z Zakładami Południowymi, które w 1948 r. nazwano Huta Stalowa Wola. Drugim co do wielkości zakładem, powstającym w Stalowej Woli w ramach COP-u, była Elektrownia Stalowa Wola. Rozrastały się zakłady przemysłowe, rozrastało się także miasto i rosły potrzeby mieszkańców.

W 1948 r. rząd podjął decyzję o budowie szpitala w Stalowej Woli, a w lipcu 1953 r. został on powołany do istnienia. Placówka miała wówczas 280 łóżek, szpital był nowy i dobrze wyposażony, kadre stanowili wspaniali lekarze i pielęgniarki. Te drugie po kursach pielęgniarskich i asystentki pielęgniarskie, nieliczne z pełnym wykształceniem. Oprócz szpitala w rozwijającym się mieście powstawały przychodnie rejonowe i specjalistyczne, a w okolicznych wioskach

nowe ośrodki zdrowia. Trudno się dziwić, że w obliczu tak wielkiego bumu zaczęto odczuwać braki kadrowe dobrze wyszkolonych pielęgniarek dyplomowanych. Włodarze miasta i powiatu zwrócili się do władz województwa rzeszowskiego z wnioskiem o powołanie na terenie Stalowej Woli placówki szkoleniowej dla przyszłych pielęgniarek. W 1961r. uchwałą prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Rzeszowie nr XX/285/61 z dnia 3.08.1961 r. zostało utworzone w Stalowej Woli 4-letnie Liceum Pielęgniarskie, po roku przekształcone w 5-letnie.

Założycielem i pierwszym dyrektorem szkoły został matematyk mgr Adam Kantorek, pełniący jednocześnie obowiązki dyrektora Liceum Ogólnokształcącego. Szkoła nie mogłaby istnieć bez placówki szkolenia praktycznego – szpitala miejskiego. Szkoła uzyskała tę możliwość dzięki poparciu i pomocy ówczesnej dyrekcji szpitala dr. Ignacego Hereckiego i dr. Stanisława Jaśkiewicza. Kierownikiem szkolenia praktycznego została Anna Lemczyk, która przyjechała do Stalowej Woli z Przemyśla, gdzie przez kilka lat była nauczycielką zawodu.

### Warunki lokalowe

Początki liceum były skromne, warunki pracy i nauki trudne. Do dyspozycji szkoły przeznaczono dwa pomieszczenia biurowe. Nie było miejsca na sale ćwiczeń a bibliotekę stanowiły dwie szafy w dyżurce pana woźnego.

Ze względów lokalowych i dużej liczby uczniów w obu liceach, uczennice liceum pielęgniarskiego zmuszone były uczęszczać do szkoły na tzw. „drugą zmianę”. Było to duże utrudnienie dla uczennic, gdyż większość z nich dojeżdżała z okolicznych wiosek. Zajęcia praktyczne prowadzone były w Szpitalu Miejskim im. M. Nowotki; tam też odbywały się ćwiczenia w dwóch salach ćwiczeniowych. Marzeniem dyrektora A. Kantorka było wybudowanie nowej szkoły pielęgniarskiej z internatem. Kiedy od 1963 r. został pełnoetatowym dyrektorem, rozpoczął intensywne starania w tym kierunku. W 1969 r. doprowadził do opracowania projektu budowy i lokalizacji szkoły. Szkoła miała powstać na zapleczu Komitetu Miejskiego przy ul.1-go Maja. Wszyscy czekali na realizację. W lutym 1973 r. Okręgowa Dyrekcja Inwestycji Miejskich w Jarosławiu opracowała wstępny projekt budowy. Wydawało się, że po 12 latach istnienia szkoły w końcu rozpocznie się jej budowa. Niestety, decyzją władz miejskich z maja 1973 r. wstrzymano budowę szkoły. Kolejni dyrektorzy także próbowali zdobyć lokal dla szkoły, niestety wszelkie starania „spaliły na panewce” i do dnia dzisiejszego szkoła nie posiada własnego budynku.

## System kształcenia

Tuż po II wojnie światowej szkolnictwo pielęgniarskie przedstawiało się bardzo różnorodnie. Potrzeby kraju zmuszały do szybkiego przygotowania kadry pielęgniarskiej. Powstawały zatem placówki prowadzące kursy pielęgniarskie, kursy dla siostr PCK, szkoły dla asystentek pielęgniarskich, powstawały też szkoły pielęgniarskie. Na mocy Uchwały z 1961 r. zostały ujednoczone formy kształcenia pielęgniarek. Wówczas to określono jednakową dla wszystkich sumę wiedzy i umiejętności umożliwiających wykonywanie zawodu. Na terenie województwa rzeszowskiego, podobnie jak w całym kraju, brakowało fachowego personelu średniego. W początkach funkcjonowania Liceum Pielęgniarskiego w Stalowej Woli do szkoły przyjmowano kandydatki po IX klasie szkoły podstawowej. Na mocy uchwały 186/65 z dnia 1.08.1965 r. 4-letnie liceum na podbudowie IX klasy zostało zlikwidowane a zarządzeniem 21/71 Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Rzeszowie Liceum Medyczne Pielęgniarstwa zostało przekształcone w Liceum Medyczne w Stalowej Woli. System kształcenia licealnego trwał do 1996 r. i ukończyło go 1762 adeptów pielęgniarstwa.

Zapotrzebowanie regionu na wykwalifikowanych pracowników służby zdrowia różnych specjalności nie słabło, dlatego powołano nowe kierunki kształcenia o różnym cyklu nauczania. Urząd Wojewódzki w Tarnobrzegu z dniem 01.09.1976 r. uruchomił Medyczne Studium Zawodowe z Wydziałem Pielęgniarskim. Studium szkoliło pielęgniarki w 2-letnim cyklu nauczania na podbudowie szkoły średniej, po maturze.

W MSZ powstał także Wydział Opiekunka Dziecięca kształcący w rocznym cyklu nauczania, w 1982 r. przyjęto pierwsze słuchaczki do Medycznego Studium Zawodowego na Wydział Higieny Stomatologicznej, zaś Wydział Fizjoterapii z 2-letnim cyklem nauczania działał w latach 1987–2007, kiedy to zakończono szkolenie na tym kierunku na poziomie szkoły średniej. W 1990 r. dokonano naboru na Wydział Opiekunka Dziecięca o 4-letnim cyklu nauczania na podbudowie szkoły podstawowej. W 1999 r. otwarty został nowy, dwuletni kierunek kształcenia – dietetyk, ostatni absolwenci opuścili mury szkoły w 2005 r. Następnym nowym kierunkiem kształcenia była wprowadzona w 2000 r. terapia zajęciowa w 2-letnim cyklu kształcenia. Kształcenie na tym kierunku trwało do 2008 r. W latach 2001–2011 prowadzono nauczanie na kierunku ratownik medyczny o 2-letnim cyklu kształcenia. W 2005 r. powołany zostaje następny kierunek – technik masażysta, również o 2-letnim cyklu kształcenia. Kierunek ten realizowany jest do chwili obecnej. W 2008 r. otwar-

to nowy, roczny kierunek kształcenia – opiekun medyczny. W historii naszej szkoły jest to pierwszy kierunek kształcenia w systemie zaocznym. W 2011 r. utworzony został następny zaoczny kierunek, kształcący w cyklu rocznym, tj. technik usług kosmetycznych. W 2014 r. utworzono nowy kierunek kształcenia w systemie dziennym, w 2,5-letnim cyklu kształcenia – technika elektrotoradiologa, a w 2015 r. powołano kierunek technik sterylizacji medycznej w zaocznym cyklu kształcenia. Na dzień dzisiejszy prowadzimy edukację także na kierunku podolog.

Reforma służby zdrowia, a także szkolnictwa przyniosła w 1991 r. duże zmiany, wprowadzono ustawę o systemie oświaty. Spowodowało to w szkolnictwie medycznym przejście z systemu kształcenia licealnego na policealny. W związku ze zmianami w szkolnictwie także w naszej szkole doszło do reorganizacji. Aktem założycielskim nr 1 z dnia 12.01.1994 r. Ministerstwo Zdrowia utworzyło z połączenia Liceum Medycznego i Medycznego Studium Zawodowego Zespół Szkół Medycznych. Jednocześnie ZSM otrzymał imię Hanny Chrzanowskiej – wybitnej polskiej pielęgniarki. W 2005 r. Zespół Szkół im. Hanny Chrzanowskiej przekształcono w Medyczną Szkołę Policealną im. Hanny Chrzanowskiej w Stalowej Woli. W 2014 r. w województwie podkarpackim powstawały medyczno-społeczne centra, nasza szkoła znów zmieniła nazwę – powstało Medyczno- Społeczne Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Stalowej Woli, w skład którego weszły: Medyczna Szkoła Policealna im. Hanny Chrzanowskiej w Stalowej Woli oraz Policealna Szkoła Medyczno-Społeczna dla Dorosłych.

W 2015 r. do Medyczno-Społecznego Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Stalowej Woli włączono Podkarpackie Centrum Kształcenia Ustawicznego. W 2019 r. szkoła znów przechodzi zmiany. Zlikwidowano Policealną Szkołę Medyczno-Społeczną dla Dorosłych, nazwę a nie szkołę, a w MSCCKZiU pozostała Medyczna Szkoła Policealna im. Hanny Chrzanowskiej w Stalowej Woli i pod tą nazwą istnieje do dziś.

Dumni, iż od 28 kwietnia 2018 r. w Bazylice Miłosierdzia Bożego w Krakowie-Łagiewnikach Służebnica Boża Hanna Chrzanowska została ogłoszona błogosławioną, nosimy logo jej szkoły na piersi munduru szkolnego.

## Organizacja pracy szkoły

Od 1961 r. szkoła była dobrze zorganizowaną jednostką, co potwierdza prowadzona od samego początku jej istnienia dokumentacja dydaktyczno-

-wychowawcza i administracyjno-finansowa. Organem prowadzącym szkołę od 1961 do 1975 r. było Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej. Następnie szkoła przeszła pod zarząd Ministerstwa Edukacji Narodowej, by powtórnie w 1991 r. przejść pod opiekę Ministerstwa Zdrowia. Proces nauczania i wychowania w szkole odbywa się zgodnie z zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka i Międzynarodowej Konwencji Praw Dziecka. Podstawą działalności szkoły są ustalenia ministerstwa dotyczące systemu oświaty w Polsce, zarządzenia wojewódzkich jednostek nadrzędnych, plan dydaktyczno-wychowawczy szkoły, uchwały rady pedagogicznej i statut szkoły.

### Praktyczna nauka zawodu

Jednym z istotnych elementów w kształceniu przyszłych pracowników służby zdrowia jest praktyczna nauka zawodu. Odbywa się ona w salach ćwiczeniowych (dawniej nazywanych salami demonstracyjnymi) i w placówkach



Fot. 2. Zajęcia w pracowni pielęgniarstwa (uczennice z mgr Jadwigą Berbecką i Panią Dyrektorką mgr Aurelią Wojciak).

szkoleniowych, tzn. w rzeczywistych warunkach. Od 1961 r. zajęcia praktyczne odbywały się na bazie Szpitala Miejskiego w Stalowej Woli oraz od 1967 r. Przemysłowego Specjalistycznego Zespołu Opieki Zdrowotnej przy Hucie Stalowa Wola. Dyrekcja szpitala w miarę swoich możliwości starała się stworzyć odpowiednie warunki szkoleniowe na terenie swojej placówki (fot. 2).

Specyfika kierunków kształcenia stwarzała sytuacje do ciągłego poszukiwania przez kierowników szkolenia praktycznego placówek, które mogłyby

przyjąć na praktyki uczniów określonego kierunku. Stąd różnorodność placówek szkolenia praktycznego w Stalowej Woli.

Podstawę nauki zawodu stanowią ćwiczenia i wykłady, które odbywają się w szkole w coraz to lepiej wyposażonych pracowniach.

### Obrzędowość szkoły

Godło szkoły medycznej inspirowane było od zawsze symbolem medycyny. W mitologii rzymskiej Eskulap, w greckiej Asklepios, to Bóg sztuki lekarskiej – jego atrybutem była laska podróżna opleciona węzłem. W godle szkoły znajduje się też kielich – czara z lekarstwem podawanym choremu. Od 1961 r. szkoła miała swoje godło. Było ono wizytówką świadczącą o przynależności do służby zdrowia a jednocześnie symbolem niesienia pomocy chorym i potrzebującym. Na początku godło miało kształt tarczy szkolnej z kielichem oplecionym węzłem; dziś jest to okrągły kształt, pośrodku znajduje się kielich opleciony węzłem na tle otwartej książki, u góry umieszczono napis z nazwą szkoły.



Fot. 3. Aktualne godło szkoły.

„Hymn Pielęgniarski” od 1961 r. do pożegnania ostatniego rocznika pielęgniarek w 2000 r. towarzyszył młodzieży naszej szkoły. Był on bardzo ważnym elementem uroczystości ze względu na jego głęboko humanitarną treść. Stwarzał szczególną atmosferę i wzruszał, kiedy uczennice w mundurkach i postawie na baczność śpiewały jego strofy. Według danych komisji historycznej ZG PTP hymn został skomponowany w 1935 r. przez Jana Kielarskiego na zamówienie ZG PCK. Nuty i słowa zaginęły w powstaniu warszawskim i zostały odtworzone z pewnymi poprawkami przez pielęgniarkę Danutę Zachaczewską-Sobolewską w 1948 r. Melodia od zawsze pozostała niezmienną.

Mundur był nieodzownym elementem obrzędowości szkoły. Młodzież wystę-

powołała w mundurkach na wszystkich uroczystościach zawodowych, uczęszczała w nich na ćwiczenia i na zajęcia praktyczne. Jedną z emerytowanych nauczycielek naszej szkoły pani Stanisława Gonkowska tak w kronice szkoły wspomina swoje, szkolne umundurowanie: „Byłam uczennicą 2-letniego studium w Przemysłu w latach 1960-62. Miałyśmy szare mundury, białe, płócienne, dobrze wykrochmalone fartuchy »krzyżaki« czarne grube siatki na włosy, naciągnięte prawie do samych oczu”.

Obecnie panuje duża dowolność w ubraniach medycznych. Masażyści zakładają mundurki białe, niebieskie lub dwukolorowe, technicy sterylizacji bordowe, opiekunowie medyczni białe lub niebieskie, elektroradiolodzy granatowe lub też dwukolorowe, najbardziej kolorowe stroje zakładają opiekunki dziecięce.

Czepkowanie było bardzo ważną uroczystością na wydziałach pielęgniarstwa. Odbywała się ona w II kl. liceum i na I roku studium po ukończeniu pierwszego semestru. Dzień nałożenia na głowę symbolu pielęgniarstwa – czepka – był jednym z najważniejszych dni życia szkolnego a uroczystość podniosła i wzruszająca. Uroczystość czepkowania była przyrzeczeniem wierności zawodowi. Biały czepki był symbolem zawodu, jego godności, wyrazem opieki silniejszego nad słabszym.



Fot. 4. Artykuł w miesięczniku „Pielęgniarka i położna” 1978, nr 1.

Z założeniem czepka wiążą się najlepsze tradycje wielu pokoleń pielęgniarek. Czepkowanie to moment, który wspomina się ze szczególnym wzruszeniem przez wiele lat. Czepki to symbol, który jednoczy wszystkie pielęgniarki na świecie w kierunku działań dla dobra człowieka. „Noście czepki, jak koronę, z godnością i szacunkiem...” – mówiła podczas uroczystości czepkowania pani dyrektor mgr Jadwiga Berbecka.



Fot. 5. Słuchacze kierunku technik masażysta w pracowni masażu z mgr Katarzyną Przybysz.



Fot. 6. Słuchacze kierunku opiekun medyczny na zajęciach w pracowni zabiegów higienicznych z mgr Anną Piędel.

Uroczystość paskowania miała miejsce w klasie III liceum i po II semestrze nauki w studium medycznym. Był to moment dopięcia do białego czepka paska wąskiej, czarnej aksamitki (opiekunki niebieskiej). Było to świadectwem osiągnięcia następnego etapu wiadomości i umiejętności zawodowych. Akt paskowania, poprzez dopinanie kolejnych pasków, odbywał się w liceum przed zakończeniem roku szkolnego a w studium po zakończeniu semestru nauki. Uroczystość paskowania nie była aż tak podniosła jak czepkowanie, jednak zawsze wiązała się z uroczystą akademią i częścią artystyczną przygotowaną przez uczniów.

Uroczystość wręczenia indeksów ma miejsce w pierwszym semestrze nauki w szkole policealnej. Niezależnie od kierunku kształcenia przez lata miała ona swoistą oprawę. Dzień ten można nazwać „pasowaniem na słuchacza szkoły policealnej”. Otrzymanie indeksu jest symbolem łączności ze szkołą a jednocześnie przypomnieniem, że to, czego szkoła uczy jest sprawdzone i pod postacią

stopnia szkolnego udokumentowane w indeksie. Po latach ten dokument może stać się pretekstem do wspomnień i dumy z własnych osiągnięć.

Bardzo ważną, ze względu na treść i ładunek emocjonalny, jest ceremonia nadania tytułu zawodowego i pożegnania absolwentów. To ważny moment włączenia absolwentów do szerokiego grona personelu medycznego, przygotowanego do pracy we wszystkich placówkach Służby Zdrowia.

## Podsumowanie

Historia szkoły medycznej to nie tylko budynek, nazwa szkoły, obrzędowość, zajęcia praktyczne, ale przede wszystkim ludzie, którzy od 60 lat „rozpalają wewnętrzny żar” Medycznej Szkoły Policealnej im. Hanny Chrzanowskiej w Stalowej Woli. Na przestrzeni tych lat szkołą kierowało 8 dyrektorów, a szkolenie nadzorowało 4 kierowników szkolenia praktycznego. Przez ten czas szkołę ukończyło ponad 4 tysiące uczniów różnych kierunków kształcenia. Są wśród nich tacy, którzy znaleźli pracę w wyuczonym zawodzie i tacy, dla których szkoła ta była jednym z wielu życiowych doświadczeń. Wielu absolwentów skończyło studia wyższe, są tacy, którzy nie stracili kontaktu ze szkołą, gdyż po latach zostali nauczycielami w „swojej szkole”. Absolwenci naszej szkoły rozsiani są po całym świecie, czasem dają o sobie znać na społecznościowym portalu, czasem któryś nauczyciel dostanie „egzotyczną” kartkę, a czasem dyrekcja otrzymuje oficjalną prośbę o dokumentację potrzebną do nostryfikacji dyplomu w obcym kraju.

**mgr Anna Kowal** jest nauczycielem w Medycznej Szkole Policealnej im. Hanny Chrzanowskiej w Stalowej Woli, z wykształcenia ratownikiem medycznym, specjalistą zdrowia publicznego, doradcą zawodowym, z pasji nauczycielem i propagatorem zdrowego stylu życia. Jej zainteresowania to anatomia człowieka oraz dietetyka.

