

# Kwartalnik Edukacyjny

2 (85) LATO 2016



*czytanie*

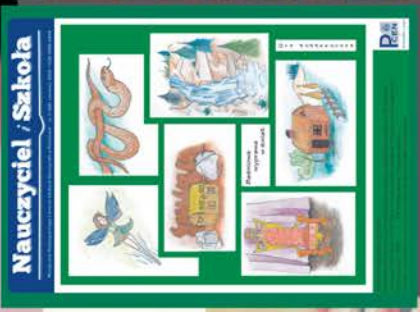
**„pomiędzy wolnością  
a przymusem”**

# Wydawnictwa PCEN



## Kwartalnik Edukacyjny

Redakcja:  
17 85 340 97 w. 40  
email: [kwartalnik@pcen.pl](mailto:kwartalnik@pcen.pl)



**Nauczyciel i Szkoła**  
Redakcja:  
17 85 340 97 w. 34  
email: [nauczycieliszkola@pcen.pl](mailto:nauczycieliszkola@pcen.pl)



# Kwartalnik Edukacyjny



Doskonalsi z pasją!

2 (85) lato 2016

Ukazuje się od 1993 r.

## CZYTANIE - POMIĘDZY WOLNOŚCIĄ A PRZYMUSEM

Kazimierz Ożóg, <b>Radość czytania</b> .....	3
Ewa Goczał, <b>Jak tłumaczyć poezję (na przykładzie wierszy dziecinnych Piotra Sommera)</b> .....	9
Monika Lach, <b>Biblioterapia w szkole</b> .....	21
Beata Sołczyk, <b>Teatr w edukacji szkolnej – rozważania na temat tekstów dramatycznych</b> .....	30
Justyna Borkowska, <b>Witkacy w szkole anno Domini 2016</b> .....	43

## Z WARSZTATU BADAWCZEGO · INNOWACJE

Stanisław Korczyński, <b>O satysfakcji z pracy nauczycieli z najkrótszym i najdłuższym stażem pracy zawodowej</b> .....	53
---	----

## PCEN I OTOCZENIE

<b>Z działalności PCEN Oddział w Przemysłu w roku szkolnym 2015/2016</b> .....	74
Michał Wilusz, <b>Prawdziwe przyjaźnie rodzą się w biedzie</b> .....	79

## PORTRETY GALICYJSKIE

Janusz Krężel, <b>„Kładła na stole bochen serca”. Sylwetka Matki Polskich Harcerzy – Zdzisławy Józefy Bytnarowej</b> .....	81
--	----

## DYSKUSJE · POLEMIKI · RECENZJE

Mariusz Kalandyk, <b>Anna Janus-Sitarz, W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje</b> .....	89
Marta Krasuska-Betiuk, <b>Danuta Świerczyńska-Jelonek i Grażyna Walczewska-Klimczak, Dziecko w dialogu z tekstem literackim</b> .....	97
Jacek Piotrowski, <b>John D. Barrow, Książka o niczym</b> .....	102
Anna Śniegulska, <b>W trosce o współczesną młodzież</b> .....	106
<b>Nowości wydawnicze</b> .....	112

## SPRAWOZDANIA

<b>Jasielska Liga Naukowa z LOTOSEM</b> .....	115
<b>Stanisława Samborowska – Żołnierz Wyklęty</b> .....	119
Mariusz Kalandyk, <b>Szybując – z wynurzeń szklarza pilota</b> .....	123

*Kryzys czytania dotyka nas dziś szczególnie mocno – badania i raporty Biblioteki Narodowej nie pozostawiają wątpliwości. W natłoku zadań, poddając się rosnącemu tempu życia, technologicznym pokusom i trywialnym propozycjom spędzenia wolnego czasu, zapominamy o tym, że „czytać to myśleć inaczej” (za: Focus.pl). Książka silnie angażuje nasz umysł, zmysły, emocje. Ale czytanie to czynność wymagająca – domaga się wyciszenia, uważności, namysłu...*

*Rok szkolny 2015/2016 to rok rozwijania kompetencji czytelniczych i upowszechniania czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży. Wpisując się w ten kierunek polityki oświatowej, oddajemy do rąk naszych Czytelników poświęcony tej tematyce letni numer „Kwartalnika Edukacyjnego”. Otwiera go tekst profesora Kazimierza Ozoga, który zachęci Państwa do poszukiwania – być może już zagubionej – radości czytania. Niezwykle interesujące artykuły z pierwszego działu pisma polecamy nie tylko polonistom czy bibliotekarzom; jesteśmy przekonani, że każdy nauczyciel, ba – każdy dorosły może być niezastąpionym przewodnikiem młodych na drodze „poszukiwania w sobie czytelnika”. Zachęcamy także do sięgnięcia po nowe wydawnictwa dotyczące problematyki czytelniczej i inne publikacje, których recenzje zamieszczamy w naszym piśmie.*

*W numerze znajdziecie Państwo ponadto prezentację interesujących wyników badań nt. satysfakcji z pracy nauczycieli o zróżnicowanym stażu pracy w zawodzie, sprawozdania z odbytych spotkań i podjętych inicjatyw, a także nasze stałe rubryki: felieton Redaktora Naczelnego Mariusza Kalandyka oraz nowości wydawnicze. Szczególnie gorąco polecamy tekst autorstwa Janusza Krężela nt. Matki Polskich Harcerzy – Zdzisławy Bytnarowej.*

*Zapraszamy do lektury.*

*Dorota Szumna*

Redaguje zespół:

Piotr Pilch (p.o. 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, prof. dr hab. Marek Stanisław, prof. zw. dr hab. Kazimierz Szmyd, dr hab. prof. UR Beata Szluz, dr hab. Anna Szylar, dr Zofia Frączek, dr Urszula Gruca-Miąsik, dr Wiesława Wałc, dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak

Prezentowane materiały z działów *W kregu nowych idei*, *Z warsztatu badawczego*, *Innowacje*, *Dyskusje* oraz *Recenzje* objęto recenzją naukową. Redakcja zastrzega sobie prawo do adiustacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach. Pismo punktowane przez KBN (4 pkt.). Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz on-line.

e-mail: [kwartalnik@pcen.pl](mailto:kwartalnik@pcen.pl), [mkalandyk@pcen.pl](mailto:mkalandyk@pcen.pl), [dszumna@pcen.pl](mailto:dszumna@pcen.pl)

© Copyright by Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Rzeszów 2016

Projekt okładki, skład i łamanie: Andrzej Iskrzycki

Wydawca: Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie  
35-036 Rzeszów, ul. Niedzielskiego 2  
tel. 17 85 340 97, fax 85 346 82; e-mail: [biuro@pcen.pl](mailto:biuro@pcen.pl); [www.pcen.pl](http://www.pcen.pl)

Druk i oprawa: Bonus Liber Sp. z o.o.

Nakład: 1000 egz.