## Kilka uwag na temat korespondencji Zygmunta Mycielskiego zdeponowanej w Powiatowym Centrum Kultury i Turystyki w Wiśniowej nad Wisłokiem

Artykuł ten jest uzupełnieniem informacji na temat korespondencji Zygmunta Mycielskiego (1907-1987), kompozytora, krytyka muzycznego oraz pisarza zawartej w moim artykule opublikowanym na łamach „Kwartalnika Edukacyjnego”<sup>1</sup>. Omawiając bibliotekę Mycielskiego, cytowałem wówczas fragmenty listów Adolfa Chybińskiego, Heleny Micińskiej-Kenarowej, Andrzeja Czajkowskiego, Henryka Krzeczковского i Henryka Rostworowskiego do Zygmunta Mycielskiego. W tym artykule koncentruję się wyłącznie na korespondencji do (i od) Mycielskiego pominiętej w cytowanym tekście. Bohdan Pocię (1930-2011), krytyk muzyczny i przyjaciel Zygmunta Mycielskiego, był przeciwny publikowaniu korespondencji do tego nie przeznaczonej, argumentując to następująco: „[...] sfera to na wskroś intymna, przeciwna wszelkiej publikacji (czytanie cudzych listów bez zgody ich nadawcy i adresata jest czymś nieprzyzwoitym ,wręcz bezprawnym”<sup>2</sup>. Czynił jednak wyjątki. I z tego wyjątku chciałbym skorzystać, pisząc na temat rozproszonej korespondencji Zygmunta Mycielskiego przechowywanej w Powiatowym Centrum Kultury i Promocji w Wiśniowej nad Wisłokiem. W tym zbiorze znajduje się kilkanaście listów i kilkadziesiąt kart pocztowych.

Z przedstawionego zbioru korespondencji (tabela) wybrałem fragmenty pięciu listów w układzie chronologicznym, adresowanych do Zygmunta Mycielskiego mieszkającego wówczas w Warszawie przy ulicy Rutowskiego 10 m. 31, obecnie ul. Chmielna. Niektóre listy mają swoją historię. Podam dwa przykłady. Porządkując papiery Zygmunta Mycielskiego w Wiśniowej, znalazłem

<sup>1</sup> S. Wnęk, *Drobiazgi zamknięte w szafach i szufladach Zygmunta Mycielskiego* „Kwartalnik Edukacyjny” 2019, nr 3, s. 125-138.

<sup>2</sup> B. Pocię, *Listy Zygmunta Mycielskiego*, „Ruch Muzyczny” 1995, nr 14, s. 14-15.

w „Ruchu Muzycznym” list Andrzeja Panufnika do Zygmunta Mycielskiego, który wstępnie przypisałem Andrzejowi Czajkowskiemu. Z błędu wyprowadziła mnie Beata Bolesławska-Lewandowska, która z pewnością wykorzysta ten list uzupełniając tę fascynującą korespondencję<sup>3</sup>. W podobnych okolicznościach natknąłem się na list Marcelle de Manziarly (1899-1989) do Mycielskiego z 1954 roku, wciśnięty w jedną z książek francuskich przywiezionych przez kompozytora z Paryża. Korespondentka Mycielskiego była muzykiem francuskim, i tak jak Mycielski, była uczennicą Nadii Boulenger. Łączyła ich wieloletnia znajomość. Pisz o tym obszernie w *Dziennikach*<sup>4</sup>.

Tabela 1. Korespondencja(listy) do Zygmunta Mycielskiego w latach 1954-1984.

Lp.	Imię i nazwisko	Miejsce i data	Uwagi
1.	Adolf Chybiński	Poznań, 24 IX 1950	maszynopis
2.	Marcele de Manziarly	1954	rękopis, j. francuski
3.	Henryk Krzeczowski	8 III 1971	maszynopis
4.	Andrzej Stojowski	10 IV 1973	maszynopis
5.	Stanisława Szeligowska	Poznań, 23 IX 1975	rękopis
6.	Halina Micińska-Kenarowa	Zakopane 28 IX 1979	rękopis
7.	Andrzej Czajkowski	Oxford, IV.1980	rękopis
8.	Andrzej Panufnik	Twickenham, 11 V 1979	rękopis
9.	Emanuel Rostworowski	Rybna, 12 I 1979	maszynopis
10.	Kazimierz Mycielski	Johannesburg, 27 VI 1980	rękopis
11.	Krzysztof Meyer	Kraków, 30 VIII 1980	maszynopis
12.	Zofia Sienkiewiczowa	Oblęgorek, 2 V 1981	rękopis
13.	Kazimierz Mycielski	Johannesburg, 14 IV 1984	rękopis
14.	Kazimierz Mycielski	Johannesburg, 20 V 1984	rękopis
15.	Kazimierz Mycielski	Johannesburg, 31 V 1984	rękopis
16.	Mieczysław Pruszyński	Listopad 1984	maszynopis
17.	Anette Dieunde	11 VII 1984	rękopis, j. francuski

Źródło: Inwentarz zawartości zespołów archiwalnych w Powiatowym Centrum Kultury i Turystyki w Wiśniowej, oprac. S. Wnęk, Wiśniowa 2021.

<sup>3</sup> *Zygmunt Mycielski – Andrzej Panufnik. Korespondencja. Część 3. Suplement. Opracowanie, wstęp i komentarze* B. Bolesławska-Lewandowska, Warszawa 2021.

<sup>4</sup> Z. Mycielski, *Dziennik 1950-1959*, oprac. Z. Mycielska-Golik, Warszawa 1999.

## Listy do Zygmunta Mycielskiego

Pierwszy z listów napisał Andrzej Stojowski (1933-2005), dziś zapomniany pisarz, mąż Elżbiety z Mycielskich Stojowskiej(1932-1994), bratanicy kompozytora, córki Franciszka Mycielskiego(1899-1977). Pisał do Mycielskiego w sprawie swej powieści wydanej nakładem wydawnictwa „Czytelnik”, gdzie opublikował wszystkie swoje utwory<sup>5</sup>. Duże partie ich korespondencji opublikowano w „Kamertonie”, dając ogólne rozeznanie w tej kwestii<sup>6</sup>. List Stojowskiego do Mycielskiego, napisany na maszynie z odręcznymi poprawkami, zajmuje kilka stron. Oto najistotniejsze fragmenty.

Warszawa, 10IV1973

Drogi,

[..] Sprawa konstrukcji: „Zamek” zbudowany jest „szkatułkowo”. Refleksja romantycznego „diabła”, obrażonego i zgorszonego, jego monolog, ma i musi brzmieć wyraźnie inaczej niż relacja narratora, z wolna diablejącego głuptaska-wampirka. „Gramofon” wydatowany wyraźnie (biskup u progu lat 20-tych opowiada o I wojnie światowej); rzecz nie dzieje się w Polsce, a w Ołomuńcu (katedra św. Maurycego, twierdza na wyspie) i jest w stylistyce austriackiej\_pierwszowojennej pisany (Roth<sup>7</sup>, Doderer<sup>8</sup> - wczesny, ten z *Die Stiege*). Czy mi się to udało - inna sprawa, próbowałem w tej anegdocie parę spraw opowiedzieć, co nie wyszło pewnie...

Nadawczynią drugiego listu do Zygmunta Mycielskiego jest Stanisława Szeligowska, żona Tadeusza Szeligowskiego (1896-1963), kompozytora i pedagoga. Mycielski poznał Stanisławę Szeligowską w Wilnie, wówczas jeszcze jako kobietę niezamężną – z domu Harasowską – która wyszła za Szeligowskiego w Wilnie 21 lipca 1931 roku. Przez lata Szeligowscy utrzymywali z Mycielskim serdeczne stosunki. W wydawnictwie poświęconym Szeligowskiemu opublikowano fotografie jego gabinetu i pokoju z fortepianem kompozytora w secesyjnej kamienicy w centrum Bydgoszczy. Szeligowska zaproponowała Mycielskiemu gościnę w dawnym pokoju męża, z którym Mycielskiego łączyła wieloletnia znajomość<sup>9</sup>. Dowodzi tego także cytowany fragment listu.

<sup>5</sup> A. Stojowski, *Zamek Karpatach. Opowiadania i zmyślenia*, Warszawa 1979.

<sup>6</sup> *Listy Zygmunta Mycielskiego do Elżbiety i Andrzeja Stojowskich*, oprac. Z. Mycielska-Golik, „Kamerton” nr 52, 2008, s. 20-63.

<sup>7</sup> Joseph Roth (1894-1939), austriacki pisarz i dziennikarz.

<sup>8</sup> Franz Karl Heimito von Doderer (1896-1965), austriacki pisarz.

<sup>9</sup> Z. Mycielski, *Szeligowski*, [w:] *Tadeusz Szeligowski. Studia i wspomnienia*, red. H. Martenka, Bydgoszcz 1985, s. 221-223.

Poznań, 23 IX 1975

Zygmuncie Drogi,

[...] Twoje felietony w „Ruchu” są doskonale, każdy absolutnie inny i każdy na b. wysokim poziomie. Ostatni Antyschäfferyzm<sup>10</sup> ? świetny!!! Ta precyzja sformułowań i nieodparta logika argumentów doprawione pikantną i zjadliwą autoironią! Natomiast hadko czytać, że nie masz warunków do pisania. Trzeba temu jakoś zaradzić. Przyszło mi na myśl, że gdybyś nie znalazł nic lepszego, może byś swoją najmłodszą symfonię zechciał pisać w Poznaniu, u mnie, w pokoju Tadzia przy jego biurku i fortepianie? Całym sercem ofiaruję Ci gościnę 2, 3 miesięczną, i jak długo byś chciał. Spanie na kanapie w tym samym pokoju, nic nie zostało zmienione od Jego odejścia, Jego nie ma, ale klimat i atmosfera jeszcze wyczuwalne. Zapewnię Ci absolutny spokój, dobrą herbatę i kanapki o każdej porze dnia. Przypuszczam, że będzie Ci się dobrze pisało [...].

W tym liście Szeligowska wspomina o swoim bracie Adamie Harasowskim (1904-1996), kompozytorze i dyrygencie, który na 2 października 1975 roku zapowiedział przyjazd do Poznania i podróż po Polsce. Przypomnę, że Adam Harasowski szerzej stał się znany publiczności spoza środowiska muzycznego za sprawą głośnego sporu o oryginalność listów Fryderyka Chopina do Delfiny Potockiej, środowisko muzyczne poddawało je w wątpliwość. Harasowski długo dowodził czegoś przeciwnego, sugerując posiadanie fotokopii tych listów rozpowszechnionych przez Paulinę Czernicką. Utrzymał wersję prawdziwości tych listów także w swojej książce o Chopinie, (zob.: *The Skein of Legends around Chopin*, Glasgow 1967), odwołaną dopiero w 1973 roku<sup>11</sup>.

Jeszcze kilka zdań na temat korespondencji z bratem Kazimierzem Mycielskim (1904-1984), dyplomatą mieszkającym w Johannesburgu w latach 1947-1984. Dotyczy ona głównie spraw rodzinnych, które pominąłem. Skupiłem się tylko na zainteresowaniach Kazimierza Mycielskiego historią rodziny, w czym miał mu pomóc Zygmunt, uzupełniając kwerendę biblioteczną<sup>12</sup>. Poniżej fragment tego listu.

Johannesburg, 27 VI 1980

Mój drogi,

[...] Jak zwykle piszę do Ciebie z prośbą. Ty masz między Twoimi książkami wydaną w Niemczech korespondencję Bülow'a<sup>13</sup>, pierwszego męża Cosimy Wagner (?), gdzie m. in. są wydane

<sup>10</sup> Z. Mycielski, *Antyschäfferyzm*, [w:] tenże, *Postludia. Artykuły, felietony, eseje*, Warszawa 1977, s. 192-205.

<sup>11</sup> J. W. Gomulicki, *Pasja Chopina według Mateusza*, [w:] tenże, *Zygzakiem. Szkice. Wspomnienia. Przekłady*, Warszawa 1981, s. 554-562.

<sup>12</sup> K. Mycielski, *Mycielscy. Zarys monografii*, Warszawa 1998, s. 98-114.

<sup>13</sup> H. von Bülow, *Briefe und Schriften*, Leipzig 1895, s. 248-253. Egzemplarz ten znajduje się

jego listy pisane z Chocieszewic. Czy byłbyś tak dobry mi podać, w jakich latach on tam uczył muzyki i kogo, ile tych listów jest stamtąd pisanych oraz dokładny tytuł wydawnictwa, redaktora, rok i miejsce wydania, numery stron z tymi listami. Wreszcie, czy jest w tych listach coś ciekawego o jego chlebodawcach, jakieś charakterystyki tych Mycielskich i opisy wydarzeń wartych zanotowania. O ile pamiętam, treść tych listów, nic istotnego, jeśli o naszą rodzinę chodzi, nie zawiera [...].

Kolejny fragment korespondencji dotyczy znajomości Zygmunta Mycielskiego z Krzysztofem Meyerem, która sięga lat sześćdziesiątych, gdy Meyer rozpoczynał karierę kompozytorską. Wielokrotnie Meyer pojawia się w *Dziennikach* Mycielskiego. 30 kwietnia 1970 roku Mycielski poinformował Stanisława Kołodziejczyka (1923-2001), wieloletniego przyjaciela, na karcie pocztowej nadanej w Vadus, stolicy Lichtensteinu, o sukcesie muzycznym Meyera<sup>14</sup>. Z cytowanego listu wybrałem fragment dotyczący biografii Dymitra Szostakowicza (1906-1975), rosyjskiego kompozytora i pedagoga. Meyer jest autorem biografii Szostakowicza, zaś Mycielskiego interesowały epizody z jego życia, przedstawione w książce Salomona Wołkova<sup>15</sup>. Poniżej opinia Meyera w tej sprawie.

Kraków 30 sierpnia 1980.

Kochany Zigmuncie

[...] Wołkova czytałem zarówno po niemiecku, jak i po angielsku (wydania nieco różnią się sobą w angielskim więcej odnośników). Już 2 lata temu otrzymywałem pierwsze listy z zagranicy z zapytaniami. Ale wówczas nic jeszcze o tym nie wiedziałem, nie znałem bowiem książki. Chętnie porozmawiam z Tobą na ten temat, może we wrześniu w czasie WJ?<sup>16</sup>. A teraz widzę pokrótce to, co mogę Ci na ten temat napisać. Książka nie zrobiła na mnie tylko dobrego wrażenia, ponieważ znałem, jak wiesz, bardzo dobrze samego Sz., jak i jego najbliższych przyjaciół; zarówno trochę od niego jak i od wielu dowiadywałem się na przestrzeni wielu lat wszystkiego, co mogli mi o tym powiedzieć, bo zarówno muzyka Sz., jak i historia kultury XX wieku to 2 różne, lecz bardzo interesujące mnie sprawy (historia kultury jako hobby, muzyka Sz. wciągnęła mnie jako kompozytora). Otóż ja o tym wszystkim w i e d z i a ł e m z wyjątkiem kilku anegdot,

w Wiśniowej. Zawiera odręczne notatki Zygmunta Mycielskiego poczynione ołówkiem na tematy nawiązujące do prośby brata.

<sup>14</sup> „[...] wiesz już chyba, że Krzysztof Meyer z Krakowa dostał jednogłośnie nagrodę, te głupie 20 000 franków [...], to zdolny chłopak, cieszę się”. (Zygmunt Mycielski do Stanisława Kołodziejczyka, Vadus, 30 IV 1970 roku); zob.: *Inwentarz zawartości zespołów archiwalnych w Powiatowym Centrum Kultury i Turystyki w Wiśniowej*, oprac. S. Wnęk, Wiśniowa 2021.

<sup>15</sup> W Wiśniowej znajduje się francuskie tłumaczenie książki Volkova będącej zapisem jego rozmów z kompozytorem; zob.: S. Volkov, *Témoignage. Les Mémoires de Dimitri Chostakovich*, Paris 1979. Na tym egzemplarzu ołówkowe marginalia Mycielskiego po francusku.

<sup>16</sup> WJ: Międzynarodowy Festiwal Muzyki Współczesnej „Warszawska Jesień” organizowany od 1956 roku przez Związek Kompozytorów Polskich.

wszystko to było mi wiadome. [...] Inny problem, na ile to jest autentyczne, tzn. ile to wyszło od samego Sz., ile dopisał Wołkow. Myślę, że tego nie dowiemy się nigdy (tego nie potrafiła nawet powiedzieć wdowa, która wiem, że by mi powiedziała) . Ważne jest to, że *die Fakten stimmen* nic tu nie jest wymyślone, wszystko prawdziwe. Kompozytor każdy rozdział sygnował swym podpisem (tak jak w wydaniu niemieckim), zresztą sam nie mógłby i tak tego napisać, gdy jego ręce w ostatnich latach były już prawie sparaliżowane (ledwo gryzmolił nuty; jego ostatnich listów do mnie nie mogę do końca odcyfrować). Opowiadał więc wszystko Wołkowowi, ten zaś spisywał później te opowiadania. Magnetofonem nie posługiwał się, gdyż Sz. miał całe życie wstręt i strach przed magnetofonem. Mogę Ci jeszcze dodać, że w książce tej nawet brakuje kilku epizodów, o których też wiem i włosy się jeżą (np. przesłuchanie w NKWD w 1937 po aresztowaniu Tuchaczewskiego<sup>17</sup>). [...] Teraz co do mojej pracy: nie wiem skąd masz informację, że zabieram się do pisania książki o Sz. Ja taką książkę napisałem na początku lat sześćdziesiątych, jeszcze za życia i przy pomocy kompozytora. PIW wydał to w 1973, cenzura wykreśliła mi wówczas ponad 1/3 tekstu!!!<sup>18</sup> . I teraz najzabawniejszy paradoks: w tym roku wyszła w NRD; kiedy zwrócili się do mnie o tłumaczenie, proponując zarazem uzupełnienie książki (trzeba było dopisać ostatni rozdział), wówczas z głupia frant przesałem im całość, łącznie z tekstami wyrzuconymi przez naszą cenzurę; nie usunęli ani słowa!!!<sup>19</sup> [...]

I ostatni list, Mieczysława Pruszyńskiego (1910-2005) do Zygmunta Mycielskiego, przywołuję tylko dlatego, że nawiązuje do dyskusji na temat II wojny światowej z punktu widzenia najnowszej historii Polski. Pruszyński miał za sobą kampanię norweską, walczył pod Narvikiem i Tobrukiem (1940), jako major nawigator w Polskich Siłach Zbrojnych na Zachodzie. Wydał kilka książek wspomnieniowych, które przyniosły mu popularność.

Listopad, 1984

Kochany Zygmuncie

[...] Anders<sup>20</sup> wcale nie wyprowadził wojska z ZSRR. To wielka bujda, w którą naród wierzy. Prawda inna: to Stalin wyrzucił armię naszą z Rosji dla wielu przyczyn, przede wszystkim tej, że polskie dowództwo nie chciało się zgodzić na wysłanie jednej już uzbrojonej i wyszkolonej dywizji na front, argumentując że dopiero całą armię wysła na front (ale do Norwegii wysłaliśmy jedną brygadę tylko, nie czekając aż cała nasza armia we Francji będzie gotowa); Churchill<sup>21</sup> skorzystał z tej okazji, by otrzymać nasze dywizje z Rosji dla obrony zagrożonego Iraku. Sikorski<sup>22</sup> i Rząd

<sup>17</sup> Michaił Tuchaczewski (1893-1937), marszałek Związku Sowieckiego, rozstrzelany na rozkaz Stalina.

<sup>18</sup> K. Meyer, *Szostakowicz*, Kraków 1973, wyd. 2, Kraków 1986,

<sup>19</sup> K. Meyer, *Dimitri Schostakowitsch. Biografien*, Leipzig 1980.

<sup>20</sup> Władysław Anders (1892-1970), generał WP. Dowódca Armii Polskiej w Związku Sowieckim w czasie II wojny światowej.

<sup>21</sup> Winston Churchill (1874-1965), brytyjski polityk, wieloletni premier. Autor wspomnień z czasów II wojny światowej wyróżnionych Literacką Nagrodą Nobla w dziedzinie literatury w 1953 roku. Mycielski czytał te wspomnienia po francusku. To wydanie znajduje się w Wiśniowej.

<sup>22</sup> Władysław Sikorski (1881-1943), generał WP, Naczelný Wódz Polskich Sił Zbrojnych na Zachodzie i premier w Rządzie RP na Uchodźctwie.

emigracyjny protestowali przeciw wyjściu wojska polskiego z Rosji, ale byli bezsilni wobec decyzji Stalina i Churchilla. A Anders tylko podpisał przygotowany przez władze ZSRR niezgodny z prawdą, uwłaczający nam protokół wyjścia wojska polskiego z ZSRR, w którym stwierdzono: a) że władze ZSRR nie zgadzają się na pozostawienie w ZSRR komisji dla dalszej rekrutacji żołnierzy polskich, ponieważ „wojska polskie nie chciały walczyć z faszystowskim najeźdźcą”, b) że, wojska polskie opuszczą ZSRR na prośbę jej dowódcy gen. Andersa. Te dwa punkty protokołu były podstawą szkalowania przez wiele lat emigracyjnej armii polskiej na świecie i w Polsce. Andersowi protokół zapewniał niezasłużoną legendę, że wyprowadził wojska polskie z ZSRR. Zwykle to, co było dla Stalina korzystne, to dla Polski było niekorzystne. Bez wojska polskiego w ZSRR polski rząd emigracyjny tracił główny atut polityczny wobec ZSRR. Zerwanie stosunków z tym rządem było tego konsekwencją, a następną stworzenie Polski komunistycznej. Być może masz rację, że pozostawienie wojska polskiego w ZSRR nie zmieniłoby biegu tragicznej historii Polski [...].

## Karty pocztowe

W zbiorach wiśniowskich znajduje się szereg kart pocztowych, wizytówek, telegramów pisanych głównie po polsku, ale też skromny zbiór druków francuskich. Do tego artykułu wybrałam trzy dokumenty. W większości nadawcy pozostają anonimowi, jednak są wyjątki i te chciałbym przywołać. Na początek Zofia Kossakowska-Szanajca, historyk sztuki. Nie znam historii tej znajomości. Z tekstu jednak wynika, że Mycielski pisał do niej i uczynił to chyba z wdziękiem. Wykorzystał do tego celu elegancki papier bibułkowy, który przywoził z Francji. Kossakowska-Szanajca poinformowała Mycielskiego o publikacji swoich wspomnień związanych z Augustem Zamoyskim, znanym rzeźbiarzem, na łamach „Przeglądu Artystycznego”, którego obydwójce znali.

Warszawa, [ok.1969]

Drogi Panie,

wzruszyłam się po wielokroć-papierem listowym przywodzącym na myśl odległe wspomnienie - tym co było na tym papierze napisane-a w szczególności owym lękiem przed telefonowaniem, który rozumiem. Jeśli nie uda się inaczej, proszę napisać, wyznaczyć czas spotkania. Posyłam Panu zeszłoroczny Przegląd Artyst. z moimi wspomnieniami o Zamoyskim<sup>23</sup>.

Myśli najlepsze łączę.

Nadawczynią kolejnej kartki pocztowej była Grażyna Bristigerowa, żona Michała Bristigera (1921-2012), muzykologa i krytyka muzycznego, którego

<sup>23</sup> Z. Kossakowska-Szanajca, *August Zamoyski 1893-1970*, „Przegląd Artystyczny” 1970, nr 6, s. 50-57.

z Mycielskim łączyła wieloletnia znajomość, także korespondencja. Bristigerowa zawiadomiła Mycielskiego o planowanym spotkaniu redakcyjnym. Poniżej treść.

Warszawa 16V 1979

Szanowny Panie, uprzejmie proszę o przyjsie w sobotę, dn. 19 maja br. o godz. 20.00 do naszego mieszkania przy Al. Armii Ludowej 6 m 17 na posiedzenie redakcji „Res Facta”. Będę wdzięczna za tel. powiadomienie (28-63-06). Pozdrowienia Grażyna Bristiger.

W ponurym okresie lat osiemdziesiątych Adam Zamoyski, historyk, wysłał do Zygmunta Mycielskiego kartę pocztową z Victoria and Albert Museum. Przedstawia ona *Miniature portrait of a gentleman. On vellum* autorstwa Nicolasa Hilliarda (1547-1619). Oto co napisał Zamoyski do Mycielskiego.

Londyn, [ok.1984]

Dziękuję za miły list i za informacje-wiem jak to jest z pamięcią w takich wypadkach, ale jakoś to wytrzymuję, żeby umieścić zdanie Strawińskiego w książce. Jestem na ukończeniu i książka zapowiada się ciekawie. Chopin ma ukazać się w PIW-ie, ale nie wiem kiedy, umowa już jest<sup>24</sup>. Mam nadzieję, że Święta w Polsce jakoś się odbędą bez większego głodu, niepokoju, itp. Bardzo to wszystko niepokoi. Życzę wszystkiego najlepszego i mam nadzieję, że się znów niedługo gdzieś spotkamy. Ściskam serdecznie, Adam Zamoyski

## Varia

Zygmunt Mycielski kopiował niektóre listy, stąd ich obecność w zbiorach wiśniowskich. Chciałbym przytoczyć dwa listy. Pierwszy adresowany jest do profesora Stanisława Lorenza (1899-1991), historyka sztuki, wieloletniego dyrektora Muzeum Narodowego w Warszawie. Niedawno fragmenty korespondencji pomiędzy Lorenzem a Mycielskim ogłosiła Alina Kowalczykowa, córka Profesora, w ten sposób przybliżając rodzaj relacji ich łączący<sup>25</sup>. 5 sierpnia 1970 roku Mycielski otrzymał od Stanisława Lorentza książkę pt. *Nieborów 1945-1970. Księga pamiątkowa*, Warszawa 1970, wydaną z okazji 25-lecia objęcia w posiadanie Nieborowa przez Muzeum Narodowe w Warszawie. W książce zamieszczono liczne fotografie prominentnych działaczy partyjnych. I do tego wątku nawiązywał list Mycielskiego, którego kopię kompozytor wkleił na pierwszą stronę tej książki. Oto jego treść.

<sup>24</sup> A. Zamoyski, *Chopin*, Warszawa 1985.

<sup>25</sup> A. Kowalczykowa, *Listy Zygmunta Mycielskiego do Stanisława Lorenza (1960-1986)*, „Kamerton”, nr 62, 2020, s. 54-71.

Warszawa 5 VIII 1970

Szanowny Panie Dyrektorze,

dziękuję za miły list i książkę o Nieborowie. Niestety nie widzę w niej nawet dokumentacyjnego ciągu fotografii z parteru i pierwszego piętra. Natomiast znajduje ciąg konferencji i-jak nazywaliśmy fotografie mniej czy bardziej znanych osobistości, pełne tego były szuflady w domu – „głowaczy”. Robi to na mnie wrażenie zstąpienia do piekieł jakiegoś PIERWSZEGO KREGU ... (vide objaśnienie „pierwszego kręgu” w książce Sołżenicyna pod tymże tytułem str. 575 tłumaczenia francuskiego, Ed. Robert Lafontt<sup>26</sup>.- Także Dante<sup>27</sup>.- Sołżenicyn<sup>28</sup> objaśnia tam: szaraszka to ten obóz który jest najlepszy najwyższy w piekle to pierwszy krąg, prawie raj”. Proszę mi wybaczyć tę dygresję, ale nie umiem się od nich powstrzymać.

Łączę wyrazy szacunku i serdeczny uścisk dłoni.

Znajomość Zygmunta Mycielskiego z Zofią Lissą (1908-1980), uznanym muzykologiem, sięga lat trzydziestych i przetrwała do jej śmierci. Korespondowali ze sobą. Fragmenty tej korespondencji opublikowano w „Ruchu Muzycznym”<sup>29</sup>. W wiśniowskiej bibliotece znajduje się maszynopis pracy Lissy. *Uwagi o metodzie. Z zagadnień metodologicznych współczesnej muzykologii* (Warszawa 1950). Na stronie tytułowej znajduje się dedykacja dla Zygmunta Mycielskiego tej treści: „Kochanemu Rezydentowi Pałacu Radziwiłłowskiego w Nieborowie ku pamięci niezapomnianych chwil spędzonych na seminarium marksistowskiej estetyki, pracę tę z ducha Lissy poczęta, ofiarowuję w prezencie w bezbożnej myśli, że nie zużyta zostanie w sposób inny jak ten tylko, który miała na myśli autorka, dając nam w pocie czoła i innych miejsc dziełko niniejsze, Nieborów 10.3. [19]50.

List z 7 grudnia 1960 roku do Lissy dotyczył atmosfery w redakcji „Ruchu Muzycznego”, którego Mycielski był redaktorem naczelnym. Mniejsza o opinię Mycielskiego na temat zespołu redakcyjnego. Interesujące jest zakończenie, w którym Mycielski napisał tak: „Właściwie to marzę o tym, żeby to pismo zamknęli. Nie dorosiliśmy do prowadzenia pisma teraz, u nas”. Na koniec jeszcze

<sup>26</sup> A. Soljentytsyne, *Le premier cercle*, Paris 1968, (tłumaczenie z rosyjskiego na francuski Henri-Gabriel Kybarthi). Wspomniany w liście fragment po francusku brzmi następująco: *Et la charachka est ce qu'il y a de mieux de plus élevé dans l'enferç"e nest le premier cercle. C"était presque le paradis*, s. 575. Książkę tę przywiózł Mycielski z Paryża w 1970 roku. Informuje o tym odręczna notatka kompozytora.

<sup>27</sup> Dante Alighieri, zm. 1321, autor *Boskiej Komedii*.

<sup>28</sup> Aleksander Sołżenicyn (1918-2008), rosyjski pisarz, wyróżniony Literacką Nagrodą Nobla w dziedzinie literatury w 1970 roku. *Archipelag Gulag*, o którym wspomina Mycielski, opublikował za granicą.

<sup>29</sup> *Zygmunt Mycielski i Zofia Lissa. Listy, część 1*, oprac. M. Klubiński „Ruch Muzyczny” 2014, nr 11, s. 3-7.

kopia karty pocztowej z okazji Bożego Narodzenia, napisanej w Domu Zaiksu w Krynicy dnia 20 grudnia 1961 roku; podkreśla ich szczególne relacje znane już z fragmentów opublikowanej korespondencji. Oto treść. „Zocha – życzenia. Niech nas Pan Bóg ma w swojej najświętszej opiece w 1962 roku, bo już dosyć z tym ludzkim działaniem. Trzeba chyba wrócić do starego, brodatego Pana Boga, to pewniejsze!”

\*\*\*

Korespondencja znanego artysty jest zawsze pilnie poszukiwana. Nieznany list, karta pocztowa, wizytówka są chętnie publikowane. Korespondencja wiele mówi o codziennym dniu artysty, o jego warsztacie, o najbliższym otoczeniu. To wszystko jest ważne. Zachwycając się dziełem artysty, warto czasami zwrócić uwagę na jego pracowitość, jak w przypadku Zygmunta Mycielskiego, czy też jego przyjaciela Józefa Czapskiego, którego znakomitą biografię autorstwa Erica Karpelesa, *Prawie nic. Józef Czapski. Biografia malarza*, Warszawa 2019, już się uzupełnia o rozproszone drobiazgi nieznanego biografowi<sup>30</sup>.

**Sławomir Wnęk** jest historykiem-regionalistą; współpracuje z „*Pracami Historyczno-Archiwalnymi*”, „*Rocznikiem Kolbuszowskim*”, „*Strzyżowskim Rocznikiem Muzealnym*” oraz z „*Collegium Suprasliensis*”; jest również wydawcą serii pt. „*Miasta*”.

<sup>30</sup> *Czapski raz jeszcze... Errata do biografii Józefa Czapskiego*, red. E. Skoczek, A. M. Supruniuk, Kraków 2021.

Małgorzata Wielek

**Wciąga mnie NIC / zmyślony monolog P. Ł.**

(tekst kuratorski do wystawy Pawła Łyjaka „Puste miejsce”  
w Galerii XXI, 15.06.2021r. Warszawa)

Próbuję go sobie wizualizować. Dom kusi mnie swoimi obietnicami. On wypełnia brak i rekompensuje straty, wspomnienia z dzieciństwa. Dom smutku i rozpadu. Raz widzę go jako zwiężłą bryłę, by za moment przekonać się że to pokawałkowany sześcian. Dom to coś więcej niż tylko ściany. W nim zmieszczą tęsknoty, idyllę, spokój i harmonię. Obok niego będzie las, po którym mogę spacerować, kwitnący sad i łąki dające przestrzeń. Ten dom może uporządkować mi świat, w którym wszystko jest na właściwym miejscu. To cel, punkt, czerwona kropka na horyzoncie, do której zmierzam, mobilizując wszystkie swe moce. On będzie taki pojemny, że pomieści cały mój prywatny kosmos z jego przeszłością, teraźniejszością i przyszłością. Dlatego pełnę do niego w pokorze, nie rozglądając się na boki.

Brak to problem, po którego krawędzi się przemieszczam. To emocjonalny eksperyment. Zanurzam się w procesie, gdzie rozgrywa się świat i życie, poza nim jest pustynia oraz NIC. Sam siebie poddam psychoanalizie, badam poszczególne etapy, by zrozumieć, co przywiodło mnie w to pokrętne miejsce. Usiłuję ujarzmić subiektywny kosmos, tam dostrzegam horyzont. Witam więc się i żegnam z samym sobą, z tą nieodgadnioną dziką bestią, co ciągnie kulę u nogi. Rozkładam na części swą egzystencjalną podstawę, podaję w wątpliwość każdy stan rzeczy. Jestem w ciągłym dynamicznym ruchu i defragmentuję obrazy oraz przewlekłe idee. Strumień świadomości pozwala mi na poszukiwanie odpowiedzi, które kończą się fiaskiem. Wyjście z potrzebności i opanowanie chaosu to elementy mojego sukcesu. Wtedy to widzę „brak” jako część całości. Wchodzę więc w stan wyswobodzenia od wszelkich treści... Podążam za przepływem, daję się ponieść emocjom, brnę w życiową przygodę. Ten introwertyzm mnie uzależnia, szukam remedium, sposobu, jak dalej przetrwać. Wypełniam lukę przez kształty, formy, kolory i światło. Wchłaniam energię z rzeczy niepozornych, by snuć opowieść w nieskończoność. Zaspokajam swe niejasne potrzeby poprzez podróż po lesie. Jestem przecież tym zlepem, który krąży pomiędzy mchem, drzewami

i korzeniami. Poszukuję szczątków kości i porzuconych piór. Ta powtarzalność pokazuje mi wielość perspektyw? Wymykam się w ciemność przygody. Tam dalej pustka, NIC.

Nie znajduję sposobu, by się znieczulić. Płynę w magmę turkusowych chmur, acz one wyglądają kusząco... Wszystko układa się tak klarownie. Ja, klęska, cokolwiek, kupa śmieci i na koniec pływający trup w jeziorze. Oto malowniczy opis. Można by ubarwić go jeszcze o detale takie jak: wezbrała burza, wulkan nagle eksplodował, niedźwiedź brunatny obudził się w połowie zimy, zaraza, zakała ogarnęła nie cały świat, a jedynie ziemski padół. Taki mały i egocentryczny. Przerośnięta postać zasłania mi horyzont. I to wszystko mnie uspokaja. Tworzenie słów, składanie liter. Powolne przemieszczanie się po krańdzi, po której stąpa mały, miauczący pies. Ogarnia mnie chłód pędzącego z daleka wiatru. Skrywam - czyż to nie piękne słowo? Przed wami chowam coś głęboko na dnie duszy odmętów, by się uchować cało bez bólu. Iść przodem, a wiatr (będzie) rozwiewać warkocze. Jestem opowiadaczem, bajarzem, wprowadzam w oniryczny stan. I mówię: nie chcę tego wszystkiego mieć, tego zapachu, smaku i odzewu przybyłych. I kolejny ktoś znalazł się, żeby złamać mą lichą konstrukcję. Spotykamy się w bliżej nieokreślonej przestrzeni. Nie wdaję się w awantury i słowne konstrukty. A nade wszystko wystrzegam się grafomańskiej modlitwy, co czułym szeptem ślizga mi słowa do ucha. Jest, kurwa jego mać, tak miło, że zza okna rozciągnął się widok zachodu słońca za starymi drzewami... może dębami lub palmami. Tutaj ta płomienista czerwień zainfekowała moje członki. Zbieram więc te wszystkie manatki, rozłożone i poukładane, co zasłaniają mi światło. Trzymam swe ciało w monstrancji, złotej jak twoje kolczyki. Spodziewam się napływu ożywczego powietrza. Zapomnijmy o całej sprawie. Nic nie było i nic się nie wydarzyło. NIC

...jest większe od pustki, nieobecności, niczego. Jest wielkie jak przepastna otchłań wciągająca braki znaczeń. NIC balansuje, nie ma ani tego, ani siego. Wciąga, wsysa, by potwierdzić istnienie niczego. Bez dna, przestrzeni. Anty świat.

*dr hab. Małgorzata Wielek jest absolwentką Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie na Wydziale Malarstwa. Zajmuje się malarstwem sztalugowym, rysunkiem oraz krótkimi formami literackimi. Brała udział w ponad 140 wystawach zbiorowych i ponad 45 indywidualnych. Jest organizatorką ogólnopolskiego konkursu „Zakłócenia”, realizowanego na Uniwersytecie Pedagogicznym oraz kuratorką „Fosfor Art Gallery” w Krakowie.*

Katarzyna Kiebała

# Doświadczenie epidemii koronawirusa z perspektywy języka

## Wstęp

17 listopada 2019 roku w mieście Wuhan w prowincji Hubei w Chinach wybuchła epidemia koronawirusa SARS-CoV-2, wywołującego COVID-19 (od ang. *coronavirus disease* 2019). Choroba szybko zaczęła się rozprzestrzeniać i na początku 2020 roku objęła już niemalże wszystkie państwa świata. 4 marca odnotowano pierwszy przypadek zarażenia w Polsce. 11 marca Światowa Organizacja Zdrowia uznała epidemię koronawirusa za pandemię, stawiając ją obok hiszpanki (panującej w latach 1918-1919) oraz AIDS (ze szczytem zachorowań w drugiej połowie XX wieku). Z czasem przypadków było coraz więcej, a w wielu państwach wprowadzono obostrzenia, aby zapobiec dalszemu rozprzestrzenianiu się wirusa. Wpłynęło to na wszystkie dziedziny życia, tak publicznego, jak i prywatnego. W 2020 roku zaszło wiele zmian, które nie ominęły także języka polskiego. W dyskursie publicznym i w codziennych rozmowach pojawiło się wiele nowych kwestii, które wymagały nazwania. Język musiał więc dostosować się do „nowej pandemicznej rzeczywistości”.

## Język a postrzeganie świata

Epidemia jest zjawiskiem kulturowym, świadczy o tym choćby częste stwierdzenie w dyskursie publicznym, że stworzyła ona „inną rzeczywistość”. Aby więc analizować, w jaki sposób epidemia koronawirusa wpłynęła na polszczyznę, należy przyjąć za lingwistami kognitywnymi, że język jest nierozłącznie połączony z kulturą oraz indywidualnym sposobem postrzegania świata przez ludzi. Często sformułowania w języku, szczególnie potocznym, są symboliczne, niedosłowne lub metaforyczne, w czym ujawnia się ich nierozzerwalny związek z kulturą. Jerzy Bartmiński podaje, że można postrzegać „system językowy jako

zinstytucjonalizowany wytwór społeczny w całym bogactwie jego odmian, stylów, wariantów, a także w całej różnorodności jego użyc, w relacji do systemu kultury jako swoistego porządku ludzkich działań z wpisanymi w te działania wzorami i wartościami, a także do kultury jako wytworu owych działań”<sup>1</sup>.