Kazimierz Ożóg

## Radość czytania

Dwie wielkie wartości fundują niniejszy artykuł, najpierw jest to radość, i kolejno, czytanie tekstu (na)pisanego. Połączenie *radość czytania* tworzy bardzo ciekawą, nową jakość znaczeniową, także wartość. Zatem najpierw kilka uwag o *radości*, a potem o *czytaniu*, na końcu zaś o *radości czytania*. Są to wnioski z moich długoletnich badań współczesnych relacji między językiem a kulturą<sup>1</sup>.

Radość jest wartością na różny sposób wyrażaną przez leksemy czy całe konstrukcje słowne, które należą do języka wartości. Jadwiga Puzynina zalicza radość do wartości odczuciowych<sup>2</sup>. Pozycja tego ważnego słowa w polskim systemie aksjologicznym, nazywającym różne wartości, jest jednak szczególna; radość jest, po pierwsze, nazwą wartości, ważnej kategorii dla życia i działania pojedynczego człowieka i całych wspólnot, po wtóre, radość jest swoistą odpowiedzią, często zwykłą naturalną reakcją na inne wartości, które ją wywołują – jako kategoria z psychologii społecznej jest zanurzona w innych wartościach. Diagnoza aksjologiczna jakiejś grupy może być dokonywana przez analizę pola wartości, które wywołują radość. Odpowiedź na pytanie, co nas cieszy, co wywołuje naszą radość, jest bardzo istotnym wyznacznikiem charakterystyki zarówno osoby, jak i całych wspólnot. Tu możemy zapytać, czy cieszy nas jeszcze czytanie książek, czy jest ono przyczyną naszej pogłębionej radości?

Leksem *radość* w znanych klasyfikacjach i opracowaniach wartości rzadko jest wspominany, badacze skupiają się raczej na innych wartościach, bardziej znaczących dla pojedynczego człowieka i całych grup. Słowniki tłumaczą – moim zdaniem – dość pobieżnie to wyjątkowe słowo, skupiając się na tym, że jest to „uzewnętrzniane uczucie zadowolenia z czegoś, uciecha, rozradowanie”<sup>3</sup>. Tymczasem – moim zdaniem – *radość* niesie treści głębsze. Według moich długoletnich badań wielu kontekstów językowych z tym leksemem, *radość* to, owszem, krótkotrwałe uczucie zadowolenia, ale przede wszystkim to utrwalona, świadoma postawa. Moja definicja *radości* wygląda następująco: RADOŚĆ jest

<sup>1</sup> Por.: K. Ożóg, *Polszczyzna przelomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów 2011.

<sup>2</sup> J. Puzynina, *Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawstwa*, Warszawa 2013.

<sup>3</sup> Zob.: *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. Bogusław Dunaj, Warszawa 1996, s. 929.

to postawa, stan mentalny, wolicjonalny i uczuciowy człowieka (całej wspólnoty) wywołany przez jakieś dobro, odpowiedź osoby bądź grupy na przeżywaną, doświadczaną wartość, to swoisty dialog podmiotu indywidualnego bądź zbiorowego z wartościami.

Leksem *radość* nazywa podstawową dla człowieka kategorię w indywidualnym przeżywaniu samego siebie i świata, a także istnienia i działania osoby w świecie. Bez radości nasze życie jest ogromnie trudne i staje się – na co wskazują psychologowie – udręką. Brak radości idzie w parze z niedostatkiem innych wartości, w których radość jest zanurzona, zwłaszcza miłości i nadziei. Radość jest potrzebna zarówno pojedynczemu człowiekowi, jak i całym wspólnotom jak codzienny chleb. Stanowi ta wartość ważny składnik sensu życia i działania.

Radość jest głównie okazywana przez język, który u ludzi doznających jakiegoś dobra aż „śpiewa z radości”, choć niebagatelną rolę odgrywa tu także komunikowanie pozajęzykowe, bo radość chce być manifestowana i rzadko tłumimy ją w sobie<sup>4</sup>.

Kultura polska i szerzej, europejska o korzeniach śródziemnomorskich i judeochrześcijańskich obfitują w teksty, które przywołują w swej treści radość, a także bezpośrednio wzywają do radości. Wielką liczbę treści związanych z radością znajdujemy w *Piśmie Świętym*, zwłaszcza *Starego Testamentu*, które wzywa do radości przed obliczem Pana. Wiele tekstów, które przywołują radość, także do niej wzywają przez swoje nakazy, zaproszenia do bycia radosnym, mentalne obligacje zawierają zwroty typu: *radujcie się, weselcie się, cieszcie się, śpiewajcie z radości*. W tym miejscu należy przypomnieć *Odę do radości* Schillera, która stała się oficjalnym hymnem Unii Europejskiej, tytuł konstytucji II Soboru Watykańskiego *Gaudium et spes (Radość i nadzieja)*, znakomity list papieża Pawła VI z roku 1975 zatytułowany *Gaudete in Domino (Radujcie się w Panu)* czy opublikowaną w roku 2014 przez papieża Franciszka adhortację *Radość Ewangelii*. Mamy w polskim uniwersum językowo-kulturowym setki piosenek, wiele różnych utworów literackich, które głoszą radość miłości, radość młodości, radość o poranku, radość wędrowania, radość jedzenia i picia, radość bycia we wspólnocie, radość z obcowania z Bogiem i dziesiątki innych radosnych (uznawanych za radosne) sytuacji życia człowieka. W polskich uczelniach z okazji wielkich uroczystości słychać dwie średniowieczne pieśni *Gaudeamus igitur* oraz *Gaude Mater Polonia*. W znanej modlitwie, *Litanii Loretańskiej*, wołamy do Matki Bożej „Przyczyno naszej radości módl się za nami”. Polskie pieśni ludowe, polskie kolędy i pastorałki są przepelnione radością. Wisława

<sup>4</sup> Por.: A. Mikołajczuk, *Obraz radości we współczesnej polszczyźnie*, Warszawa 2009.

Szyborska pisze wiersz *Radość pisania* – jakże mądry utwór o tworzeniu przez słowo różnych światów, łączący się z radością czytania.

Z kolei leksem *czytanie* to rzeczownikowa nazwa czynności – *nomina actionis* – utworzona od czasownika *czytać*. Jest to nazwa czynności pozostającej w samym centrum kultury pisma, a kultura ta jest konsekwencją rozwoju języka naturalnego.

Przez dziesiątki tysięcy lat człowiek posługiwał się tylko językiem mówionym, najbardziej naturalną formą ludzkiej mowy. Język ten doskonalił się w różnych wspólnotach i był wielkim czynnikiem rozwoju. O jego randze i długim rozwoju w ewolucji człowieka świadczy to, że w ludzkim genotypie zostały wytworzone geny odpowiedzialne za naukę języka mówionego. Uczymy się tej formy języka w naturalnej akwizycji między drugim a piątym rokiem życia. Geny włączające naukę języka mówionego są mocnym dowodem na wyjątkowość słowa, które kapitalnie skupia w sobie elementy ludzkiej kultury i natury. Kultury – bo przecież język mówiony powstał na bazie znaków pomyślanych i wytworzonych przez człowieka. Natury – bo jest gen, a, przykładowo, dziecko Pigmejów, zaadoptowane przez Eskimosów natychmiast nauczy się ich języka.