Każde wypowiedzenie należy więc rozważać nie tylko w kategoriach logiczności, lecz także analizować jego, mniej lub bardziej oczywisty, związek z kulturą. Każde słowo, oprócz znaczenia najbardziej dosłownego, ma także cały zestaw konotacji i znaczeń przenośnych. Zatem związek między znaczącym – *signifiant* a znaczoną – *signifié* jest w różnym stopniu arbitralny. W przedmowie do *Metafor w naszym życiu* Tomasz Krzeszowski podaje przykład dwóch wyrażen, które różni stopień arbitralności właśnie: biały kot i białe wino. W pierwszym przypadku przymiotnik *biały* wynika z fizycznych właściwości kota, które można łatwo dostrzec. *Białe wino* nie ma jednak białego koloru, nie jest jednak ani czerwone, ani różowe – zostało więc nazwane *białym*. Stopień arbitralności jest tu wyższy, gdyż najbardziej proste znaczenie nazwy nie pokrywa się ze stanem, jaki można stwierdzić za pomocą zmysłu wzroku<sup>2</sup>. Wiele sformułowań używanych z życia codziennych funkcjonuje więc jako przenośnie.

Takie pojmowanie języka sugeruje, że tworzy on złożony obraz świata, którego nie są w stanie oddać definicje słownikowe opierające się na wiedzy naukowej. Pokrywają one bowiem tylko część znaczenia danego słowa, pomijając często znaczenia potoczne i metaforyczne. Jeśli więc przyjmie się koncepcję językowego obrazu świata, *Słownik języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego będzie zawierał niepełne definicje pomijające wiedzę potoczną i wyobraźnię zbiorową użytkowników języka. Każde bowiem objaśnienie danego wyrazu w nim zawarte będzie zawierało tylko pewną, naukową, część *signifié*, a nie cały złożony zespół znaczeń, skojarzeń i korelacji. Dlatego właśnie językoznawstwo kognitywne, etnolingwistyka i koncepcja językowego obrazu świata zrewolucjonizowały językoznawstwo. Stały się bowiem w opozycji do starającej się skondensować i uprościć znaczenie wyrazów koncepcji transformacyjno-generatywnej.

Bardzo ważną rolę odgrywa w językoznawstwie kognitywnym pojęcie metafory, rozumianej jako „rozumienie i doświadczenie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy”<sup>3</sup>, jest to tożsamy niejako z koncepcją Arystotelesowską, głoszącą, że „przenośnią jest przeniesienie nazwy na wyraz o innym znacze-

<sup>1</sup> J. Bartmiński, *Słowo wstępne*, [w:] *Etnolingwistyka*, t. 1., red. J. Bartmiński, Lublin 1988, s. 5.

<sup>2</sup> G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa 1988, s. 14.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 27.

niu”<sup>4</sup>. Wbrew powszechnej opinii nie jest ona wyłącznie środkiem artystycznym, ale jest często używana w życiu codziennym i może określać skomplikowane nienamacalne zagadnienia czy też codzienne zjawiska lub czynności. Środek ten jest szczególnie użyteczny w komunikatach, których treść wykracza poza mierzalny świat materialny, czyli określa sferę idei, wartości, pojęć abstrakcyjnych, czy niezbadanych. Wtedy bowiem stanowi jedyną możliwość komunikacji. Metafora jest więc wysoce arbitralnym wyrażeniem wymagającym interpretacji, do której z kolei niezbędny jest kontekst kulturowy.

## Epidemie – terminologia

W czasach przednowożytnych wiedza naukowa była trudno dostępna, a epidemie częste ze względu na złe warunki życia czy niewystarczającą higienę. Choroby zakaźne i najczęściej śmiertelne, takie jak dżuma, cholera, różne odmiany grypy czy ospa, nawiedzały wsie i miasta na całym świecie, dziesiątkując ich mieszkańców. „Epidemia” jest obecnie najczęściej używanym określeniem na masowe zachorowania. Swoje źródło ma w grece: *epi* – na i *demos* – lud. Podobny źródłosłów ma też pandemia, będąca szczególnie dużą epidemią, stąd przedrostek *pan-*, znaczący „wszyscy”. Jednak w czasach przednowoczesnych językiem medycyny była łacina, a w języku polskim, podobnie jak w innych językach narodowych, nie używano terminologii specjalistycznej w życiu codziennym. Stąd też *epidemia* ma wiele synonimów.

W średniowieczu używano nazwy mór (lub innych pochodzących od niego, np. *pomór*, *morówka*, *pomorek*<sup>5</sup>), pochodzącej od *mrzeć* lub też *morzyć*. Prawdopodobnie wiązało się to z postrzeganiem chorób zakaźnych jako kar za grzechy, zsyłanych przez Boga. Używano tego terminu nie tylko w odniesieniu do jednej konkretnej choroby, lecz wszelkiego rodzaju epidemii. Konsekwencją dla grzeszników była więc śmierć w męczarniach i samotności na dżumę, cholere, tyfus czy grype<sup>6</sup>. Morowe powietrze występuje w hymnie kościelnym *Święty Boże*, w którym wierni proszą: „od powietrza, głodu, ognia i wojny wybaw nas Panie”. Epidemia więc uważana była za najgorszą z klęsk, gdyż nie było przed nią ratunku, chorobą mógł zarazić się każdy. Możliwe również,

<sup>4</sup> Arystoteles, *Poetyka*, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/arystoteles-poetyka.pdf> [dostęp: 12.11.2020 r.], s. 25.

<sup>5</sup> M. Buława, *Nazwy chorób epidemicznych w przekłęczach gwarowych*, [w:] „LingVaria” 2016, nr 2, s. 252.

<sup>6</sup> J. Raclavská, *Zaraza morowa na Śląsku Cieszyńskim – opis choroby i jej leczenia według Jana Muthmana*, [w:] *W kręgu dawnej polszczyzny*, tom II, Kraków 2016, s. 103.

że *mór* ma genezę indoeuropejską – od *\*mer-/mor-*, znaczącego *czernić* lub *brudzić*. Od początku więc z zarażeniem chorobą zakaźną konotowano kolor czarny, a więc śmierć i żałobę.

Źródła czasownika zarazić także można szukać w języku indoeuropejskim. Pochodzić może od *\*raziti/\*ražǵ*, znaczącego ciąć, zadawać ciosy, uderzać, z którego wywodzi się współczesne *razić*, czyli zadawać ciosy, bić<sup>7</sup>. W *Słowniku języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego *zarazić* definiowane jest jako: „przyczynić się do przeniesienia zarazka na zdrowy organizm; dotknąć zarazą” lub „zakazić, zatruć, zanieczyścić co czym, uczynić zaraźliwym”<sup>8</sup>. Oprócz zarażania chorobą można „zarażać śmiechem”; stanowi to przykład nieczęstego zabiegu przeniesienia terminologii związanej z chorobami na zjawisko pozytywne, kojarzone z radością, młodzieńczością i życiem. „Zaraza się” też „ideami”, zazwyczaj młodych ludzi, co często używane jest pejoratywnie – wtedy podkreśla się łatwość zarażenia, anormalność, przejściowy charakter albo śmiertelne konsekwencje stanu chorobowego.

Od „zarazić” pochodzi „zarazek”, będący niesprecyzowanym określeniem na drobnoustroje, powodujące choroby. Rzeczownik „wirus” we współczesnym znaczeniu medycznym występuje dopiero od lat siedemdziesiątych XX wieku, a odnotowany został w *Słowniku* pod redakcją Witolda Doroszewskiego, który zdefiniował go jako „najmniejsze drobnoustroje chorobotwórcze, niewidzialne przez mikroskop, przesączalne przez filtry, rozwijające się tylko wewnątrz żywej komórki, wywołują choroby u ludzi, zwierząt i roślin”<sup>9</sup>. Definicja encyklopedyczna, bazująca na nowoczesnej wiedzy naukowej, jest bardziej szczegółowa i podaje, że cechą dystynktywną wirusów jest konieczność korzystania z komórek gospodarza, czyli organizmu, który infekują. Stąd też wynika wykorzystywanie tego terminu w informatyce, do określania szkodliwego programu podłączonego do innego, zwanego nosicielem. Sam termin „wirus” pochodzi natomiast od łacińskiego *vīrus*, oznaczającego „jad, sok trujący lub śmierdzący; śluz; smród”<sup>10</sup>, „kleistą ciecz” lub „truciznę”<sup>11</sup>, już więc nazwa sugeruje tragiczne konsekwencje, jakie mogło mieć zarażenie drobnoustrojem. „Wirus” mimo swoich naukowych źródeł jest używany powszechnie w języku potocznym.

<sup>7</sup> A. Piela, *W cieniu koronawirusa... Historycznie o zarazie i zarazkach*, [w:] „Poradnik Językowy” 2020, nr 6, s. 98.

<sup>8</sup> *Słownik języka polskiego*, pod red. W. Doroszewskiego, <http://doroszewski.pwn.pl/haslo/zarazi%C4%87/> [dostęp z dnia: 2.12.2020 r.].

<sup>9</sup> *Ibidem*, <http://doroszewski.pwn.pl/haslo/wirus/> [dostęp z dnia: 2.12.2020 r.].

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 97.

<sup>11</sup> *Słownik łacińsko-polski*, oprac. K. Kumaniecki, Warszawa 1986, s. 540.

Głównie jako opozycja do bakterii, gdyż oba te rodzaje organizmów są groźne dla człowieka, jednak choroby bakteryjne można wyleczyć antybiotykami, a chorobom wirusowym można zapobiegać tylko się szczepiąc.

„Koronawirus” z kolei jest nazwą bardzo specjalistyczną, odnoszącą się do określonego gatunku wirusów. Przed wybuchem epidemii COVID-19 nie była ona używana w języku potocznym. Zawiera ona przedrostek „korona”, od łacińskiego *corona*, oznaczającego wieniec<sup>12</sup>. Nazwa ta została zaczerpnięta od wyglądu otoczki tego typu wirusów, przypominającej wieniec. Poszczególne gatunki wirusów są w terminologii fachowej najczęściej w języku angielskim i bezpośrednio przechodzą do języka polskiego, tak stało się też w przypadku SARS-CoV-2. Najczęściej jednak nie używa się nazwy gatunku, a jedynie rodzaju, i stosując metonimię, mówi się o „epidemii koronawirusa”.

### Metafory chorobowe w ujęciu historycznym

Metonimia to tylko jeden ze środków retorycznych używanych w języku potocznym. Stanowi ona pewien rodzaj metafory, a metafory według Lakoffa i Johnsona stanowią nieodłączny element życia człowieka<sup>13</sup>. Metafory chorobowe natomiast są szczególne, dlatego że przez długi czas choroby były tajemnicze, brakowało na ich temat wiedzy naukowej. Sprzyjało to formułowaniu wniosków na podstawie jedynie wiedzy potocznej, co z kolei rozszerzało zakres znaczeniowy danego pojęcia i ułatwiało tworzenie metafor.

Choroby w czasach przednowożytnych były jednoznacznie kojarzone z niemalże pewną śmiercią. Największa epidemia dżumy w Europie w połowie XIV wieku przeszła do historii pod nazwą „czarna śmierć”. Termin ten mógł być zaczerpnięty od martwiczych zmian na skórze chorego, które przyjmowały czarny kolor. Jednak ma on też znaczenie metaforyczne, wskazuje bowiem na wysoką, prawie stuprocentową śmiertelność chorych, a kolor czarny kojarzony jest ze smutkiem, więc przymiotnik „czarna” może odnosić się także do nastroju żałoby, jaki towarzyszył „zbierającej swoje żniwo” epidemii.

Choroby zakaźne były też często personifikowane. Stąd dżuma, czy też „ciuma” „chodziła po świecie” czy „zbierała żniwo”. Dżuma mogła „brać” i „dusić”, można było też „iść do” morówki. Te związki frazeologiczne wskazują na bliskie kojarzenie chorób zakaźnych z diabłem, co może uzasadniać personi-

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 129.

<sup>13</sup> G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa 1988, s. 25.

fikację<sup>14</sup>. Z uosobienia chorób wynika wiele dawnych przekleństw związanych z epidemiami. We wzburzeniu życiono, żeby „kogoś morówka wzięła” lub „żeby pomór wydusił”<sup>15</sup>. „Pomorek” czy „ciuma” były także obraźliwymi określeniami człowieka, przynoszącego szkodę.

Inną chorobą zakaźną, która miała podobny wpływ na język, jest cholera. Jej epidemie nawiedzały ziemie polskie często w XIX wieku i wtedy też upowszechniła się we frazeologizmach służących do wyrażania negatywnych emocji. Słowo „cholera” było jednak przez długi czas objęte tabu, gdyż panowało przekonanie, że wymawianie nazwy choroby – sprowadza ją. Używanie więc „cholery” w przekleństwach, np. „niech to cholera weźmie”, „cholera z tym”, „do jasnej cholery” czy jako pejoratywne określenie osób, np. „ty cholero”, „cholera go wie”, stanowiło świadome złamanie tabu. Nadawca komunikatu celowo więc wzywał pojawienia się choroby<sup>16</sup> u osoby, którą darzył szczególną niechęcią. Nie było już bowiem większej kary.

Nauce nieznane były bowiem przyczyny epidemii różnych chorób i sposoby zapobiegania im. „Choroby uważane za wieloprzyczynowe (a zatem tajemnicze) kryją w sobie z kolei największy potencjał jako metafory zła społecznego lub moralnego”<sup>17</sup>. Możliwe było więc ich utożsamianie z karą pochodzącą od Boga, zsyłaną na grzeszników, czy celowym działaniem pewnych środowisk na rzecz zniszczenia społeczeństwa. Susan Sonntag w eseju *Choroba jako metafora* zauważa, że „starając się pojąć zło »skrajne« albo »absolutne«, szukamy odpowiednich metafor”<sup>18</sup>. Stan chorobowy, będący zaburzeniem homeostazy, nasuwa ewidentne skojarzenia z anormalnością, którą trzeba zwalczać.

Tę metaforę szczególnie upodobała sobie propaganda. Wszelaka zaraza rozprzestrzenia się bardzo szybko i ma negatywne skutki dla społeczeństwa, ludzie boją się jej, unikają, chcą się jej pozbyć. Taki zestaw skojarzeń wykorzystywany był do nazywania zarazą w dyskursie publicznym wszystkich grup, które chciano zdyskredytować i wytworzyć negatywne postrzeżenie ich przez resztę społeczeństwa. W propagandzie III Rzeszy w latach trzydziestych i czterdziestych używano często sformułowania „żydowska zaraza”, chcąc uzasadnić izolowanie i eksterminację tego narodu jako zagrażającego cywilizacji niemieckiej.

<sup>14</sup> M. Buława, *op. cit.*, s. 260.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 255.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 259.

<sup>17</sup> S. Sontag, *Choroba jako metafora. AIDS i jego metafory*, Warszawa 1999, s. 65.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 87.

Tytułowa „czerwona zaraza” z wiersza Józefa Szczepańskiego<sup>19</sup> jest określeniem na bolszewicką Armię Czerwoną, która wkroczyła na ziemie polskie pod koniec II wojny światowej. W utworze „czerwona zaraza wybawia od czarnej śmierci” użyte są więc dwie metafory chorobowe, ukazując wybór „między dżumą a cholera”. Komuniści postawieni są na równi z nazistami, podkreślony jest ich destrukcyjny, niemalże śmiertelny, wpływ na państwo polskie. Jednocześnie to sformułowanie wzywa do przeciwstawianiu się bolszewikom i walki z chorobą.

Choroba jest więc przez korelację ze złem, stygmatyzująca. Oprócz dużego prawdopodobieństwa śmierci człowiek nią dotknięty jest także postrzegany jako zasługujący na nią, a więc zły. Inni ludzie, bojąc się zarażenia, oddalają się od chorego. Szczególnym przypadkiem był trąd. Trędowaty przebywał poza granicami miasta, był wyklęty przez społeczność. Mimo braku masowych zachorowań na trąd w epoce nowożytnej, „trędowaty” nadal jest używany metaforycznie na określenie osoby odrzuconej, jak w tytule powieści Heleny Mniszkówny, w której główna bohaterka nie jest akceptowana przez otoczenie.

Współcześnie stygmat obłożony jest rak, o czym w swoich esejach pisze Susan Sontag. W powszechnej opinii funkcjonuje wiele mitów na temat tej choroby, utrwalanych także w języku; deprecjonują one chorych, wbrew wiedzy naukowej szukają przyczyn nowotworu w cechach charakteru, czy – jeszcze za Groddeckiem – w woli i stylu życia dotkniętego chorobą. Metaforyka raka także wskazuje na jednoznaczne zło, „rakiem” bowiem nazywa się szkodliwe idee, postawy czy organizacje zagrażające ładowi społecznemu; należy więc z nimi „walczyć”. „Rak konsumuje”, czy też „pochłania”, tak ciało człowieka, jak i społeczeństwo, niszczy je i ujawnia słabości. Z tego powodu uznaje się go za powód do wstydu.

Podobnie stygmatyzujące były choroby przenoszone drogą płciową, np. syfilis. „Wojnę przeciw syfilisowi” prowadzono szczególnie pod koniec XIX wieku, kiedy ta choroba stała się bardzo powszechna. Zakażenie kiłą świadczyło najczęściej o niedopuszczalnych pozamałżeńskich stosunkach seksualnych. W późniejszym stadium choroba ta powodowała widoczne zmiany w ciele. Przez to chory był napiętnowany, tak zewnętrznie, jak i w świadomości ludzkiej, jako ukarany cudzołożnik.

Także w przypadku AIDS, którego epidemia wybuchła w XX wieku, chorzy wbrew wiedzy naukowej byli uważani za grzeszników, którzy sami na siebie

<sup>19</sup> J. Szczepański, *Czerwona zaraza* <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/szczepanski-czerwona-zaraza.html> [dostęp z dnia: 13.11.2020 r.].

zesłali chorobę. Metafora „plagi”, przez którą rozumie się epidemię AIDS<sup>20</sup>, stanowiła zwrócenie się ku mentalności średniowiecznej, szczególnie zwracającej uwagę na konsekwencje zbiorowe grzesznych zachowań. Przez długi czas jedynym sposobem zapobiegania tej chorobie była zmiana stylu życia. „Plaga” była oznaką upadku moralnego i schyłku, którym należało zapobiegać. W imię „walki z AIDS” można było więc izolować homoseksualistów, narkomanów czy imigrantów. „Chorych na AIDS porównywano do trędowatych. I, jak każda choroba przenoszona drogą płciową, wiązała się z czymś nieczystym, a zmaza – jak wiadomo – jest jedną z najbardziej pierwotnych metafor zła”<sup>21</sup>. Najczęściej wykorzystywano metaforę „plagi” do uzasadniania przekonania o szkodliwości homoseksualizmu. „Metafora plagi była medialnie agresywniejsza i politycznie groźniejsza niż wynika to z analizy Sontag. I choć metafora ta ma niewątpliwie przednowoczesne źródła, została w przypadku AIDS zinstrumentalizowana przez nowoczesne strategie medialne w ramach nowoczesnych narzędzi dyskryminacji”<sup>22</sup>. Brak dostępnych leków, możliwe przyczyny AIDS oraz charakter zachowań prowadzących do zakażenia sprawiły, że na tę chorobę nałożono stygmę niespotykaną już zazwyczaj w XX wieku z uwagi na rozwój wiedzy naukowej. Celowo jednak można było wykorzystywać metaforykę chorobową, w której w dużej mierze używa się terminów militarystycznych, do zwalczania danych grup społecznych.

### Choroba i metafora walki

Choroba, od początku XX wieku, najczęściej „atakuję”, następuje inwazja wirusów, z chorobą „walczy się”, podczas chemioterapii bombarduje się komórki nowotworowe, chorobę można „pokonać” – metafory militarystyczne w odniesieniu do stanów chorobowych są powszechne w języku. Przez ich pryzmat najczęściej postrzega się choroby jako agresorów, których musi zwalczać całe społeczeństwo (w przypadku chorób zakaźnych) lub służby medyczne. Po raz pierwszy powszechnie taka terminologia była używana w odniesieniu do „walki” z syfilisem a później gruźlicą. Z czasem zaczęto ją stosować do wszystkich chorób, nie tylko tych zakaźnych. Język medyczny stał się agresywny. Medycyna odrzuciła tym samym teorie głoszące, że choroba wytworzona jest we wnętrzu człowieka (które przedstawił m.in. Georg Groddeck w *Das Buch vom Es. Psy-*

<sup>20</sup> S. Sontag, *op. cit.*, s. 131.

<sup>21</sup> G. Niziołek, *Zapomniana metafora AIDS*, [w:] „Teksty Drugie” 2018, nr 2, s. 335.

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 356.

*choanalytische Briefe an eine Freundin*<sup>23</sup>), nie jest więc „najeźdźcą”, lecz oznaką niepokojów wewnętrznych.

Współcześnie drobnoustroje chorobotwórcze są postrzegane jako „obce”, a przez to „wrogi”. Może to mieć dwie konsekwencje: albo metafora walki z chorobą będzie wykorzystywana do mobilizacji ideologicznej w kampaniach naprawiających świat, albo pogłębi demonizację chorób. A „przejście od demonizacji choroby do przypisania winy pacjentowi jest nieuniknione nawet wówczas, gdy o pacjentach myśli się jako o ofiarach”<sup>24</sup>. Metafory wojny wiążą się więc ze stygmatyzacją i postrzeganiem chorego jako mniej wartościowego, słabszego, bo możliwego do zaatakowania lub w mniej lub bardziej oczywisty sposób zasługującego na swoje cierpienie.

Jednocześnie terminologia związana z walką sprawia, że łatwiej jest zmobilizować masy ludzkie do włączenia się we wszelakie działania przeciwne danemu problemowi. Jest to bardziej prawdopodobne, gdy przekona się ich do wzięcia odpowiedzialności, czy to za upadek moralny, czy rozprzestrzenianie się choroby. Nie inaczej było w przypadku epidemii koronawirusa. Od początku pandemii w komunikatach medialnych mówiono o „walce z koronawirusem” czy o wspólnym „pokonaniu” go. Taka narracja w dyskursie publicznym sprawiła, że całe społeczeństwo podjęło odpowiedzialność za rozprzestrzenianie się wirusa. Jest ona również często podkreślana w kampaniach informacyjnych, jako jedyny sposób na powstrzymanie wirusa. Dążenie do „wspólnego pokonania epidemii”, uzasadniało wprowadzanie ograniczeń w życiu publicznym, gdyż dodawało obostrzeniom wymiaru ideowej użyteczności, było niemalże powinnością moralną, która pozwoli uratować świat. Takie podejście jednoczy ludzi, wytwarzając im wspólnego „wroga”, a w obliczu „klęski”, „inwazji” czy „ataku” są bardziej gotowi do poświęceń i współdziałania na rzecz „pokonania” go. Poczucie psychicznej jedności jest szczególnie istotne w sytuacji konieczności zachowywania fizycznego dystansu, które było jednym z zaleceń Światowej Organizacji Zdrowia.

## Koronawirus w mediach

Media, a szczególnie Internet i media społecznościowe, odgrywają ważną rolę podczas epidemii koronawirusa. Media tradycyjne, czyli telewizja, radio

<sup>23</sup> A. Więckiewicz, *Między wyobraźnią romantyczną a literacką moderną. Georg Groddeck w lustrze psychoanalizy* [w:] Schultz/Forum 2019, nr 13, s. 148.

<sup>24</sup> S. Sontag, *op. cit.*, s. 99.

i prasa, stanowiły źródło oficjalnych informacji o nowych zaleceniach, uchwalanych prawach czy liczbie zakażonych. Język w nich stosowany był połączeniem fachowego języka medycznego oraz przekonujących masy metafor, np. wojennych, które zachęcały do stosowania się do obostrzeń. Nie unikano jednak nazwy COVID-19 czy „koronawirus”. Nie następuje tutaj *casus* cholery, gdy bano się wypowiedziania nazwy w obawie sprowadzenia choroby. Przeciwnie, główną strategią walki z epidemią jest szerzenie wiedzy naukowej, aby zapobiegać rozpowszechnianiu się wiedzy potocznej i pseudonaukowej.

COVID-19 z początku był chorobą tajemniczą, a docierające z Europy Zachodniej informacje o tysiącach umierających nie były zgodne ze stanem w Polsce na wiosnę 2020 roku. Dlatego pojawiło się wiele teorii niezgodnych z wiedzą naukową. Epidemia koronawirusa, podobnie jak epidemia AIDS, była interpretowana jako kara za grzechy i upadek moralny świata. Metafora „plagi” nie jest jednak popularna. Bardziej powszechną opinią jest uważanie pandemii za globalny spisak grup wrogich ludzkości. To podejście także łączy się z brakiem wiedzy naukowej i skłonnością do kojarzenia chorób zakaźnych z narzędziem w rękach „wrogów” do zniszczenia cywilizacji. „Maseczka” stała się dla tych grup metaforą zniewolenia, o czym świadczy nazywanie jej często „kagańcem”. Takie postrzeganie uzasadnia opór przed nakazem zasłaniania ust i nosa, gdyż stawia w opozycji wolność, czyli wartość będącą podstawą każdego demokratycznego państwa i stosowanie się do zaleceń Światowej Organizacji Zdrowia. Metafora „kagańca” pozwala na dwubiegunowe postrzeganie rzeczywistości w kategoriach „my” – szanujący wolność, trzeźwo myślący, nonkonformiści – i „oni” – zmanipulowani, nieświadomi, stłumieni.

Często mówi się także o „nowej koronawirusowej rzeczywistości” czy o „dobie koronawirusa”. Wskazuje to wyraźnie na poczucie doniosłości dziejowej, jaką niesie ze sobą pandemia. Jednocześnie te dwa sformułowania różnią się podejściem do trwałości jej skutków. „Nowa rzeczywistość” wskazuje na poczucie nieodwracalności zmian, jakie dokonały się przez epidemię. Natomiast „doba koronawirusa” podkreśla temporalność i przejściowość stanu zagrożenia epidemicznego. „Doba” może dawać więc nadzieję na „powrót do normalności” (o którym mówi się zazwyczaj w kontekście udanych prób wynalezienia szczepionki) przeciwnie niż „nowa rzeczywistość”, która odrzuca możliwość powrotu do stanu sprzed epidemii.

Dużo uwagi w mediach poświęca się też lekarzom, pielęgniarkom i innym pracownikom służby zdrowia, o których mówiono, że są „na froncie walki z koronawirusem”, gloryfikując i czyniąc z nich przez tę metaforę żołnierzy,

bohaterów ojczyzny. Podnoszenie ich prestiżu społecznego jest o tyle istotne, że w czasie trwania epidemii konieczne jest zaufanie do służb medycznych, gdyż ludzie w nich zatrudnieni stanowią najbardziej wiarygodne źródło informacji.

Telewizja, radio i prasa wykorzystują więc zabiegi językowe, żeby wpływać na masy ludzkie. Stosując eufemizmy w swoim przekazie, media mogą uspokajać nastroje w społeczeństwie. Natomiast, gdy używają terminologii specjalistycznej, podkreślają waszkość problemu, zmuszając tym samym ludzi do większej uwagi. Ta właśnie opcja jest szczególnie przydatna podczas epidemii, której jedynym sposobem zwalczania jest mobilizacja wszystkich ludzi i powszechne stosowanie się do zaleceń.

### Terminologia koronawirusowa

Na opinię publiczną wpływa też słownictwo stosowane do opisu zjawisk związanych z koronawirusem. Jednym z najczęściej pojawiających się w dyskusie słów była „kwarantanna”. Słownik Doroszewskiego podaje dwa znaczenia tego słowa: „przymusowe, okresowe odosobnienie ludzi, zwierząt, towarów itp. przybyłych lub przywiezionych z miejsc dotkniętych jakąś epidemią i podejrzanych o możliwość przeniesienia jej zarazków lub miejsce, budynek lub zakład przeznaczony do takiego odosobnienia”<sup>25</sup>. Te dwa znaczenia mają swoje odzwierciedlenie w sformułowaniach funkcjonujących w języku. Można być bowiem „na kwarantannie”, czyli w stanie odosobnienia, lub „w kwarantannie domowej” czy „przymusowej”, jako w miejscu izolacji.

„Kwarantanna” pochodzi od włoskiego *quaranta*, czyli czterdzieści<sup>26</sup>. Czas ten był bowiem uważany za wystarczający do wyeliminowania zagrożenia drobnoustrojami chorobotwórczymi. W czasach nowożytnych jednak, więc również w 2020 roku, czas przymusowego odosobnienia trwał tylko 14 dni, a w niektórych przypadkach nawet mniej. Kwarantanna nasuwa zatem, przez swoją etymologię i powiązania tylko z ciężkimi chorobami, skojarzenia demonizujące chorobę i wskazujące na jej szkodliwość.

Podobne zjawisko, tylko nieprzymusowe i nieregulowane prawem, a przez to o znacznie łagodniejszym charakterze, określa słowo „samoizolacja”, będące kalką językową z angielskiego złożenia – *self-isolation*. Pierwszy człon, czyli „samo-” sprawia, że „izolacja”, działająca podobnie negatywnie do „kwarantanny”, nabiera charakteru dobrowolnego, mającego na celu pomoc

<sup>25</sup> *Słownik języka polskiego*, op. cit.

<sup>26</sup> A. Markowski, R. Pawelec, *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych*, Kraków 2001, s. 428.

społeczeństwu i wykazanie się odpowiedzialnością. „Samoizolacji” ludzie więc powinni się z reguły chętniej poddawać, gdyż nie jest represyjna.

Gdy już jednak zawiodły wszystkie metody zapobiegania „rozprzestrzenianiu się koronawirusa”, należało stworzyć specjalne miejsca leczenia chorych. Najpierw powstały „szpitale jednoimienne”. Przymiotnik „jednoimienny” jest złożeniem oznaczającym „będący tego samego gatunku, rodzaju, co inny, jednorodny”. „Imię” bowiem dawniej oznaczało „nazwę”, wszystko co „jednoimienne”, jest więc jednego rodzaju, jednorodne. „Jednoimienne” mogą być ładunki elektryczne czy tętнице. Takie są też oddziały szpitalne, w których znajdują się wyłącznie chorzy na COVID-19, aby nie zarazić innych pacjentów szpitala. Inną nazwą na te instytucje są „szpitale dedykowane koronawirusowi” czy „chorym na COVID-19”. „Dedykować” występuje zazwyczaj w odniesieniu do utworów lub przedmiotów darowanych komuś, często ze specjalnym tekstem. Trudno zatem zadedykować szpital. Jednak etymologia tego słowa, od łacińskiego *dedicatio*, czyli „przypisanie”, sugeruje, że te placówki są przypisane chorym na COVID-19.

Innym przymiotnikiem stosowanym często w mediach, i nie tylko, jest „covidowy”. „Covidowe” mogą być szpitale, oddziały, respiratory czy łóżka. Silnie oddziela się wtedy „normalne” miejsca i przedmioty medyczne od tych stosowanych w leczeniu koronawirusa. Nazewnictwo takie zmusza do podziału na „normalne” miejsca i sprzęt medyczny oraz ten przeznaczony dla zarażonych wirusem. Przez to jeszcze bardziej podkreśla się ich niedobór i problemy w przypadku gwałtownego zwiększenia się liczby zakażeń.

Gdy jednak w październiku istniejące placówki przestały wystarczać, pojawił się pomysł uruchomienia „szpitali tymczasowych”, powstałych w miejscach nieprzeznaczonych do użytku medycznego, m.in. na Stadionie Narodowym w Warszawie. „Tymczasowy” oznacza przejściowy, taki jest też więc i sam stan zagrożenia chorobą. Daje więc to nadzieję, która pośród często obecnej w mediach metaforyki katastroficznej, walki czy klęski, jest szczególnie istotna.

## Koronawirus w Internecie

Większe znaczenie podczas pandemii od mediów tradycyjnych miał jednak Internet i media społecznościowe, które stanowią nie tylko źródło informacji, mniej lub bardziej sprawdzonych, na temat nowych zaleceń czy liczby zarażonych, lecz także często jedyną możliwość komunikacji ze światem zewnętrznym. Dzięki platformom do komunikacji zdalnej część życia publicznego

przeniosła się w przestrzeń wirtualną. Dlatego epidemia wywarła duży wpływ na język internetowy oraz młodzieżowy, gdyż to ta grupa jest głównym użytkownikiem tego typu mediów.

Charakterystycznymi zjawiskami językowymi okresu z początku epidemii w Polsce było dodawanie „korona-” do wyrazów. Tak więc, gdy 12 marca 2020 roku podjęta została decyzja o zamknięciu szkół, ten „okres przerwy w nauce i nauczania zdalnego związanych z epidemią koronawirusa” nazwano „koronafერიami”<sup>27</sup>. Gdy odwołano juwenalia studenckie, ukuty został termin „koronalia”, który pierwotnie oznaczał ich zamiennik, jednak z czasem zaczął być używany w kontekście „jakiegokolwiek lekkomyślnego gromadzenia się, niebędącego koniecznym, niosącego za sobą ryzyko zakażenia się”<sup>28</sup>. Podobne znaczenie ma też słowo „koronaparty”<sup>29</sup>, będące spolszczonym zapożyczeniem z języka angielskiego (*party* – ang. impreza). Podczas pandemii, w myśl jednoczenia się w walce z wirusem, powstawało wiele inicjatyw promujących noszenie maseczek i zachowywanie dystansu społecznego, których główną platformą były właśnie media społecznościowe. Najczęściej wykonywano *koronaselfie* (także zapożyczenie), czyli „*selfie* z atrybutami takimi jak: maseczka, przyłbica, rękawiczki lekarskie lub/i płyn do dezynfekcji”<sup>30</sup>. Zrosty te mają najczęściej charakter humorystyczny, humor bowiem jest często sposobem na przetrwanie trudnych doświadczeń.

Podczas gdy w mediach tradycyjnych prowadzono agitację na rzecz „walki z koronawirusem”, w serwisie YouTube popularność zdobyła akcja *#hot16challenge*, której istotą było rozpowszechnianie informacji o zbiórce pieniędzy na pomoc służbie zdrowia poprzez publikowanie rapowanych szesnastowersowych tekstów. Szybko jednak akcja rozprzestrzeniła się poza środowisko hip-hopowe a utwory zyskały charakter humorystyczny. Swoje piosenki opublikowało wiele znanych osób, które wzywały do przestrzegania obostrzeń oraz poruszały inne tematy, np. polityczne, społeczne czy kulturalne.

Jednym z najszerzej komentowanych nagrań było wystąpienie prezydenta Andrzeja Dudy. Najwięcej kontrowersji wywołał pierwszy wers (który pojawiał się też w dalszej części utworu) – „nie pytają Cię o imię, walczą z ostrym cieniem mgły”. Pierwsza część zdania jest ogólnie zrozumiałą metaforą na pracowników

<sup>27</sup> <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/koronaferie;6949159.html> [dostęp: 16.11.2020 r.].

<sup>28</sup> <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/koronalia;6949160.html> [dostęp: 16.11.2020 r.].

<sup>29</sup> <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/koronaparty;6949161.html> [dostęp: 16.11.2020 r.].

<sup>30</sup> <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/koronaselfie;6949162.html> [dostęp: 16.11.2020 r.].

służby zdrowia, którzy niosą pomoc każdemu, bez względu na status społeczny, wiek, płeć czy pochodzenie. „Walczą” wpisuje się w zbiór metafor militarystycznych. Natomiast „ostry cień mgły” jest najbardziej nieoczywistym wyrażeniem. Zgodnie z podejściem Noama Chomskiego jest ono pozbawione sensu logicznego. Stanowi jednak metaforę, prawdopodobnie epidemii koronawirusa (jak można przypuszczać na podstawie kontekstu). Każde z tych słów ma raczej negatywne konotacje: zniszczenie, tajemniczość, śmierć, zagrożenie, ból. Odwołują się też do różnych doznań zmysłowych, co urealnia, niemalże abstrakcyjną dla wielu ludzi, pandemię. Jednocześnie więc zostaje ona zdemoniowana i podkreślona zostaje jej bliskość i bezpośrednie oddziaływanie. „Nie pytają Cię o imię, walczą z ostrym cieniem mgły” metaforycznie może więc gloryfikować medyków i wskazywać na postrzeganie koronawirusa jako bliskie i bezpośrednie zagrożenie (co jest zgodne z ogólną narracją prowadzoną w mediach).

\*\*\*

Metafory są nierozłącznym elementem komunikacji międzyludzkiej. Wyraźnie widać to na podstawie analizy niektórych zjawisk językowych, które pojawiły się pod wpływem epidemii COVID-19. Tak pojedyncze słowa, używane do opisu zjawisk związanych z chorobą, jak i całe zwroty, świadczą o wpływie, jaki język ma na postrzeganie świata. Komunikaty językowe stosowane podczas pandemii są wykorzystywane bardzo często do kształtowania sposobu myślenia mas. Wiele zjawisk występujących obecnie w języku oraz postrzeganiu choroby jest podobnych do tych z wieków poprzednich. Elementem dystynktywnym zarazy w XXI wieku jest jednak Internet, który odgrywa zarówno rolę informacyjną, jak i opiniotwórczą czy kulturotwórczą. Od początku cywilizacji nieprzerwanie tworzy się metafory związane z chorobami; podobnie jak przed kilkuset laty, ludzie nadal boją się tajemniczych plag i chcą z nimi walczyć, nadal mogą uważać je za celowe działania wrogich elementów, czy karę za grzechy. Jednak jeszcze nigdy w historii nie mogli tego ogłaszać na Facebooku.

**Katarzyna Kiebała** jest absolwentką I Liceum Ogólnokształcącego w Rzeszowie oraz laureatką z lokatą II LI Olimpiady Literatury i Języka Polskiego, finalistką XXXIX Olimpiady Języka Łacińskiego i XLVI Olimpiady Historycznej. Praca została napisana w ramach etapu szkolnego LI OLiJP pod opieką polonistki Małgorzaty Byszuk.

Małgorzata Wilgucka

## Vita nuova „Boskiej komedii” Dante Alighieri (1321–1321)

W listopadzie 2021 roku ukazało się w Wydawnictwie Literackim najnowsze tłumaczenie<sup>1</sup> *Boskiej komedii* Dante Alighieri, dzieła należącego do światowej klasyki, choć dziś, jak się wydaje, nieco zapomnianego i słabo znanego. Autorem tłumaczenia, które ocenia się jako najbliższe oryginałowi, jest Jarosław Mikołajewski, polski poeta, pisarz i tłumacz z języka włoskiego. Nad tekstem przekładu pracował blisko 30 lat.

Arcydzieło włoskiej literatury, w którym Dante podniósł jedną z odmian potocznego języka włoskiego do rangi języka literackiego, wspominał już Jan Długosz w II poł. XV w. w *Rocznikach, czyli kronikach sławnego Królestwa Polskiego*: „Poeta florencki Dante Alighieri umiera na wygnaniu w Rawennie w 56 roku życia. Ten po ogłoszeniu swego znakomitego, napisanego w rodzinnym włoskim języku dzieła, w którym bardzo ciekawie opisuje niebo, piekło i czyściec, wprowadzając bohaterów cnotliwych i zbrodniarzy, uchodził we Włoszech za godnego pamięci i sławnego”<sup>2</sup>. Dante zatytułował swój utwór *Komedia*, pod tytułem *Boska komedia* ukazał się dopiero w 1555 roku<sup>3</sup>.