Okolo pięciu tysięcy lat temu, co w skali rozwoju człowieka jest okresem bardzo późnym, kilka wspólnot ludzkich, stojących – dzięki językowi mówionemu – na wysokim stopniu rozwoju, zaczęło posługiwać się prymitywnym alfabetem, który utrwałał ulotne dźwięki ludzkiej mowy. Zapis słowa mówionego przy pomocy nowych, graficznych – nie akustycznych – znaków to jeden z największych wynalazków w historii ludzkości. Genialność pisma polega na tym, że jedną kategorię budowy znaków językowych (akustyczną, naturalną, mówioną) należało przełożyć na drugą kategorię – już graficzną.

Wynalazek alfabetu (stworzenie pisma), w naszym kręgu kulturowym dokonany przez Fenicjan, w Azji przez Chińczyków, wyznacza nowy etap rozwoju kultury ludzkich wspólnot. Obok języka mówionego zaczyna się kształtować język pisany, powstają liczne teksty, a kultura pisma jest niezmiennie od tysięcy lat wysoko wartościowana, gdyż pozwoliła stworzyć nową jakość życia, utrwalania pamięci, przekazywania doświadczenia, sprawowania władzy, prowadzenia edukacji, rozwoju nauki, wykonywania obrzędów religijnych itd. Jeśli jest pismo – które jest ogromną wartością – natychmiast pojawia się czytanie tekstów jako kolejna wartość.

*Czytać* jest w języku polskim słowem pochodzenia indoeuropejskiego. Znaczyło najpierw „pojmować coś, rozumieć, odgadywać sens czegoś ze znaków”. Dawni Polacy czytali przyrodę, czytali zachowania zwierząt. Z chwilą

wprowadzenia alfabetu słowiańskiego przez Cyryla i Metodego zaczęło oznaczać „ważne spostrzeżenie sensu tekstu, dekodowanie słowa napisanego”<sup>5</sup>.

Polska wraz z przyjęciem chrześcijaństwa w X wieku weszła w obręb kultury pisma. Dołączyliśmy do tej kultury stosunkowo późno i przejęliśmy wszystkie sprawdzone od ponad 1500 lat w kręgu kultury śródziemnomorskiej metody pracy z tekstem pisanim. Umiejętność pisania i czytania stały się wyznacznikiem przynależności do elity kulturalnej danej społeczności. Ważne czytanie tekstu zapisanego, najpierw ręcznie, a potem wydrukowanego zwykle w postaci książki, stało się od czasów starożytnej Grecji do połowy XX wieku podstawą zdobywania wiedzy. Biblia, najpierw jako święta księga Żydów, a po nauczaniu Jezusa i po dodaniu nowych ksiąg jawi się najważniejszym tekstem religijnym dla chrześcijan. Koran jest najważniejszą i świętą księgą dla islamu, a jego odczytywanie i głośne deklamowanie są najlepszą modlitwą. Zatem najszerszy krąg ideowy wielu społeczności jest wyznaczany przez teksty i ich czytanie, skoro teksty te są nazywane świętymi i w ogromnym, największym stopniu wywierają od wielu wieków wpływ na życie wspólnot.

To właśnie kultura pisma i związane z nią czytanie były podstawą edukacji przez ponad dwa i pół tysiąca lat. Człowiek kulturalny – czyli w pierwotnym znaczeniu uczestniczący w kulturze wysokiej, czyli po prostu w kulturze pisma, a więc ten, który umiał pisać i czytać – przede wszystkim czytał bądź słuchał czytania jako uczeń. Czytanie jest zatem podstawową wartością w edukacji idącą przez stulecia. Nieprzypadkowo podstawowa jednostka edukacyjna to *lekcja*, czyli czytanie tekstu i jego objaśnianie. Przez stulecia była to najpowszechniejsza metoda nauczania. Często nużąca, monotonna, ale wprowadzająca ucznia w niezwykle światy za słowami, zdaniami i tekstami. W liturgii wszystkich podzielonych dziś kościołów chrześcijańskich *lekcja* Pisma świętego należy do obligatoryjnych zdarzeń językowych. Powaga świętych ksiąg i ich poważne, skupione, uważne – jak u proroka Ezdrasza – czytanie, objaśnianie, tłumaczenie legitymizuje całą kulturę pisma. Utwierdzone w kulturze europejskiej uważne czytanie tekstu dawało wiedzę ugruntowaną, dobrze przyswojoną przez pamięć, zhierarchizowaną. Czytane kolejne teksty pomnażały tę wiedzę, a jeśli to były teksty literackie, dawały jeszcze czytelnikowi (słuchaczowi) prócz radości poznania radość przeżycia estetycznego. Radość czytania u wielu osób została zwielokrotniona z chwilą wynalezienia druku i upowszechnienia książki. Nastąpił wtedy skokowy, prawdziwie rewolucyjny wzrost cywilizacyjny, a szeroki dostęp do książek powodował – i ciągle powoduje, choć dzisiaj w mniejszym

<sup>5</sup> Por.: W. Boryś, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 2005, s. 105.

stopniu z powodu konkurencji innych nośników tekstów – u wielu osób zdumienie i właśnie radość z poznawania wielu światów kryjących się za tekstami. Radość czytania jest bowiem ciągle wzbudzana przez liczne wartości, jest swoistą odpowiedzią na te wartości. Jakie one są? Czytanie rozwija nasz język, a jest on podstawową wartością dla pojedynczej osoby, dla grupy osób i całego narodu. Wzbogaca słownictwo, pomnaża rozumienie i rozpoznawanie leksemów, ćwiczy gramatykę. Czytanie daje możliwości rozpoznawania różnych gatunków mowy, doskonali nasz dialog z drugim człowiekiem. Kształci pamięć, wzbogaca wyobraźnię, daje wzorce postępowania. Czytanie jest fundamentem wiedzy zdobywanej przez czytającą osobę, a przy czytaniu tekstów literackich daje często przeżycie estetyczne, ten niezwykle stan uniesienia, wznoszenia ludzkiego ducha na wyżyny sztuki słowa i zachwyty nad pięknem czy mądrością tekstu, jest wreszcie sposobem na poznawanie relacji między językiem a kulturą, czyli po prostu wejściem w niezwykle polskie i obce uniwersa językowo-kulturowe. Jeszcze większe wartości niesie czytanie na głos, zwłaszcza czytanie dzieciom. Prócz przytoczonych wyżej wartości daje poczucie bliskości z osobą czytającą, buduje więź, pomnaża zaufanie do innych. Uczy fonetyki i bycia w żywiole słowa nie tylko pisanego, ale szczególnie mówionego. Stwarza możliwość rozmowy o czytanych tekstach i zadawania pytań.