Od wieku XVII rozpoczynają się próby tłumaczenia utworu na język polski, początkowo jedynie we fragmentach. Pierwszego pełnego przekładu dokonuje w 1860 roku Julian Korsak<sup>4</sup>, dziesięć lat później Antoni Stanisławski, następnie Edward Porębowicz, Jan Maria Michał Kowalski i Alina Świdorska. Historię tych tłumaczeń przedstawia Walerian Preisner w książce *Dante i jego dzieła w Polsce*<sup>5</sup>. W roku 1992 ukazał się przekład fragmentów *Boskiej komedii* Tomasa

<sup>1</sup> Dante Alighieri, *Boska komedia*, nowy przekład Jarosława Mikołajewskiego, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2021.

<sup>2</sup> Źródło: <https://wpolonia2polska.files.wordpress.com/2018/02/dlugosz-jan-roczniki-czyli-kroniki-krolestwa-polskiego-ix-xii.pdf>, Ks. IX, rok 1321.

<sup>3</sup> Na karcie tytułowej tego wydania czytamy: *La Divina Comedia di Dante*. Przymiotnikiem określającym poemat jako „boski”, czyli „doskonały” opatrzyl go zachwyceni włoscy czytelnicy, łącząc w tym znaczeniu element pochwały i perspektywę teocentryczną.

<sup>4</sup> Przekładu fragmentów podejmowali się także poeci romantyczni: Adam Mickiewicz, Teofil Lenartowicz i Cyprian Kamil Norwid.

<sup>5</sup> Walerian Preisner, *Dante i jego dzieła w Polsce*, Toruń, PWN, 1957.

Łubieńskiego<sup>6</sup>, a w 2017 roku wyszło pełne tłumaczenie autorstwa Agnieszki Kuciak. Niewątpliwie jednak, nie ujmując wartości poprzednich przekładów, to Jarosław Mikołajewski dał 700-letniemu utworowi *una bella vita nuova*.

W V w. n.e. św. Hieronim (autor łacińskiego tłumaczenia *Biblii*, tzw. Wulgaty) będzie zachęcał autorów, aby większą wagę przykładac w translacji do sensu, a nie do słów<sup>7</sup>. Również najnowsze tendencje w gramatyce kognitywnej sytuują ekwiwalencję translatorską na poziomie obrazowania. Jarosław Mikołajewski czyni dokładnie odwrotnie, bardziej odpowiednie jednak dając rzeczy słowo. Podobnie zresztą jak sam autor poematu, wybitny językoznawca - skandalista średniowiecza, który być może przewraca się w grobie, ale jedynie po to, aby westchnąć *Meravigliosamente!*<sup>8</sup>.

Tłumacz postępuje zatem według rad Horacego: „Ostrożnie, przy tym subtelnie, twe słowa / łącząc, potrafisz wybornie nieraz przemówić, gdy zręcznym / już przestarzałe wyrazy związkiem odświeżysz. Gdyć przyjdzie, / może potrafisz wyrazy starym Cetegom nieznanym / stworzyć, a czyniąc to skromnie, wszelką w tym wolność uzyskasz. / Znajdą przyjęcie wyrazy nowe i świeżo ukute (...)”<sup>9</sup>. Słowa rzymskiego poety niech posłużą za opis sposobu translacji *Boskiej komedii* przez Jarosława Mikołajewskiego. Uwalnia on średniowieczny poemat od sztucznego niekiedy patosu poprzednich przekładów, inaczej niż poprzednicy łączy słowa, uzyskując nowe, głębsze znaczenia, a nawet słowa tworzy. Autor zauważa jednak, że to, co czytelnik może uznać za neologizm poetycki czy innowację frazeologiczną tłumacza, jest w zasadzie wyrazem / wyrażeniem stworzonym przez samego Dantego, nazywanego przecież ojcem języka włoskiego<sup>10</sup>. Dante kochał język potoczny, ekspresywny i obrazowy. Dante, za którego słowami podąża Mikołajewski, często wymyślał język, aby opisać świat<sup>11</sup>.

Zatem, na przykład zamiast „sprawiać radość” mamy „wprawiać w rozamięianie” (C, I, 19)<sup>12</sup>, a szczególną uwagę zwracają neologizmy „wmoić” i „wtwoić” (R, IX, 81), których znaczenie Mikołajewski wyjaśnia jako do-

<sup>6</sup> Przypisy i notę biograficzną do tego wydania opracował Jarosław Mikołajewski.

<sup>7</sup> Magdalena Józwiak, *Językoznawcze próby św. Hieronima na podstawie niektórych jego „Listów”*, „Wrocławski Przegląd Teologiczny” 2020, nr 2, s. 57–66.

<sup>8</sup> Wł. „fenomenalnie”.

<sup>9</sup> Horacy, *Ars poetica. List do Pizonów*, tłum. Marceli Motty, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/list-do-pizonow.html>, w. 46–51.

<sup>10</sup> Odwołuję się tu oraz w dalszej części tekstu do komentarzy autora ze spotkań autorskich w Przemysłu, 19. i 20.11. 2021 r.

<sup>11</sup> Jego zasób leksykalny w poemacie określa się na 27700 słów, podczas gdy np. Guido Cavalcanti, współczesny Dantemu poeta, w całej twórczości użył ok. 800.

<sup>12</sup> W odniesieniach do nowego tłumaczenia stosuję w nawiasach schemat: nazwa części poematu w skrócie: P, C, R, numer pieśni, numer wersu.

świadczanie empatii, choć tak skonstruowane czasowniki, pozornie proste, pogłębiają znaczenie współodczuwania. Wprawdzie w najbardziej znanym i popularnym tłumaczeniu *Boskiej komedii* Edwarda Porębowicza<sup>13</sup> autor także używa neologizmów, np. „nocorównia”<sup>14</sup> (C, II, 6), czy „gruboczłonki” (C, VII, 112, u Mikołajewskiego „mocny”), ale w porównaniu z dantejskimi i mikołajewskimi są dość toporne i dziwaczne.

Mikołajewski we wstępie do nowego tłumaczenia wyjaśnia, że oczywiście zna reguły gramatyki i stylistyki, wie, czym są synonimy i poprawne frazeologizmy, a jednak dość swobodnie traktuje budowę wersu, rymy, inwersje, składnię języka potocznego, narażając się na zarzuty o niezgrabność stylu czy dziwaczność języka, np. „Było to **miejsce**, gdzie by zejść ze skarpy, doszliśmy, **górskie** (...)” (P, XII, 1-2), „Co to mówi?” (ib., VIII, 8), „Ach, jak mi się dłuży, by ten ktoś tutaj przybył!” (P, IX, 9). Zdumienie czytelnika może budzić także zjawisko, które Mikołajewski nazywa obsesją zaimków. Ponieważ użył ich autor, używa ich również tłumacz, nam pozostaje zmierzenie się z tym nadmiarem, niekiedy w dużym zagęszczeniu: „ja tam znalazłem”, „ja tam dostrzegłem”, „ja nie umiem”, „jak ja tam wszedłem” (ib., I, 8-10). Mikołajewski nie ukrywa, że czynił to niejako wbrew sobie, nie będąc pewnym wyborów, ale podążając za niesprecyzowanym imperatywem. Czyli za dantejskim *volgare illustre*, włoskim językiem potocznym, językiem florenckim, czy szerzej – dialektem tokańskim. Podobnie jak autor poematu, który (to wrażenie tłumacza) sam ugina się pod naporem słów i znaczeń, szukając najlepszego sposobu opowiedzenia o niezwyklej doprawdy i jedynej w historii literatury tak obszernej katabazie.

Niektóre fragmenty pozostawia Mikołajewski nieprzetłumaczone, np. wł. *chiostro*<sup>15</sup> (C, VII, 21), łac. *miserere*<sup>16</sup> (P, I, 65) czy ujęty w trzy łacińskie wersy dogmat o Trójcy Świętej (R, XV, 28 – 30). Jeśli nawet nie wiemy, co znaczą, tworzą nastrój egzotyki, tajemniczości, metafizyki, stają się w pewnym sensie ekspresywizmami.

Analiza ekspresji nowego przekładu na poziomie leksykalno-semantycznym to równie ciekawa przygoda, co we wspomnianych wcześniej składni i gramatyce. Porównanie, choćby pobieżne, tłumaczenia Mikołajewskiego

<sup>13</sup> Dante Alighieri, *Boska komedia*, przeł. Edward Porębowicz; posłowiem i przypisami opatrzyła Maria Maślanka-Soro. Kraków, 2004. W dalszej części opieram się na tym tłumaczeniu, zestawiając kilka translatorskich różnic.

<sup>14</sup> Złożenie nazywa granicę między dniem a nocą, czas, kiedy kończy się dzień i zaczyna noc; Mikołajewski nie proponuje tu jednego słowa, używa określenia „noc (...) kiedy przeważa”.

<sup>15</sup> Wł. ‘krużganek’; w innych tłumaczeniach przyjęło się określenie ‘krag’ jako nazwa poziomów Piekła.

<sup>16</sup> Łac. ‘miej litość’.

z tłumaczeniem Porębowicza, prowadzi do wniosku, że otrzymujemy mocniejsze i głębsze znaczenia słów, a co za tym idzie, także całych fraz. Tam, gdzie Porębowicz tłumaczy włoskie słowa jako: „chłodny”, „ciągły”, „jadło”, „zbrodzień”, Mikołajewski proponuje: „zimny”, „wieczny”, „żarcie”, „bandzior”. W ten sposób „czarnowodna rzeka” staje się „sinym bagnem” (P, III, 98), „szkarada” – „francą” (ib., XV, 111), „murawa” – „trawką” (C, I, 124), „pas (...) z kościaną sprzączką” – „skórą z kością” (R, XV, 122 – 123). Porębowicz unika zdrobnień, u niego Wergiliusz wielokrotnie nazywa Dantego „synem”, u Mikołajewskiego „synkiem”, a dawne „lekkie czółno” zastępuje tu „łódka śmigłutka” (C, II, 41). Osobną kwestią są drobne, acz ciekawe interpretacyjnie różnice, kiedy fraza „niech będzie” u Porębowicza zostaje zastąpiona bardziej kategoriowym „będzie” u Mikołajewskiego (P XV, 72), czy „rosa ranna” – po prostu „rosą” (C, I, 121).

Mimo niełatwej lektury tekstu, do którego gramatyki i stylistyki trzeba się przyzwyczaić, co może niektórym wydać się początkowo piekłem, niewątpliwie warto je przejść, nawet jeśli przed rajem czeka nas jeszcze czyściec. Jest bowiem w tym przekładzie jakaś magia, coś, co wciąga odbiorcę w głąb znaczeń ukrytych pomiędzy licznymi inwersjami, zdaniami wtrąconymi, przecinkami lub ich brakiem. Nie można także zapominać, że w *Boskiej komedii* Dante tworzy literacki język włoski, mniej więcej wtedy, kiedy pierwsze zdanie w języku polskim brzmi „Daj, acj ja pobruszę, a ty poczywaj”<sup>17</sup>.

Tłumacze tekstu Dantego, przy całym szacunku dla ich translatorskiej pracy, właściwie przyprawili tekstowi stylistyczną „gębę”. Jarosław Mikołajewski nie ukrywa jednak, że sam jest przywiązany do najbardziej znanych dziś, pięknych i mocnych fraz z tłumaczenia Edwarda Porębowicza, jak choćby do fragmentów Pieśni III Piekła (1 – 12): „» Przeze mnie droga w miasto utrapienia, / Przeze mnie droga w wiekuiste męki, / Przeze mnie droga w naród zatracenia. / Jam dzieło wielkiej, sprawiedliwej ręki / Wzniosła mię z gruntu Potęga wszechwłodna, / Mądrość najwyższa, Miłość pierworodna; / Starsze ode mnie twory nie istnieją, / Chyba wieczyste – a jam niepożyta! / Ty, który wchodzisz, żegnaj się z nadzieją... « / Na odrzwiach bramy ten się napis czyta, / O treści memu duchowi kryjomej. / Mistrzu – szepnąłem – z tych słów groza świta!”<sup>18</sup>. Nie było więc zamiarem tłumacza za wszelką cenę zedrzyć maskę patosu poprzednich przekładów. Chciał raczej wydobyć piękno włoskiego języka

<sup>17</sup> Najstarsze zdanie zapisane w języku polskim z *Księgi Henrykowskiej* opactwa cystersów w Henrykowie ok. 1270; zlatynizowany zapis staropolski to: *Day ut ia pobrusa, a ti poziwaj* - *Daj, niech ja pokręcę żarna, a ty odpoczywaj*.

<sup>18</sup> E. Porębowicz, *op. cit.*, s. 11.

potocznego sprzed kilkuset lat, ponieważ w swoich surowych brzmieniach i chropawych – z dzisiejszego punktu widzenia – konstrukcjach wydał mu się zachwycający i taki jest przed oczyma uważnego odbiorcy.

Nie znaczy to, że w nowym tłumaczeniu nie znajdziemy metafor, wprost przeciwnie, jak choćby we frazach „gałąź widzi na ziemi całe swoje zwłoki” (P, III, 114), „białe i karminowe policzki pięknej Aurory (...) stawały się pomarańczowe” (C, II 7-9), „dla policzka zrobił ze swojej dłoni legowisko” (C, III, 18), „skierować na sól głęboką okręt” (P, XXI, 78), „resztką księżycy doszła do swego łóżka aby się położyć” (C, VII, 112), „Boża sprawiedliwość (...) dołoży” (P, XII, 133-136). W tej kwestii jednak Mikołajewski również podąża za dosłownością Dantego, którego język rozwija się w czasie podróży i w *Raju* nabiera niezwyklej subtelności.

Dante nie ufał tłumaczom, którzy, jego zdaniem, choć często nieumyślnie, zniekształcają przekład. Powoływał się przy tym na biblijną *Księgę Psalmów*, której tłumaczenie na grekę a następnie na łacinę zagubiło wiele cech i znaczeń języka oryginału<sup>19</sup>. Mikołajewski wraca jednak do podstawowych znaczeń słów, kondensując treść frazy, jak choćby we fragmencie: „płasz biednych dłoni” (P, XIV, 41-41), u Porębowicza: „nędzne ramiona młyncem bez wytchnienia trzępiąc się”. Nowe tłumaczenie przywraca także bardzo liczne oryginalne konstrukcje składniowe w stronie biernej. „Miasto nam będzie otwarte” (P, VIII, 130), „powitania zostały powtórzone” (C, VII, 1-2), „wesołość się dodała” (R, VIII, 47), często z użyciem imiesłowu przymiotnikowego biernego. Taka konstrukcja gramatyczna podkreśla tajemniczość zjawisk, których natury do końca nie znamy, nie wiemy, kto wykonał daną czynność, nie chcemy tego zdradzić, poddajemy się czemuś, na co nie mamy wpływu, raczej doświadczamy czegoś niż jesteśmy sprawcami zdarzeń.

Najnowsza wersja tłumaczenia *Boskiej komedii* czeka na badaczy, którzy dokładniej opiszą niezwyklej doprawdy język utworu. To szeroki materiał do analizy nie tylko językoznawczej, ale antropologicznej. Warto więc sięgnąć również do dwu najświeższych recenzji poematu: ks. prof. Alfreda Wierzbickiego, konsultanta nowego tłumaczenia z zakresu teologii i filozofii<sup>20</sup> oraz Krzysztofa Vargi<sup>21</sup>, jak również do wielu artykułów na temat Dantego, które ukazywały się

<sup>19</sup> Magdalena Bartkowiak-Lerch, „Język znamienity” – śladami Dantego. *Poglądy poety na kwestie językoznawcze na podstawie jego dzieł: O języku pospolitym oraz Biesiada*, <https://ruj.uj.edu.pl/>, 2003, s. 32.

<sup>20</sup> Alfred Wierzbicki, ks. dr hab., *Co mi powiedział Dante*, „Gazeta Wyborcza”, dodatek „Wolna Sobota”, 30.X. 2021, s. 5.

<sup>21</sup> Krzysztof Varga, *Średniowiecze sprośne i okrutne*, „Newsweek. Historia” nr 2 –

od początku roku 2021, nie tylko na okoliczność rocznicy ukazania się *Boskiej komedii*, ale także rocznicy śmierci poety<sup>22</sup>.

To nie koniec czytelniczych niespodzianek. Autor nie pomaga nam zrozumieć, czym był kogut z Gallury czy francuskie miasto Cahors, nie znajdziemy tu (uwaga!) ani jednego przypisu<sup>23</sup>. Mikołajewski radzi czytelnikom, aby w poszukiwaniu komentarzy zaglądali do wcześniejszych przekładów. Brak przypisów nie przeszkadza jednak w lekturze, a po zamknięciu książki zostaje wrażenie niedosytu, wcale nie informacji, tylko refleksji i doświadczania niezwykłości stylu. Chcemy więc jeszcze raz przebyć tę drogę, tym razem prowadzeni przez oswojony, jak nam się wydaje po pierwszej lekturze, język przekładu. Cóż za pycha (dobrze znana grecka *hybris*)! Ku naszemu zaskoczeniu, nie możemy przywyknąć do tego stylu, od nowa potykając się o słowa, zdania, metafory, choć niekiedy w innych miejscach niż poprzednio. W ten sposób sens utworu żyje, faluje jak włoskie morza, fascynuje jak akwaticzny śródziemnomorski pejzaż. Nie można go zamknąć granicą horyzontu, bo przecież za nią zawsze jest coś nowego. Lektura pozostawia nas zatem w twórczym niepokoju refleksji, że do tragizmu komedii ludzkiej nie można się przyzwyczajać.

Brzytwa Ockhama sprawia, że tłumacz podarował nam sam język ludowy jako komentarz. Ten język można pokochać, a dla niektórych będzie to miłość od pierwszego wejrzenia. Pozwala bowiem poczuć się nie tylko odbiorcą, ale odkrywcą nowych znaczeń. Dzięki temu językowi silniej niż w poprzednich tłumaczeniach wybrzmiewają kwestie filozoficzne, teologiczne, egzystencjalne, nie brak również, jak to w języku potocznym, elementów humorystycznych (np. „pewna osoba przestała śpiewać alleluja” (P, XII, 88)<sup>24</sup>. Podczas lektury nowego tłumaczenia – bez przypisów – czucie i wiara mają do nas przemówić silniej niż mędrca szkiełko i oko. Powinniśmy doświadczyć starego dobrego *katharsis*, które przecież nie przestaje być doznaniem niezwykle potrzebnym do uwolnienia emocji, do przeżycia strachu, zdziwienia, niepokoju czy zachwyty. Jak zauważył Jarosław Mikołajewski, nawet jeśli czegoś nie rozumiemy w literaturze, warto obcować z czymś, co jest większe od nas, bo czyni nas lepszymi.

7.11.2021, s. 39 – 41.

<sup>22</sup> Dante zmarł na malarię 13 lub 14 września 1321 w Rawennie.

<sup>23</sup> Przypisy towarzyszyły wszystkim polskim tłumaczeniom poematu Dantego, a także już wydaniu włoskiemu z 1555 roku: „con argomenti et allegorie per ciascun canio e apostille nel margine et indice copiosissimo di tutti i vocabolli piu importanti usati dal Poeta con la sposition loro” – co można przetłumaczyć jako „z argumentami i alegoriami dla każdej pieśni i komentarzami na marginesie oraz bardzo obszernym indeksem wszystkich najważniejszych słów użytych przez Poetę wraz z ich objaśnieniem”.

<sup>24</sup> W przekładzie Porębowicza: „swoje antyfony / Przerwała Pani o niebiańskiej twarzy”.