Obecnie jesteśmy świadkami nowej rewolucji. Dominacja w świecie współczesnym kultury masowej, przekazywanej głównie przez obrazy, filmy i dźwięki, które płyną z ekranów komputerów, telewizorów, komórek, różnego typu urządzeń elektronicznych, spowodowała przez swoją różnorodność i atrakcyjność odejście od kultury pisma i czytania tekstu tradycyjnego. W skali globalnej staliśmy się kulturą obrazu i to właśnie obraz zaczął wypierać pismo. W nowej cywilizacji ekranu, z nową piśmiennością elektroniczną, współczesny człowiek, zwłaszcza młody, dzięki postępowi technologii mający wiele wolnego czasu, głównie ogląda i słucha, a nie czyta. *Widzieć* zastąpiło *rozumieć*. Ogólny i bardzo pobieżny, powierzchowny, niespokojny, nastawiony na kalejdoskopową zmienność i atrakcyjność odbioru ogląd wiedzy, świata, drugiego człowieka zastąpił ich rozumienie, które zdobywaliśmy jako osoby przez uczestnictwo w kulturze pisma, właśnie przez uważne, solidne, zdyscyplinowane czytanie tekstu pisanego. Dzisiaj prorok Ezdrasz, czytający święte księgi Pisma, nie miałby już powodzenia, a wykład naukowy – jeśli tylko jest podawany przez słowo – nie ma wśród studentów uznania, bo nie jest wspierany przez multimedia.

Współczesne tendencje kulturowe, zwłaszcza rewolucja Sieci i medialność, powodują masowe odejście od książki i w ogóle od tekstu drukowanego. Istnieje

niewątpliwie kryzys czytania. Stara metoda zdobywania wiedzy, polegająca głównie na pracy z tekstem (na jego czytaniu i dogłębnym zrozumieniu), uzupełniona wykładem mistrza, nauczyciela, przewodnika odchodzi chyba bezpowrotnie w przeszłość. Obecnie na każdym stopniu kształcenia, może z wyjątkiem klas początkowych, mamy do czynienia z powszechną wśród uczniów niechęcią do czytania książek, artykułów, jakiegokolwiek literatury, zwłaszcza naukowej i popularnonaukowej. Liczy się tylko zapis elektroniczny i jego bardzo niespokojny, powierzchowny, pobieżny, bez większego zrozumienia, odbiór. Dane na ten temat znajdziemy w niniejszym Kwartalniku. Nasi uczniowie, wychowani już w kulturze nowej piśmiennosci elektronicznej, odrzucili czytanie tekstów drukowanych, zwłaszcza dłuższych książek. O opasłych tomach w ogóle nie chcą słyszeć. Zanika coraz bardziej umiejętność pracy z tekstem pisany, nie potrafimy sobie poradzić z jego rozwijaniem, tworzeniem planu, komentarza, wydobywaniem sensów, skracaniem, oznaczaniem słów kluczowych, streszczaniem, parafrazowaniem. Liczy się tylko zapis elektroniczny. I swoista elektroniczna teoria tekstu. Kryzys czytania powoduje dalsze złe konsekwencje, złe z punktu widzenia dawnej kultury pisma. Ubożeje język uczniów, maleje zasób słownictwa, gwałtownie obniża się poziom ortografii i interpunkcji. Wiedza przyswajana za pośrednictwem komputera, Internetu czy telewizji (ogólnie przez ekran) jest wiedzą powierzchowną, nieugruntowaną, chaotyczną. Szybko jest zapomniana. Nie wspominam już szerzej o wypracowaniach, pracach licencjackich, magisterskich, referatach „ściąganym” przez młodych ludzi z Internetu.

Radość czytania tekstu tradycyjnego, radość autentycznego poznawania świata przez uważne studiowanie słowa drukowanego jest zabijana przez niespokojne, wyrywkowe poszukiwanie informacji w Sieci. A może jest to już nowy znak czasów? Z pewnością tak. Rzecz w tym, aby znaleźć równowagę między tamtą radością czytania a nowymi sposobami zdobywania wiedzy. Temu służą liczne krajowe inicjatywy narodowego, ogólnego, pospolitego ruszenia w czytaniu. Sam byłem uczestnikiem zebrania w pałacu prezydenckim 22 lutego 2016 r., kiedy Prezydent RP Andrzej Duda zaczął czytanie *Quo vadis*. W dobie Internetu i nowych technologii zdobywania wiedzy nie możemy zagubić tamtej radości czytania!

**Prof. zw. dr hab. Kazimierz Ożóg** jest pracownikiem Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz członkiem Komitetu Językoznawstwa Polskiej Akademii Nauk. W latach 1976–1990 pracował na Uniwersytecie Jagiellońskim, a w latach 1990–1994 na Uniwersytecie Lille III pod kierunkiem prof. Daniela Beauvois

---

Ewa Goczał

# Jak tłumaczyć poezję

(na przykładzie wierszy dziecinnych Piotra Sommera)

Rzecz nie o przekładzie z obcego języka, choć dobrze, jeśli tytuł daje się czytać dwuznacznie – wszelkie semantyczne zwielokrotnienia i przesunięcia będą w tym tekście stosowne. Nazwisko Piotra Sommera łatwo i dobrze kojarzy się ze spolszczaniem literatury angielskojęzycznej, również tej pisanej dla dzieci. Jest to jednak także autor pewnego szczególnego zbioru wierszy, który może okazać się przydatny na lekcjach polskiego w szkole podstawowej – w momencie, w którym zaczynamy przybliżać dzieciom poezję inną niż arcyrymowana i arcyrytmiczna klasyka (lub utwory w tym kierunku klasycyzujące) – świetna do – niezupełnie przecież zbędnej – memoryzacji, ale zbyt kunsztowna (a więc: sztuczna), żeby czytać ją uważnie i świadomie w powiązaniu z dzisiejszym czasem i światem.

Zadanie, o jakim mowa – wprowadzanie do lektury poezji współczesnej: aktualnej, ważnej, wartościowej – poprzedzone bywa koniecznością wytłumaczenia się z naszych dobrych zamiarów. Tłumaczyć przed uczniami musimy samą poezję – usprawiedliwiać ją, chronić jej kruche struktury przed biernym i twardym oporem. Taki opór nie jest wcale odruchem z gruntu złym – wynika ze wstępnego odczucia obcości i instynktownego wzbrania się przed dającym się zbyć wysiłkiem – dopiero jeśli się utrwali, wejdzie w nawyk, to ucznia pozbawi radości i korzyści z czytania, a nauczycielowi ogromnie ograniczy dydaktyczne perspektywy. Żeby temu zapobiec, warto uzbroić się w cierpliwość i cieszyć, jeśli na nasze pytania: błahe i zasadnicze równocześnie („Po co pisze się i czyta poezję?”, „Co myślicie o tym wierszu?”), odpowiedzi padają nie koniunkturalne, ale szczerze, nawet jeśli przesadnie teatralne („Po nic”, „A wiersz jest dziwny”). Takie – ponad spodziewanie uczniów słuszne – konstatacje dobrze jest dowartościować, obrócić w sens (a ściślej: na tę stronę, po której ich sens stanie się widoczny, kiedy objawi się wartość bezinteresowności i walor uniezwyklenia). Znieść i przekroczyć pierwotną niechęć, to znaczy oswoić, a tym samym zaopatrzyć (się) w poczucie czytelniczej odpowiedzialności.

Rzecz nie będzie zatem także o tym, jak poezję wyjaśniać, prostując jej zawilgości, aż staną się płaskie i jednoznaczne; jak rozwiązywać metafory,

naciągając je do dosłowności. Nie chodzi o przełożenie na słowa pospolite, zużyte i łatwe tych słów, które w wierszu użyte zostały w jedyny właściwy dla siebie sposób. Proponowane spojrzenie na poezję wynika bowiem z przekonania, że takiego rodzaju przekład, choć zawsze coś o treści literatury mówiący, prowadzi w końcu do złego szkolnego przesądu, że każdy tekst poetycki jest trudny, najeżony zasadzkami, ale da się go opowiedzieć i wyłożyć do końca, rozwiązać jak równanie – najlepiej jakąś jedną, szybką metodą. Tymczasem wiemy, że jeśli w ogóle jakieś wytwory językowej wyobraźni poddają się takiemu czytaniu, to z pewnością nie literatura współczesna – po przejściu przez wszystkie przełomy nowoczesności szczególnie otwarta na dialog – często demonstracyjnie eliptyczna i wymagająca istotnie twórczej interpretacji, czasem zaś – równie demonstracyjnie oczywista, wykładająca swoje racje wprost i uniepotrzebniająca wszystkie wykładnie naddane. Taką literaturę trzeba po prostu czytać – bez uprzedzeń, nabierając wprawę i wyczucia. A żeby tak było, należy też o niej rozmawiać, ujawniać jej istotę i wartość – dobrze jeśli bez uciekania się do dyskursywnych reguł, ale na dobrych przykładach, dających się włączać w bieżące, żywe rozmowy.

Postulowany jest tutaj wstęp do otwartej i swobodnej, choć nie dowolnej, szkolnej lektury poezji nowoczesnej w jej różnych realizacjach, przekładający się na próbę wyrobienia u uczniów – we współpracy z nimi samymi – podejścia do języka poetyckiego. Takiego, o którym dzieci nie powinny myśleć jako o czymś zupełnie nieprzystającym do tego, czym posługują się na co dzień. Chodzi o pokazanie, że poezja to te same – naturalne i powiązane w jeden żywy system słowa, tylko bardziej intensywne, przemyślniej zorganizowane – żaden bezzasadny wymysł, ale szczególny przejaw wysławiania się i próba powiedzenia czegoś nowego. Tak też rozumiem tutaj pożytki z poezji – to, że zwraca ona uwagę na język, uwrażliwia na jego obrazotwórczy potencjał, pomaga w rozumieniu siebie i porozumiewaniu się z drugim człowiekiem. Uczy także obserwacji, pozwala myśleć o różnych wymiarach rzeczywistości i tę rzeczywistość, często niejasną i zawsze zmienną, precyzyjnie nazywać. W grę wchodzi porządek metonimiczny raczej niż metaforyczny – mówienie, które będzie przystawało do czytanych tekstów, przybliżało do nich zamiast przekładać je na mowę możliwie przeczystą, w istocie odcinając do nich drogę. Nie jest to postulat nowy ani przesadnie rozpaczliwy – godzących się z tą tezą propozycji metodycznych

mamy obecnie pod dostatkiem<sup>1</sup>, podobnie jak dobrych, różnorodnych wierszy w podręcznikach – czasem może tylko zbyt różnorodnych i zbyt trudnych jak na pierwszy etap nauki poetyki i osvajanie z kulturą wysoką. Wiersze, o których będzie mowa, mogą stanowić wdzięczny przedmiot tak zamierzonej lektury – dobry przykład poezji współczesnej i przystępny materiał do funkcjonalnego czytania. Wystarczająco proste i tradycyjne, by nie nastroczały trudności i nie zniechęcały przy pierwszym kontakcie, są przy tym dostatecznie nowatorskie, gęste i wyraziste, by dużo mówić o literaturze w ogóle i dać się funkcjonalnie wykorzystać do obrazowania jej złożonego charakteru. Pozwalają przy tym pokazać spoistość temu poetyckiemu i swoistość osobowości twórczej konkretnego autora, co nieczęsto przecież udaje się wobec szkolnej konieczności uczenia na fragmentach i we fragmentarycznych kontekstach. Najlepiej przeczytać je w samej połowie podstawowej edukacji polonistycznej – w IV klasie, kiedy trzeba upewnić uczniów, że czas na zabawę z poezją się nie skończył (bo dobrze, żeby nie kończył się nigdy), ale warto też zacząć rozmawiać o niej poważnie, warto – interpretować.

Wiersze, które nazywam dziecinnymi, to teksty pomieszczone w książce *Przed snem* – założycielskim tomie *Dziecinady* – serii pomyślanej przez Piotra Sommera dla wrocławskiego Biura Literackiego<sup>2</sup>. Wydany w 2008 roku tom to druga edycja zbioru. Pierwsza pojawiła się w roku 1981 – w znacznej mierze jako literacki zapis świeżych doświadczeń ojcowskich, bo jest to książka nosząca wyraźne znamię prywatności i dedykowana synowi poety – ale też ciekawe świadectwo poetyckiego dojrzewania młodego pisarza, autora dwóch „dorosłych” książek z wierszami, do których zbierały mu się one przez całe długie lata 70. Także *Przed snem* nie wydaje się być napisane za jednym zamachem, zwłaszcza że drugie wydanie poszerzone zostało o dziesięć utworów, a więc jedną trzecią nowej całości (oraz dedykację dla drugiego syna), które zrastają się z resztą bez szram, bo też i pierwsze wiersze pisane są językiem zupełnie dziś niezestarza-

<sup>1</sup> Warty uwagi jest np. bogata antologia tekstów pt. *Sztuka interpretacji. Poezja polska XX i XXI wieku*, red. D. Szczukowski, G. B. Tomaszewska, Gdańsk 2014.

<sup>2</sup> *Dziecinada*, pomyślana jako seria „książeczek z wierszykami dla dzieci”, zakończyła się właściwie na drugiej książce: *Przygodach przyrody* Zbigniewa Macheja. Pod jej szyldem ukazały się jeszcze dwie świetne, przez Sommera przełożone, baśniowe prozy Briana Pattena, *Skaczący Myszka* oraz *Słoń i kwiat*, ale niewiele wskazuje na to, by seria odżyła, choć w 2015 roku Biuro Literackie wydało *Przedшкоlny sen Marianki* Jacka Podsiadły, a Piotr Sommer opublikował, tym razem we wrocławskich Warstwach, *Fruwajkę*, którą, zgodnie z przyjętą tu terminologią, należałoby może nazwać eposem dziecinnym.

łym – świeżym, potoczystym, odkrywczym. Jednocześnie: bardzo melodyjnym, plastycznym, stosownym do zgodnej z tytułem lektury w dzieciennym pokoju. Ale też nadaje się *Przed snem* do analitycznego rozbioru w krytycznej i drobiazgowej, choć wolnej i nieredukującej szkolnej rozmowie. Powinna to być rozmowa stawiająca bardziej na pytania niż odpowiedzi – wskazująca możliwe kierunki interpretacji i pokazująca, że wiele kwestii musi pozostać nierozstrzygalnymi, ale droga do odkrycia tego jest siebie warta.