Praca Dantego nad językiem, którym mógłby opowiedzieć o jedynej w swoim rodzaju doświadczeniu wędrówki po zaświatach, a następnie praca Mikołajewskiego nad nowym tłumaczeniem zastąpiła dawne, często płaskie światy stylistycznej elokwencji, zaskakującym efektem głębi, jak w animacji 3D, a nawet 4D. Frazy: „Stawialiśmy podeszwy na ich pustce” (P, VI, 15-16), „ciemne powietrze odrywało zwierzęta od ich trudów” (ib., II, 1-2), „Trzy razy za nią zawiąłem dłonie / i tylekroć odnalazłem się z nimi na piersi”<sup>25</sup> (C, II, 80), czy opis przemiany wiatru w głos (P, XIII, 91) i wiele innych, łączą doświadczenia przestrzeni, barwy, ruchu, ciężaru, dotyku i dźwięku.

Absolutnie wielowymiarowe i zapierające dech w piersiach jest zakończenie poematu, reportaż zastępuje tu bowiem poezja metafizyczna. To chwila, w której Dante, jako jedyny człowiek w historii, widzi Boga. Czeką nas więc epifania, jak sam Mikołajewski zauważa, będąca niezwykle i nietypowym podsumowaniem reporterskiego opisu. Do tej pory widzieliśmy rzeczywistość jakby w zwierciadle słów, teraz sens ukazuje się nam bezpośrednio, w oślepiającym blasku. Z Dantem wpatrujemy się w Boga „głęboko, nieruchomo i uważnie” (R, XXXIII, 98), tęskniąc za tym, co On uosabia, a co pozostaje niemal nieosiągalne dla człowieka, za dobrem i miłością. Wstrząsająca jest ta bezradność jako puenta utworu, w którym mieliśmy wrażenie, że podążamy ku szczęśliwemu zakończeniu. Tymczasem widzimy światło „które jest prawdziwe przez siebie” (ib., 14), w jednej chwili pojmujemy absurd ludzkich pragnień. W ujęciu Dantego i w tłumaczeniu Mikołajewskiego człowiek staje się więc istnieniem tragicznym, które wiecznie zło czyniąc, wiecznie dobra pragnie, na co, aby stało się ciałem, ludzkość nie znajdzie sposobu. *Stai fresco, stiamo freschi*<sup>26</sup>, tak Dante podsumował ludzkie życie już w XXXII Pieśni Piekieła (117), gdzie klęska człowieka jest tak wielka, że już niczego nie czuje, zanurzony w lodowatym jeziorze.

Niewątpliwie warto sięgnąć po to tłumaczenie. Dzięki odświeżonemu językowi dostrzegamy wyraźniej, że piekło, czyściec i raj to nasz codzienny teatr świata, że „świat zabarwiliśmy na krwawo” (P, V, 89), a napór popkultury często czyni nas „szalonymi owcami” (R, V, 80). Czytamy, rzeczywiście, jak zauważył Ryszard Kapuściński, reportaż, ale nie jest to wyłącznie relacja z dantejskiego *Piekieła*, *Czyśćca* i *Raju*. To reportaż ze współczesności. I wciąż, mimo pięknych przemów Beatrycze, nie znamy odpowiedzi na stawiane w nim pytania. Oprócz jednej. Skąd się bierze zło.

<sup>25</sup> To scena, w której Dante próbuje objąć czyścicową duszę, mimo że dusza go obejmuje, bohaterowi nie udaje się odwzajemnić uścisku.

<sup>26</sup> Wyrażenie to nabrało w języku włoskim znaczenia: „nie uda się, już po nas, nic z tego”; używa się go jako określenia porażki.

\*\*\*

O poemacie Dantego mówi się, że przedstawia średniowieczną sumę wiedzy i ówczesną wizję świata. Gdybyż to była prawda w czasie przeszłym! W tłumaczeniu Mikołajewskiego jeszcze wyraźniej *Boska komedia* staje się tym, czym jest każde arcydzieło, uniwersalną przypowieścią o człowieku. Jakże aktualnie brzmią słowa: „pycha, nienawiść i chciwość są trzema iskrami, które rozpały serca” (P, VI, 74), „nowi ludzie i szybkie zarobki pychę i przesadę zrodziły” (ib., 112). To, co Dante zobaczył ponad 700 lat temu, nie tylko było, ale jest i będzie. Rzym nie wyrzeka się władzy, jakkolwiek rozumielibyśmy symbolikę Wiecznego (sic!) Miasta.

W czasie lektury *Boskiej komedii*, dokładniej w połowie *Czystości* (kiedy w obrazie świata zaczęło się robić jaśniej i ciszej) przyszła mi do głowy myśl, że Dantem współczesności jest jeden z literackich patronów roku 2021, Tadeusz Różewicz. Obaj używali języka potocznego (i wulgaryzmów), odzierali codzienność z fałszywego patosu, łączyli ekspresjonizm z katastrofizmem, powagę z ironią, ale, co najistotniejsze, stworzyli z jednej strony sumę współczesnych sobie czasów, z drugiej wyszli daleko poza jej ramy, stając się wizjonerami procesów społecznych, kulturowych, obyczajowych. Obaj zasługują, *tout proportion gardees*, na miano *poeta vates*, obdarzonego przez bogów wyjątkową zdolnością wnikliwego obserwowania rzeczywistości i przewidywania przyszłości. Oni sami zapewne tak by o sobie nie pomyśleli, ale ich utwory stały się elementem, jakbyśmy dziś powiedzieli, teorii kultury czy dokładniej antropologii kulturowej. Od czasów Dantego historia ludzkości przypomina *non – stop – show*, spadanie we wszystkich kierunkach równocześnie, śmierć w starych dekoracjach i samotność we dwoje, coraz częściej kłamstwo to prawda i coraz trudniej znaleźć drzwi w murze<sup>27</sup>. Okropne kary piekielne? Cóż możemy o nich powiedzieć dzisiaj, z perspektywy kilkuset lat. Chyba tylko „ale to już było”, co więcej, ludzie wymyślili kolejne; nic co ludzkie nie jest im obce, nauczyli się nawet elegancko prosić innych do gazu. „Porzućcie wszelką nadzieję, wy, którzy tu wchodzić”, przypomina po raz kolejny włoski wizjoner za pośrednictwem swojego nowego tłumacza. Tu, czyli do piekła na ziemi<sup>28</sup>.

Budująca wizja rajskiego szczęścia? *Raj* u Mikołajewskiego wydaje się za światem okrutnym, mocniej wybrzmiewa w nim brak współczucia dla bliźnich z *Piekiła* i z *Czystości*. Rajską miejscówką uwalnia od widoku cierpienia piekiel-

<sup>27</sup> Aluzje do utworów T. Różewicza.

<sup>28</sup> Tadeusza Różewicza przedstawia taki właśnie obraz świata w wierszu *Brama*, aluzji literackiej do poematu Dantego.

nego. *Non mi tange*<sup>29</sup>, mówi Beatrycze do Wergiliusza, wyjaśniając, że wcale nie obawia się królestwa Lucyfera (Pieśń II, *Piekło*). Może i nie obawia się, ale też zbytnio jej ono nie obchodzi. Za najciekawszą, ponieważ budzącą grozę obrazami wymyślnych kar dla grzeszników, część poematu Dantego uważano zazwyczaj *Piekło*. W nowym tłumaczeniu *Raj* także jest dla wnikliwego czytelnika niepokojący, to świat utopijny, nowy wspaniały świat dla wspaniałych, pozbawionych skaz ludzi. Nie taka jest istota chrześcijaństwa.

Płynna ponowoczesność postawiła w nowym świetle to, co wydawało się stałe, zrozumiałe, oczywiste. Takie i inne wątpliwości wynikające z lektury *Boskiej komedii* są impulsem do redefiniowania tradycyjnych interpretacji 700-letniego poematu. Jarosław Mikołajewski dał nowy wyraz tej płynności, zagubionej w poprzednich przekładach, a, jak się okazuje, istniejącej w oryginale. Może nawet sam Dante tego nie dostrzegł, był bowiem człowiekiem wierzącym w trwałe fundamenty Bożego świata. Historia literatury udowadnia jednak, że to, co autor chciał powiedzieć, co powiedział, a jak jego słowa nabierają nowego znaczenia, to kwestie otwarte. Niezwykle uważne potraktowanie przez Mikołajewskiego materii języka Dantego na płaszczyźnie semantycznej, a nie wyłącznie stylistycznej, odsłoniło nam jeszcze bardziej wyjątkowość tekstu oryginalnego. W tej perspektywie nie da się ukryć, że w dotychczasowych tłumaczeniach „prosta droga była zgubiona” (P, I, 3).

Przy okazji lektury odświeżony język utworu skłania do rozstrzygnięcia kolejnych kwestii, które współcześnie nie wydają się takie oczywiste, jak dawniej. Dlaczego niektórzy wykluczeni są z Nieba tylko dlatego, że nie poznali Jezusa Chrystusa? Dlaczego Judasz uznany został za jednego z trzech największych zdrajców, skoro otrzymane pieniądze wyrzucił i ukarał sam siebie, a, oprócz Jana, pozostali apostołowie także opuścili mistrza w najtrudniejszych chwilach? Co ze św. Bernardem z Clairvaux, wielkim teologiem, który nie lubił benedyktynów, mieszkańców Rzymu i wyemancypowanych kobiet? Co z Tomaszem z Akwinu, który – podobno – był nieumiarkowany w jedzeniu i tak otyły, że w stole jadalnym w refektarzu musiano wyciąć specjalny uskok, by jego brzuch mógł się pomieścić? Powinien znaleźć się w kręgu III Piekła. Cóż to za pomysł – niebo Marsa – które tworzą bojownicy za wiarę, wbrew słowom Jezusa, że „kto mieczem wojuje, od miecza ginie”<sup>30</sup>? Jak dziś odnosimy się do obrazu Boga, który kocha tylko to, co „w górze” (C, XI, 3)? Jest o czym myśleć *tutto da capo*.

<sup>29</sup> Wł. „mnie to nie rusza, nie dotyka”; przypomina to polski frazeologizm – „mnie to ani ziębi, ani grzeje”.

<sup>30</sup> *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Biblia Tysiąclecia*, Pallotinum, wydanie I, 1965, Mt26, 52.

W książce znajdziemy kilka zdjęć autorstwa Jacka Poremby, jednego z najlepszych polskich fotografów. Zdjęcia fotograficznego cyklu artysty *Krajobrazy*, rozpoczętego w 2001 roku podróżą do Sudanu, kontynuowanego na Sycylii i w Polsce, to czarno-białe fotografie, będące wyrazem zauroczenia autora przestrzenią, światłem, nastrojem i surowym pięknem, jak sam mówi, zanurzonych w szarościach, jakby dyskretnie ocienionych krajobrazów.

Fotografie w ciekawy sposób wpisują się w przekład Mikołajewskiego. Do poematu pełnego ludzi tłumacz dobiera zdjęcia plenerów bez ludzi. Inspirujący komentarz. Zdjęcia Poremby stają się bowiem tym, czym nowe tłumaczenie utworu – pejzażem ludzkiej duszy. Stara przyczepa, wrak okrętu, splątane korzenie drzew, palmy na pustyni targane wiatrem, uschnięte samotne drzewo, połamane gałęzie, zeschnięty kaktus, pustynia, pozbawione roślinności wzgórze, pola kamieni, puste wnętrza budynku. Od *Piekła* do *Raju* w tej samej, charakterystycznej dla Poremby stylistyce minimalizmu, czerni i bieli, a w zasadzie różnych odcieni szarości, w nieostrej, specyficznej głębi magicznych, niepokojąco melancholijnych, niekiedy surrealistycznych ujęć. Jak na obrazach Hieronima Boscha (o których mówi się, że mogłyby być ilustracją *Boskiej komedii* Dantego), mimo płaskiej przestrzeni, wszystkie elementy fotografii są ważne, choć inaczej niż u niderlandzkiego malarza, tu celowo zostały pozbawione ostrości. Jej brak wzmacnia odczucie apokaliptyczności świata przedstawionego, podobnie jak pozorna niedoskonałość gramatyczna nowego tłumaczenia potęguje niepokój czytelnika, czy aby na pewno w kolejnych etapach podróży wydobywamy się z Piekła.

Fotografie Poremby i tłumaczenie Mikołajewskiego mogą sprawiać wrażenie, że autorzy nie mają kontroli nad swoimi dziełami. Jednak uciekając od perfekcji w tradycyjnym rozumieniu, obaj uzyskali w obrazie i w tekście efekt hipnotyzujący.

„Na cóż mnie zowią poetą, jeśli nie zdołam, nie umiem / naznaczonej zachować dziełom odmiany i barwy?”<sup>31</sup>. Odkrywając przed nami nowe semantyczne światy języka średniowiecznego poematu, tego Mikołajewski o sobie powiedzieć nie może.

**dr Małgorzata Wilgucka**

<sup>31</sup> Horacy, *op. cit.*, w. 85-86.

# Nowy wybór źródeł do nauczania historii 1914–1918



*Polskie drogi do niepodległości 1914–1918. Wybór źródeł dla szkół* to bardzo przydatna publikacja. Ciekawie dobrane materiały, czytelne zdjęcia, poszerzenie materiału o ciekawostki i porządkujące kalendarium składają się na bardzo pomocną i ciekawą pozycję. Tyle ogólnej rekomendacji, a co w szczególności?

Już tytuł sugeruje, jakiego okresu dotyczą materiały – są to głównie źródła dotyczące dziejów politycznych ziem polskich, uzupełnione o zagadnienia z historii społecznej i gospodarczej. Książka zawiera znane z podręczników teksty, ale też mniej znane, które mogą być trudno dostępne a są argumentem dla narracji historycznej.

Materiały zebrane są w czterech blokach tematycznych: I. *Polacy wobec idei odzyskania niepodległości* (30 dokumentów ponumerowanych Nr 1-30/I), II. *Polskie formacje zbrojne na frontach I wojny światowej* (23 dokumenty ponumerowane Nr 1-23/II), III. *Sprawa polska w polityce międzynarodowej* (26 dokumentów ponumerowanych Nr 1-26/III), IV. *Za kulisami wojny* (33 dokumenty ponumerowane Nr 1-33/IV). Każdy dokument ma swój numer, przypisany też do jednego z czterech bloków, co ułatwia wybór. Szukanie usprawnia bardzo przejrzysty spis treści. Publikację kończy bibliografia, chociaż pod każdym materiałem jest podane źródło. Układ i grafika są bardzo czytelne. Zamieszczenie źródeł z zakresu historii społecznej i gospodarczej autorzy wyboru tłumaczą wpływem działań wojennych i rabunkowej polityki gospodarczej na postawy Polaków wobec zaborców. Opublikowane źródła pokazują te zmiany

i mogą posłużyć zilustrowaniu sytuacji lub argumentacji w dyskusji. Pomimo ograniczenia materiałów dotyczących lat 1914–1918, część dokumentów wykracza poza przyjęte ramy, co autorzy tłumaczą ich znaczeniem dla zrozumienia postaw i działań polskich polityków w czasie wojny.

Jak wspomniano, wszystkie materiały podzielone są na cztery bloki tematyczne, z czego trzy pierwsze ułożone są chronologicznie, a czwarty problemowo. Po każdym tekście podane zostało źródło oraz ćwiczenia do wykorzystania przy omawianiu materiału. Nie są to wyszukane ćwiczenia, lecz pytania przydatne do analizy i zrozumienia źródła, a także samodzielnej pracy ucznia. Nie zawierają gotowych rozwiązań metodycznych, pozostawiając nauczycielowi i uczniowi dużo swobody na indywidualne ich wykorzystanie. Dodatkowo każdemu tekstowi źródłowemu przypisane jest kalendarium wydarzeń i ciekawostki historyczne z nim związane. Pomagają one w analizowaniu źródła w powiązaniu z kontekstem historycznym, co ułatwia zrozumienie. Publikacja wzbogacona została dużą liczbą rzetelnie opisanych zdjęć archiwalnych, często zawierających dodatkowe informacje, np. biograficzne, i pytaniami pozwalającymi na samodzielną pracę.

Wybrane materiały są różnorodne, często rzadko publikowane, rozszerzają spektrum tematów. Układ i opis źródeł pozwalają nauczycielowi „postawić” na samodzielną pracę uczniów, indywidualną, w parach lub w grupach. Zdjęcia są wyraźne i czytelne, dostępne w wersji pdf, tak jak wszystkie materiały na stronie IPN.

**Urszula Szymańska-Kujawa**

*Polskie drogi do niepodległości 1914–1918. Wybór źródeł dla szkół*, IPN, Łódź-Warszawa 2020, s.199, wybór i opracowanie: Katarzyna Helik, Paweł Kowalski, Magdalena Zapolska-Downar

# Nowości wydawnicze dla nauczyciela, pedagoga, dyrektora, samorządowca

## Edukacja, szkoła, zarządzanie szkołą

B. Śliwerski, M. Paluch, *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, O.W. Impuls, Kraków 2021.

H. Mizerek, *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie)wykonalna?*, O.W. Impuls, Kraków 2021.

M. Żytko, *Edukacja w dialogu*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2021.

A. Karpińska, W. Wróblewska, P. Remża (red.), *Edukacja zorientowana na ucznia i studenta*, Wyd. Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2021.

A. Korzeniecka-Bondar, Z. Gajdzica, *Czasoprzestrzeń szkoły. Co warto wiedzieć o czasie i przestrzeni szkoły*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2021.

I. Kazimierczyk, *Oblicza nudy szkolnej*, Scholar, Warszawa 2021.

S. Gwiazdowska-Stańczak, *Zaangażowanie w naukę i klimat w szkole*, Wyd. Difin, Warszawa 2021.

R. Nawrocki, *Kultura demokracji w szkole*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2021.

M. Wojtkowiak, *Poznać – zrozumieć – rozmawiać. (Nie)oczywisty e-świat jako źródło inspiracji i wyzwań w perspektywie pedagogicznej*, Wyd. UJK, Kielce 2021.

A. Ogonowska, *Cyberpsychologia. Media – użytkownicy – zastosowania*, O.W. Impuls, Kraków 2021.

M. Kędra, *Cogito – szkoła z własnym obliczem*, O.W. Impuls, Kraków 2021.

L. Gawrecki, *Zarządzanie w oświacie. Podręcznikowy zarys problematyki. Systematyka – praktyka – rekomendacje*, O.W. Impuls, Kraków 2021.

R. Lorens, *Nowoczesne zarządzanie szkołą i placówką oświatową*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2021.

K. Gawroński (red. nauk.), *Współdziałanie w realizacji zadań oświatowych*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2021.

B. Wojtczak, *Prawo oświaty niepublicznej*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2021.

L. Marciniak (red. nauk.), *Procedury oświatowe z wzorami dokumentów. Tom 1. Prawo oświatowe i system oświaty. Edytowalne wzory dostępne na stronie internetowej*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2021.

D. Dwojewski, H. Szewczyk, *Stosunki pracy nauczycieli w szkołach i placówkach oświatowych*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2021.

S. Kłak, *Spółeczna inspekcja pracy w szkole i placówce oświatowej. Poradnik dla zakładowych społecznych inspektorów pracy*, Wyd. ZNP, Kielce 2021.

### **Nauczyciele, uczniowie, rodzice**

J.L. Pękala, K. Białożyt-Wielonek (red. nauk.), *Obszary (nie) pewności w pracy współczesnego nauczyciela*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021.

M. Groenwald, *Nauczycielskie decydowanie. Rekonstrukcja doświadczeń*, O.W. Impuls, Kraków 2021.

B. Pawłowska, *Praca nauczyciela w perspektywie badacza jakościowego. Mity a rzeczywistość*, Wyd. UŁ, Łódź 2020.

A. Borzęcka, A. Twaróg-Kanus, R. Waluś, *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni społecznej*, O.W. Impuls, Kraków 2021.