Nazywam te wiersze dziecinnymi nie tylko dla ich przeznaczenia i kategorii gatunkowej, ale też z powodu kilku ich zasadniczych cech. Bardzo wyraźna jest w tym tomie pierwotność i ruchliwość języka poetyckiego, którym nazywa się rzeczy i zjawiska jak gdyby po raz pierwszy – z radością i niepewnością odkrywcy, doszukując się wpisanych w świat imion albo sprawdzając – z naiwną etymologiczną dociekliwością – skąd wzięły się te, które są, i czy faktycznie pasują. Poeta wystawia na próbę frazeologizmy, lekko porusza ustalonymi w użyciu konstrukcjami. Wiersze, które napisał – i którym pozostawił osobliwą autonomię, nadając takie brzmienie, jakby pisały się same – starają się nie stawiać oporu – wręcz napraszają się prostotą, obnoszą z własną nieporadnością, przez co budzą zaufanie i łatwo stają się bliskie – w żadnym razie nie onieśmielając. Wypowiadane, poza jednym, z perspektywy dorosłego, ustawione są jednak na poziomie dziecięcej wyobraźni. Są to wiersze w istocie niedorośle – mało wyrafinowane, pozbawione – przynajmniej na pozór – cyzelatury, ale przy tym beztrioskie, niepoddające się zgorzknieniu, choć dalekie od stereotypowej doskonałości – rytmicznej czy rymotwórczej. Rymują się, i owszem, ale niezbyt dokładnie, choć skrętnie. W ogóle robią wrażenie kreślonych pospiesznie i często urwanych z dziecięcą niecierpliwnością – jak ślad po radosnym zapale pisania, który szybko się kończy. To w końcu zapal i zawód poety, który próbuje zapisać niestworzone rzeczy, wyrazić coś niebywałego – i wie niezbitcie, że mu się nie uda, więc zapisuje zamiar – z całą precyzją i całą słowiarską pracowitością, na jaką go stać, możliwie dobrze się przy tym bawiąc. Wychodzą z tego utwory krótkie i lekkie, mało sztukmistrzowskie, ale intrygujące, odślaniające swoje znaczenie jako istotna część poetyckiego dorobku Piotra Sommera<sup>3</sup>.

Kolejne wiersze ułożone są w rytmie natury – zgodnie z porami roku i porządkiem doby – wahają się między dniem i nocą, światłem i ciemnością, co będzie szczególnie dla tej interpretacji istotne. Sommerowski krąg toczy się

<sup>3</sup> Wnikliwie, zręcznie wpisując dziecięcą poezję Piotra Sommera w całość jego poetyckiej działalności, analizuje *Przed snem* Anna Pytlewska w artykule *Sommer dziecko, Sommer dzieciom*, [w:] *Wyraży życia. Szkice o poezji Piotra Sommera*, red. P. Śliwiński, Poznań 2010.

zresztą jak rok szkolny. Zaczyna się sierpniowym wieczorem, może ostatnim przed pierwszym wrześniem, w takim epigramie:

Sierpień. Gwiazdy opadają,  
no bo nadszedł koniec dnia.  
Trzeba spać. O, nawet pająk  
przestał swoją mgielkę tkąć...<sup>4</sup>

Jest w tym pre-tekście wszystko, co dla dziecinady-Sommeriady swoiste: rym niedokładny, potocyzm, przenośnia, przerzutnia uniezwykająca intonację, a wszystko wynika jakby z jakiejś powszedniej, przypadkiem tylko wpadłej w oko obserwacji. Kończy się zaś cały tom w podobnym międzyczasie: „poleciem”, kiedy „lato / zamienia się powoli w delikatną jesień”. W środku mieszają się miesiące i pory, ujęte w jedynie słuszny dla dzieci czas terazniejszy. W obrębie tego horyzontu mieszczą się i momentalne postrzeżenia świata naokoło, i – niekiedy skojarzone z takimi spojrzeniami – migotliwe wycieczki w (za)przeszłość, kiedy „pewien hrabia wraz z hrabiną, czyli żoną, / spacerował tutaj albo właśnie jeździł konno. // Bowiem cóż innego robić mógł pan hrabia?”. Z pewnością:

Jeśli wyjdiesz przed południem razem z mamą,  
by przed domem nzebierać kasztanów,  
to w promieniu słońca zobaczysz na chwilę  
hrabiego i pawie, łódki i motyle.

Przestrzeń jest prywatna, ale nie zamknięta. Wiersze adresowane do syna, pełne bezpośrednich zwrotów do niego, fragmentów rozmów wziętych być może z życia, nieodgadnionych dla nas imion, są w istocie niezwykle dialogiczne – same łapią kontakt z czytelnikiem, o coś pytają, dokądś zapraszają. Wciągają w kolejne miejsca, jak za szereg drzwi: do Warszawy, Otwocka, Wiązowny, domu... Czasem zabierają na wakacyjne wycieczki lub do przelotnych autobusów i pociągów (w których: „Paweł, ja i wiatr”). Wszystkie te obszary są powszechne, najzwyczajniejsze – ale obrazowane poetycko stają się emblematami niezwykłego, barwnego świata, otwartego w głąb na imaginację.

Dobrze, żeby objąć lekturą cały tom – niekoniecznie wszystkie teksty, ale z pewnością koniec i początek. Wiersze skrajne są ważne – książka zaczyna się i kończy pytaniami. Najpierw pyta dziecko (poety), na końcu pyta poeta (-dziecko) – i nie poradzimy sobie, na szczęście, z odpowiedzią. Przez środek można przejść na skróty, po tropach poetyckich. Znajdziemy tu wiersze do czytania w całości i we fragmentach – do wskazywania zabiegów stylistycznych, które

<sup>4</sup> Wszystkie cytaty z wierszy za wydaniem: P. Sommer, *Przed snem*, Wrocław 2008. Pierwsza edycja tomu: P. Sommer, *Przed snem*, Warszawa 1981. Wszelkie podkreślenia – autorki szkicu.

prędzej czy później trzeba, albo tylko warto, będzie w szkole nazwać: epitetów, porównań, różnych rodzajów przenośni, ale także onomatopei, elips, hiperboli, przerzutni i pytań retorycznych. Można wprowadzać stopniowo nazwy, rozwijać wspólny kod, ale przy tym pierwszym spotkaniu bardziej istotne będzie wypuklenie funkcji różnych zabiegów – tego, jak one faktycznie przydają sensu, a są w tych wierszach bardzo wyraziste i skuteczne.

Czytać warto głośno i niejednokrotnie – wszystko pisane jest długimi, płynnymi zdaniami, miękko, spójnikowo łączonymi frazami, których nie da się monotonna skandować. Są w nich zwroty intonacyjne, są instrumentacje głoskowe, proste i efektowne chwytły dźwiękonaśladowcze. Fantastycznie wybrzmiewa pogłos jesieni, w który się zaśluchujemy, „bo na dworze coś szeleści / sypią liście, pada deszcz i...”, jak dopowiada inny wiersz, „będą teraz szeleścić / wszystkie spacerzy w mieście”. Poetyckie spotęgowanie wielu zwrotów polega na jedynie nieznacznym ich przejęzyczeniu, co sprawia, że przydaje się w nie wsłuchiwać. Podejrzanie przesłyszenia się jest świetnym pretekstem do rozmowy o formalnym ukształtowaniu wierszy. Odkrycie niewinnych, przyjaznych poetyckich mistyfikacji pozwala obnażyć literackość i zerknąć przez moment na warsztat pisarski. Można się zastanawiać, gdzie jest miejsce na oddech w linijce: „o której wiedzą prawdę mówiąc nie wiadomo skąd”, co jest niezwykłego we wtrąceniu: „(samolotu i sto wróbli nie dogoni)”, albo jeszcze – czy wszystko jest gramatycznie poprawne w strofie:

Dwa, trzy kilometry wcześniej,  
gdzieś za Nowym Sączem,  
choć się robiło szaro, w lesie  
zieleniały pnącze.

Właściwa całość zaczyna się od *Cieni* – pierwszego liryku w tomie i jednego, w którym za podmiot musimy uznać dziecko. Dziecko, które dziwi się światu i zadaje wiele pytań:

Dlaczego tylko jeden cień  
i z jednej tylko strony?  
Nie dwa, nie cztery i nie pięć,  
lecz jeden – bardzo niezadowolony,  
że go tak mało. I że taki wstyd  
dla słońca, bo tyle się marnuje światła!  
A gdyby przeżyć siedem żyć,  
czy nic to światłu nie ułatwi?

Czy wtedy będzie więcej cieni?

Tatusiu, powiedz, jak to jest –

czy księżyc nie pomoże też?

Czy nic się nigdy nie odmieni?

I powiedz jeszcze – czy gdy śpisz,

to czy ten cień cienieje?

A jeśli we śnie nie śnisz nic –

czy cień jak świt bielee?

Koncept niby zasłyszany, naiwny i wprost nakierowany na obraz. Ale daje się w tym wierszu usłyszeć silny głos o poezji. W całym tomie sporo jest zresztą jawniej autotematycznych fragmentów. Ten jednak wyjątkowo dobrze nadaje się do rozrysowania wyrazistej paraleli. Pytanie „Po co jest cień?” przystaje składnie do pytania: „A po co jest poezja?” – sama w sobie niejasna i nieuchwytna, zmiennokształtna i znikliwa. Ta, która jest wiecznie niepokodzonym ze sobą związkim instynktu i wyboru – obrazów, które przychodzą i słów, które dają się zapisać („czy wierszem opowiedzieć by się dało / tak zwane byle co, które się nagle przypomniało?”). Tak jak starczyć musi jeden cień dla człowieka, tak pocie starczyć musi jeden wiersz („bo kto by zniósł // więcej bajek niż jedną...”) – pisany za każdym razem od nowa, nigdy sobie nie wystarczający i czytelny naraz tylko z jednej strony. Można mieć z tego niezłą zabawę, jeśli się ten wiersz zatrzyma, a potem wypuści w świat, nie wymagając od niego zbyt dużo, jak tutaj – godząc się z jego ułomnością, nie pozwalając sobie na frustrację. I tak też należy czytać – nie obiecując sobie po lekturze za wiele, ale czerpiąc z niej, ile się da.

Tytułowym „cieniem” jest więc obraz poetycki, który odbija wiele świata, ale sam jest niematerialny i niejednoznaczny. Wykwita w najróżniejsze wizje, zatrzymuje się dopiero w słowie, ale porusza się także dzięki niemu. Poruszający, skupiający uwagę, jest tu czasownik „cienieje”. Słowniki odnotowują, że cienieć (do dziecięcości) może głos, że chodzi raczej o wątenie, zawężanie. W wierszu takie znaczenie staje się wtórne, choć nie do końca zbędne. „Cienienie” to tutaj jednak przede wszystkim pogłębianie cienistości, zmącenie jasności, wzmacnianie wyobraźni. W cieniu widać najlepiej, bo oczy stają się czułe i wrażliwe. Cień, a więc i wiersz, znajduje się między epifanią – rozbłyskiem, chwilą pełnej jasności, której nie można zatrzymać – i snem: dziecięcym, ufnym rozproszeniem świadomości (trzeba zaznaczyć, że wiele z tych utworów kończy się motywem zasypiania, jeden z nich – takim niewyszukanym morałem: „Dzieciom najlepiej służy // głęboki sen, który do rana trwa.”, zaś

cały tom – wierszem pod tytułem *Dobranoc*). Obie te skrajności są konieczne, ale najciekawsze – i zapisywalne – są stany pośrednie. Jeśli coś jest zbyt jasne, to oślepia. Gdyby zaś było jasne jednostajnie, pewne i ustalone – przestałoby znaczyć i pograżyło w melancholii<sup>5</sup>. Czysta biel śniegu to tutaj oznaka nudy, nieznaczenia, bezruchu:

Weźmy taki śnieg na dworze –  
znany nam w postaci bieli.  
Rzecz ciekawa, w tym kolorze  
śnieg – i pada, i się ścieli.

Albo drzewa, zwłaszcza brzozy,  
które mają białą korę –  
żeby brzozę dojrzeć w mrozy  
trzeba by ją nakryć worem.

I to ciemnym, bo inaczej  
świat ciekawy też nie będzie.  
Czarno widzę – mówię, kraczę –  
gdy się biel panoszy wszędzie.

Właśnie (za)ciemnienie sprawia, że widzimy dużo – przestajemy być pewni widoku, więc dostrzegamy wiele rzeczy równocześnie, otwieramy się na możliwości („W kącie pokoju mruga kot”, a „Może to lis lub kret, lub bocian...”). Cienistość to ożywczy, poetycki aspekt języka – zmętnienie, bez którego przestałby się on rozwijać, znieruchomiałby i zmarł, gdy nie zaskakiwałyby i straciły sens jego dwuznaczności, gdyby zabrakło pustki do wypełniania przez słowną odkrywczność i wynalazczość. Okazuje się czasem, że żadne słowo nie przystaje łatwo do rzeczywistości, a widok domaga się nazwania. Otwieramy wtedy oczy na ciemność, wychodzimy na rozległą powierzchnię możliwości. Widać to w wierszu *Po drugiej stronie okna*. Bohaterką liryczną staje się tu rosnąca przed domem stara sosna, która „jest sucha i do nowej wiosny / może już nam nie dotrzeć.”