A. Borzęcka, A. Twaróg-Kanus (red.), *Nauczyciel – uczeń w przestrzeniach życia i edukacji – dobre praktyki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2021.

M. Wolanin, *Obowiązki ucznia*, O.W. Impuls, Kraków 2021.

W. Rutkowska-Dydyńska, *Skuteczność bez agresji „... i wtedy postanowiłam go wysłuchać”*. Podręcznik dla rodziców i nauczycieli, O.W. Impuls, Kraków 2021.

R.E. Bernacka, *Rodzice nonkonformistów*, Wyd. UJK, Kielce 2020.

I. Banach, E. Bartkowiak, *Rodzicielstwo i dzieciństwo w rozwoju dziejowym*, O.W. Impuls, Kraków 2021.

J. Kozielska, *Uczniowie szkół podstawowych i kształcących w zawodzie wobec swojej przyszłości edukacyjno-zawodowej*, W.N. UAM, Poznań 2021.

P. Banaszekiewicz, B. Gawda, K. Kosacka, *Psychologia emocji pokolenia digital natives*, Wyd. UMCS, Lublin 2020.

### **Edukacja w szkole podstawowej i ponadpodstawowej**

M. Porzucek-Miśkiewicz, *Jednostka zdolna w przestrzeniach edukacyjnych (PDF)*, W.N. UAM, Poznań 2021.

J. Węglarz, *Aksjologia ciała w edukacji fizycznej*, O.W. Impuls, Kraków 2021.

J. Wysocka, *Matematyka bez prądu. Pomysły na atrakcyjne lekcje w szkole podstawowej*, Wyd. Nowik, Opole 2021.

A. Płońska, *Jak pokonać trudności z matematyką w szkole ponadpodstawowej? Karty pracy dla uczniów*, Wyd. Nowik, Opole 2021.

W. Bednarek, *Zadania z arytmetyki dla uczniów klas VI-VIII*, Wyd. Nowik, Opole 2021.

W. Bednarek, *Zbiór zadań z matematyki. Konkursy w szkole średniej*, Wyd. Nowik, Opole 2021.

P. Grocholiński, M. Just, B. Michalska-Dominiak, M. Kołodziejczak, A. Michalska-Żyła, *Design thinking dla edukatorów*, Wyd. UŁ, Łódź 2021.

- B. Karolak, W. Karolak, *Arteterapia w twórczym rozwoju. Ćwiczenia, warsztaty, projekty dla dzieci i młodzieży*, Wyd. UŁ, Łódź 2021.
- E. Boksa, Logopedia. *Systemowa terapia językowa dla dzieci dyslektycznych w klasach 4–8 w zreformowanej szkole podstawowej*, Wyd. ZNP, Kielce 2021.
- J. Węglarz, D. Bentkowska, *Trening umiejętności społecznych dzieci i młodzieży. Przewodnik dla terapeutów*, G.W. Harmonia, Gdańsk 2020.
- K. Sedivy, *Ćwiczenia pamięci. Ćwiczenia koncentracji*. Część 1, Arson, Kraków 2021.

### Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna

- B.A. Louise, F.L. Ilg, S.M. Baker, *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*, GWP 2020.
- W. Leżańska, E. Płóciennik, *Pedagogika przedszkolna z metodyką*, Wyd. UŁ, Łódź 2021.
- E. Kochanowska (red. nauk.), *(Z)rozumieć świat dziecka. Od kontekstów nadawania znaczeń po dziecięce znaczenia*, O.W. Impuls, Kraków 2021.
- K. Bidziński (red.), *Dziecko jako badacz. Nauczanie oparte na metodzie odkrywania przez dociekanie*, Wyd. UJK, Kielce 2020.
- K. Witerska, *Drama procesualna w pracy z dziećmi w przedszkolu i klasach I-III*, Wyd. Difin, Warszawa 2021.
- J. Stasica, *Rozwijamy kreatywność dziecka w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Klasa 1*, O.W. Impuls, Kraków 2021.
- A. Radwańska, A. Sobolewska-Kędzior, *Terapia logopedyczna i pedagogiczna w przedszkolu i szkole. Porady i ćwiczenia*, Wyd. Difin, Warszawa 2021.
- A. Radwańska, A. Sobolewska-Kędzior, *Terapia logopedyczna i pedagogiczna w przedszkolu i szkole. Część 1. Karty pracy*, Wyd. Difin, Warszawa 2021.
- M. Kołodziejwski, K. Moskal-Kozak, *Na dobry początek. Zbiór piosenek i zabaw muzyczno-ruchowych dla dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*, Wyd. Difin, Warszawa 2021.

### Pedagogika specjalna

- T. Serafin, *Kształcenie specjalne w systemie oświaty*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2021.
- I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, O.W. Impuls, Kraków 2021.
- A. Dłużniewska, *Rozumienie tekstów literackich przez uczniów z uszkodzeniami słuchu*, O.W. Impuls, Kraków 2021.

opr. Dorota Szumna

To lubię!  
Mariusz Kalandyk

## Matrix, czyli rozliczne skutki naszego tutaj istnienia

„Świat nie jest taki zły. Świat nie jest wcale mdły. Niech no tylko zakwitną jabłonie” – śpiewała kiedyś Halina Kunicka. Kto to jeszcze pamięta? No – mdły to już na pewno nie jest. Chyba że się pochorowało na kowida i ma sensacje związane z zakażeniem. Tzw. okołożołądkowe. W takim stanie świat niekoniecznie jednak wydaje się być – zupełnie i bez reszty – zły.

Ot – dialektyka!

Piosenka traktuje o świecie konsumpcji na miarę czasów – powiedzmy – z wczesnego *Misia*. O świecie z marzeń w gospodarce niedoborów. O pogodnym wpływie zapachu kwiatów jabłoni na psyche i o jej odmiennych stanach świadomości. Wszak z maryni w czasach owych zaprzyszłych kręcono tylko sznury konopne na potrzeby gospodarki morskiej. Nikt nawet nie myślał o brawurowych próbach inhalacji. Matrix miał formę pogodną, elegancją i mało konfliktową. Był odmianą średniowiecznej Kukani, gdzie gorące kiszki – dosłownie – spadały z nieba,

a pola zbóż rozmaitych grodzone były kielbasami.

I komu to przeszkadzało?

Ów stan delikatny mentalnego dziewictwa i niewinności poznawczej trwał chwilę tylko i zostawił – jak to z utopiami bywa – trochę złudzeń, trochę ruin, dużo banknotów o wartości minimalnej i potencjał zbrojny nadający się w sam raz dla hut i metalurgii. Zostawił jeszcze w świadomości każdego z nas, żyjących wówczas, drzazgę nieufności, otorbioną, jak u Maćka z Bogdańca fragment bełtu, zadrę podejrzliwości, że to, co się toczy, będzie odtąd mało stabilne, nieprzewidywalne i groźne. A bobrów było wtedy jak na lekarstwo!

Dwadzieścia pięć lat później siedzę w otoczeniu zasadniczo odmienionego rekwizytorium i patrzę. Mój idealizm, nieco przytępiony, podziwia przestrzenie różne takie indyferentne, podane nam do wierzenia, by stabilizowały rozchwiane ramy nowej technologicznej, ale i ontologicznej, opowieści. Otoczeni (traktujmy to słowo również militarnie) ekranami

i ekranikami przeróżnego kalibru i maści zaczynamy podejrzewać, że ktoś się nami zaczyna nieładnie bawić. Staliśmy się, bez żadnych wcześniejszych uzgodnień, powolnymi aktorami a scena, na której występujemy, jest wirtualnie pomalowana dwoma rodzajami sympatycznej farby: tej adekwatnej i tej na użytek wewnętrzny, żeby nam oko nie zbiełało ze zdziwienia.

To nie skrzydlaty koń sprawił, że mamy poczucie ciągłej inwigilacji, więc gdy przyfrunął, nawet nie byliśmy nadmiernie zdziwieni. Po prostu anonimowa przemoc nagle się ukonkretniła i odsłoniła kilka rumianych twarzy. Wiemy już, że ma to charakter zarówno polityczny, jak i systemowy. Powiem więcej, skrzydlaty koń brutalnie odsłonił skrywaną w podświadomości prawdę. Oto na naszych – najdosłowniej – oczach dokonano nowego potasowania kart, które nazywamy rzeczywistością. Na naszych oczach rozpadają się bezpieczne konwencje oraz ustalone reguły waloryzacji tego, co uznajemy za realne. Jesteśmy aktorami nowego typu: wirując na obrotowej scenie, ukazujemy się – jak w kubistycznych obrazach – w wielu płaszczyznach naraz. Jednocześnie zwijamy przestrzeń i ją multiplikujemy; podważamy fizyczne parametry czasu i sprawiamy, że możemy żyć jednocześnie w kilku umownych temporalnych trybach.

Kreujemy równoległe narracje w porządku analogowym i w wymiarze VR. Już nawet nas to nie dziwi. Gorzej – przestajemy nań reagować; nie zauważamy owego skotłowacenia.

Matrix nam spowszedniał.

Nie wiem, czy pamiętacie Państwo powtarzającą się kilkakrotnie w filmach braci/siostr Wachowskich scenę charakterystyczną. Otóż agent Smith, jak to wirus, multiplikuje się w sposób masowy, wchodząc w wirtualne jestestwa osób znajdujących się w bezpośrednim sąsiedztwie. Zniemacka zamiast Johna, Oliwii, Ester widzimy zakazaną gębę osobnika w ciemnych okularach. Ostatni film z serii pokazuje nowy wariant „przejęcia” wirtualnych ciał. Ma ono charakter zdalny. Ten sam John budzi się nagle w nocy, nie słucha przerażonej żony i pod wpływem impulsu wyskakuje przez okno, stając się „żywym” pociskiem.

Tymczasem przyjaciele z Facebooka, jego hiperzamożni właściciele, planują stworzenie nowego raju – Metaverse – przestrzeni wirtualnego życia, analogicznego do tego, które jest obecnie udziałem obywateli w tzw. realu. To tam przeniesiemy się z naszymi emocjami, marzeniami, pracą, nauką i sztuką. Wykreujemy awatary stokroć od nas atrakcyjniejsze, wybudujemy nowe domy i wymyślimy nowe ustroje, style życia, zabawy i wypoczynku. Brzmi nieźle, prawda?

Brzmi fatalnie, choć w niedalekiej przyszłości się spełni.

Jeżeli ktoś wymyślił nowoczesne piekło, jest nim Zuckerberg i spółka. Najgorszy jest fakt, że owe zapowiedzi właściciela Facebooka obeszły niewielu ludzi. Konferencja dotycząca Metaversum zainteresowała około dwadzieścia tysięcy osób. Nowe sztuczne raje mogą okazać się miejscem niespotykanego wyzysku, manipulacji, nowych form niewolnictwa i poddaństwa, o których najbardziej psychopatycznym osobnikom do tej pory nawet się nie śniło. Skoro jednak można zapakować

w eleganckiej formie nowe algorytmy przemocy, czemu nie próbować? Zasoby mineralne matki Ziemi są na wyczerpaniu, klimat się waha, miasta duszą się w smogu, pandemia zamyka nas w domach. Wejście w *virtual reality* wydaje się mądre i rozsądne...

Pójdźmy więc tam szeroką wirtualną drogą, wejdźmy do wirtualnych sal pracy, rozgośćmy się. Agent Smith już tam jest. Czeka. Uderzy, gdy nasze podrasowane elektroniką mózgi zamienią się w zakalec.

**Mariusz Kalandyk**

## ROCZNIK 2021

### WYKAZ OPUBLIKOWANYCH TEKSTÓW

#### ARTYKUŁY

- M. Kalandyk, *Praca w chmurze i w szkole* (KE nr 1–2, s. 3–14)
- K. Szczęśliwa, *Korzyści ze stosowania technologii wideo w edukacji* (KE nr 1–2, s. 15–24)
- M. Gryboś, *Imperatyw zabawy? Realizacja strategii ludycznej na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej na przykładzie aplikacji Kahoot!* (KE nr 1–2, s. 25–35)
- K. Pluta, *TIK w edukacji wczesnoszkolnej, czyli rola i możliwości wykorzystania wybranych narzędzi cyfrowych w uczeniu się dzieci klas młodszych* (KE nr 1–2, s. 36–50)
- M. Kijowski, *O wychowaniu morskim dzieci i młodzieży w kontekście uchwały Sejmu z 30 maja 1984 r.* (KE nr 1–2, s. 99–113)
- P. Piotrowski, *Futurologia i pedagogika – o możliwych inspiracjach dla pedagogiki z twórczości Stanisława Lema* (KE nr 3–4, s. 3–16)
- M. Wilgucka, *Non-stop-show, czyli szaleństwo cywilizacji bez złudzeń. O twórczości Tadeusza Różewicza w stulecie urodzin poety* (KE nr 3–4, s. 17–26)
- J. Mariański, *Wychowanie moralne w rodzinie w narracji socjologicznej* (KE nr 3–4, s. 27–41)
- G. Ekiert, *Znaczenie zabawy w rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym* (KE nr 3–4, s. 42–53)

#### TEKSTY METODYCZNE

- M. Baran, *Jak omawiać Pana Tadeusza w klasie 8?* (KE nr 1–2, s. 51–60)
- S. Przybyło, *Efektywne rozwijanie umiejętności słuchania ze zrozumieniem na lekcji języka obcego*, (KE nr 1–2, s. 61–72)
- K. Warchoń, A. Kozubal, P. Ostrowski, M. Rzepko, *Lekcja wychowania fizycznego jako podstawowa forma organizacyjna szkolnej kultury fizycznej – teoria i praktyka* (KE nr 1–2, s. 73–84)
- Z. Suchodolski, *Wolontariat w szkole podstawowej i ponadpodstawowej* (KE nr 1–2, s. 85–89)
- M. Ziaja, *Blog internetowy jako narzędzie nauczania języka polskiego w szkole podstawowej* (KE nr 3–4, s. 54–62)
- A. Kozłowska, *Autonomia w szkole – między wolnością a odpowiedzialnością* (KE nr 3–4, s. 63–75)
- A. Kozubal, K. Warchoń, M. Rzepko, P. Ostrowski, *Radość na starość – edukacja na lekcjach wychowania fizycznego* (KE nr 3–4, s. 76–83)

## RECENZJE

H. Synowiec, „*Niepodległa wobec języka polskiego*” – recenzja publikacji zbiorowej (KE nr 1–2, s. 114–120)

M. Wilgucka, *Vita nuova „Boskiej komedii” Dantego Aligieri (1321–2021)* (KE nr 3–4, s. 133–142)

U. Szymańska-Kujawa, *Nowy wybór źródeł do nauczania historii 1914–1918* (KE nr 3–4, s. 143–144)

## PUBLICYSTYKA

K. Ożóg, *Polskie pieśni religijne – suplikacje* (KE nr 1–2, s. 90–98)

S. Wnęk, *Kilka uwag na temat korespondencji Zygmunta Mycielskiego zdeponowanej w Powiatowym Centrum Kultury i Turystyki w Wiśniowej nad Wisłokiem* (KE nr 3–4, s. 107–116)

M. Wielek, *Wciąga mnie NIC / zmyślony monolog P. Ł.* (KE nr 3–4, s. 117–118)

K. Kiebała, *Doświadczenie epidemii koronawirusa z perspektywy języka* – tekst z Olimpiady języka polskiego (KE nr 3–4, s. 119–132)

## SPRAWOZDANIA

Akademia Historii Najnowszej w roku szkolnym 2020/2021 (KE nr 1–2, s. 121–126)

II Kongres Edukacyjny *IT i Szachy* 21–22 września 2021. Panel: *IT w Edukacji* (KE nr 3–4, s. 84–89)

Podkarpacka Konferencja Regionalna Nauczycieli Matematyki. *Matematyka. Spotkajmy się!* (KE nr 3–4, s. 90–96)

A. Kowal, *Medyczna Szkoła Policealna im. Hanny Chrzanowskiej w Stalowej Woli to już 60 lat tradycji...* (KE nr 3–4, s. 97–106)

## NOWOŚCI WYDAWNICZE

*Nowości wydawnicze*, oprac. D. Szumna (KE nr 1–2, s. 127–131)

*Nowości wydawnicze*, oprac. D. Szumna (KE nr 3–4, s. 145–147)

## FELIETONY

M. Kalandyk, *Świat postpandemiczny* (KE nr 1–2, s. 132–134)

M. Kalandyk, *Matrix, czyli rozliczne skutki naszego tutaj istnienia* (KE nr 3–4, s. 148–150)



## PODKARPACIE UCZY CYFROWO 2



NAJWIĘKSZY PROJEKT **EDUKACJI CYFROWEJ**  
W POLSCE SKIEROWANY DO **SZKÓŁ**

### RUSZA DODATKOWY NABÓR!

Celem projektu jest **podniesienie kompetencji cyfrowych** nauczycieli oraz zwiększenie udziału technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie dydaktycznym; przygotowanie nauczycieli do tworzenia własnych i korzystania z różnego rodzaju e-materiałów poprzez realizację **bezpłatnych szkoleń** w ramach **5 grup przedmiotowych**:

  
**40 godzin**  
szkolenia



**edukacja wczesnoszkolna**



**przedmioty humanistyczne**



**przedmioty  
matematyczno-przyrodnicze**



**przedmioty  
artystyczne**



**informatyka**

**Rzeszów:** 600 230 036, 17 8534097 w. 36

**Tarnobrzeg:** 504 321 155

**Przemysław:** 16 67 025 02 w. 37

**Krosno:** 13 43 200 57 w. 24



Podkarpackie  
Centrum Edukacji  
Nauczycieli  
w Rzeszowie



[lekcjaenter.pcen.pl](http://lekcjaenter.pcen.pl)



[/lekcja.enter.pcen](https://www.facebook.com/lekcja.enter.pcen)



**Fundacja**



Fundusze  
Europejskie  
Polska Cyfrowa

FRSI

FUNDACJA  
ROZWOJU  
SPOŁECZNIESTWA  
INFORMACYJNEGO



Rzeczpospolita  
Polska

INSTYTUT SPRAW  
PUBLICZNYCH

Unia Europejska  
Europejski Fundusz  
Rozwoju Regionalnego



# Zdalnie odważni = Cyfrowo pewni



## Zdalnie Odważni = Cyfrowo Pewni

Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Rzeszowie przy PZPW od 1 stycznia 2022 r. do 30 kwietnia 2022 r. realizuje projekt grantowy pn. "Zdalnie odważni = cyfrowo pewni", którego celem jest wsparcie nauczycieli szkół i przedszkoli w prowadzeniu kształcenia na odległość.



## Zdalnie Odważni = Cyfrowo Pewni

### ADRESACI

Nauczyciele i dyrektorzy przedszkoli i szkół (ogólnodostępnych, integracyjnych, specjalnych i zawodowych) na wszystkich poziomach kształcenia z obszaru województwa podkarpackiego.

### CELE

Podniesienie jakości doskonalenia i wsparcia udzielonego przez kadrę PBW w Rzeszowie nauczycielom prowadzącym zdalną edukację w szkołach i przedszkolach.

**min. 18**  
nauczycieli bibliotekarzy  
**min. 200**  
nauczycieli ze szkół i przedszkoli

- ✓ szkolenia kadry PBW w Rzeszowie (ok. 18 nauczycieli bibliotekarzy), którzy poprowadzą szkolenia dla uczestników projektu
- ✓ szkolenia dla nauczycieli szkół i przedszkoli z terenu województwa podkarpackiego w 18 grupach szkoleniowych
- ✓ wsparcie nauczycieli w postaci działań konsultacyjno-doradczych oraz materiałów edukacyjnych zawierających m.in. scenariusz zajęć/lekcji zdalnych, materiały dla nauczycieli i uczniów