Właściwie trudno mówić nawet,  
żeby ta sosna rosła:

<sup>5</sup> Przystają do takiego ujęcia słowa Joanny Mueller, która w swoim eseju poetyckim zwraca się do Sommera: „Poeto Opoko Słoneczny Nie Letni”, do czego prowadzą rozważania o epifanii (a raczej: jej niemożliwości). Właśnie z epifanią (i także: trudną do zaistnienia) wiąże autora *Wierszy ze słów* we wspomnianym eseju Anna Pytlewska. Autorka *Stratygrafii* pisze zaś dalej: „Przypuśćmy, że tkwię w pełni lata (skoro już wprowadził mnie w nią Piotr Sommer), tam zaś natykam się na słońce. Słońce w oku melancholika imię ma jedno: nieskończenie jasne, zatem trupio oślepiające. Wynik? Czarna żółć. Czarne słońce.” (zob. J. Mueller, *Powlekać rosnące*, Wrocław 2013, str. 17-18.).

stoi pośród zielonej trawy  
siwiutka i wyniosła.  
Kora odpadła, a gałęzie  
zostały tylko na wierzchołku;  
wiatr je poskręcał na nieszczęście –  
jak starość na kuchennym stołku  
  
powyszczerbiała blat. I patrz:  
ten stołek też był drzewem.  
Możesz być tego pewien,  
choć nowe liście rosną już na wiatr.

Wyjątkowa jest puenta tego wiersza. Wszystkie wersy są proste, biegną bezbłędnie jeden do drugiego, a ostatni w istocie się otwiera – na oścież, na darmo. Stawia wyobraźnię przed wyzwaniem – co to znaczy, że w nieruchomym drewnie rosną liście, i czego możemy być pewni? Jest tu nieco lingwistycznego ciężaru Karpowiczowskich „stojów zadrzewnych”, ale więcej dziecinnej lekkości bzdurnej łamigłówki, wolnej od konieczności rozwiązania. Trudno powiedzieć, żeby te liście rosły, ale powiedzieć można – i zaczną. Odsłonią się niezwykle potencjały martwej materii, odkryje się tajemne pokrewieństwo, ślad życia. Jeśli tak się pomyśli, to poetyckie połączenia zaczyna się widzieć wszędzie – wszystko się ze sobą łączy, godzi, rymuje („Czy zauważyłeś, że Otwock rymuje się z sosną?”). Rozrastają się układy przenośni. Jedna kojarzy się zaraz z następną:

Wrzesień jeszcze gra w zielone  
i przegrywa: płynnie, lekko,  
jakby spływał liść na liść.  
Dachy też spływają – deszczem.  
I parują. Co za myśl:  
z parą unieść się w powietrze!  
Wyparować...

Cała rzeczywistość, tak ujęta, zaczyna ze sobą współdziałać. Poezja zbliża się – i nas – do świata, współbrzmi z nim w asonansach. Porządki są wymienne: „Świat mija nas. Może to my mijamy.” Przyroda robi się ludzka, kiedy się ją uosobi:

Posiwały wszystkie trawy,  
liście, chwasty, źdźbła, badyle.  
Byle dach i komin byle,  
a też dzisiaj coś siwawy.

Zima siwa do kwadratu,  
raptem siwa, a nie biała

Szron.

Człowiek zaś może stać się ptasi – w porównaniu i imaginacyjnej *Przemianie*:

Biało na kościele i na schodkach  
i ksiądz biały idzie w białych botkach.

Jak to, księża przecież chodzą w czerni!  
Jak gawrony, kawki oraz szpaki.  
O, ktoś rzucił gołębiowi piernik!  
Chciałbym kiedyś ptakiem być dla draki  
albo – gwiazdką śniegu chociaż...

Łączyć może się wszystko ze wszystkim, ale nie beładnie, nie przypadkowo. Podlegamy bowiem niejasnym, ale pewnym, rzadko regularnym, jednak wartym wiary organicznym zasadom świata. Tylko przystając na nie, możemy się skutecznie wypowiedzieć, nazwać prawie wszystko, zmyślać z powodzeniem:

Rym nie musi być prawdziwy,  
może być i rym na niby:  
udawany, niedokładny –  
roztargniony ani chybi.  
Rym nie musi być prawdziwy.

Rym powinien wszak być składny.  
Niedorymek też jest ładny,  
jeśli z innym się dogada.  
Rym mi świadkiem, wiedzieć radbym  
skąd rym wie, że ma sąsiada.

Odległe porównania zbliżają ostatecznie dwie sfery – pustkę i ciemność natury da się sugestywnie przedstawić poprzez odniesienie do ludzkich spraw: jesienią „Gałęzie będą puste, / jakby ktoś wyszedł z domu”, a w lesie jest „bardzo mroczno”:

jak gdyby cienie wszystkich drzew  
zebrały się na konferencję  
i ustaliły na niej, że  
ma ich być odtąd dwakroć więcej.

I jakby wszystkie się złączyły  
w jeden ogromny leśny cień.

Szczególne są tu metafory, składane z prostych słów, a obdarzone często niezwykle ładunkiem lirycznym. Zdarzają się najwyklesze, podręcznikowo binarne, jak „kromka księżycy”, „jasne plamy akacji” czy „złote pyłki słońca”, ale bywa, że rozwijają się i nawarstwiają tak, że ogarnięcie myślą całego obrazu wymaga pewnego wysiłku – jak gdy jesienne liście pięknie obrócone w „żółtych ptaków chmurę” przeistaczają się w końcu w „stado chmur”. Innym razem mnożą się uosobienia, kiedy czytamy, że tytułowe *Papierówki* to „soczysty przychówek / jabłoni, opatulonych słońcem i przez wiatr”. Gęsto spiętrzone skojarzenia dają wrażenie niezwyklej precyzji obrazowania, a przy okazji niepowtarzalności odbioru rzeczywistości, wyrażonego przecież w kilku zaledwie słowach, otoczonych klarowną narracją.

Epitety są w tych wierszach rzadkie, ale użyteczne – w istocie wiele przedmiotów określają, precyzując ich znaczenie albo je rozszerzając – w takich sugestywnych formułach jak: „złocisty obłok lotny”, „przeoczony i ostatni chaber”, „wrona szpakowata”, czy „takie lekkie ptactwo”. W finałowym wierszu kluczowy epitet odkrywa swoją niewyszukaną genealogię: „To jest w domu napisany wierszyk / więc wierszyk domowy”, odślaniając też przy okazji swoją czysto (?) intelektualną, ludzką, literacką naturę („bez patrzenia w niebo i słuchania świerszczy, / zmyślony w pokoju, że tak powiem z głowy.”) – obnażoną jeszcze gdzie indziej we wtrąceniu: „(To tylko wierszyk, a w wierszach / prawdziwych nie jada się malin.)”. Tak prostolinijnie kończy się cała książka – wykazując niejasy sens i zbawiennie oczywistą bezcelowość poezji:

To jest w domu napisany wierszyk,  
 więc wierszyk domowy –  
 bez patrzenia w niebo i słuchania świerszczy,  
 zmyślony w pokoju, że tak powiem – z głowy.

A po co komu  
 domowy wierszyk?  
 Czy przed snem go czytać po kryjomu?  
 Czy czytać go na końcu, czy też jako pierwszy?

Nie wiem, choć sam bym chętnie odpowiedział na to.  
 Mógłbym co prawda spytać o to ciebie;  
 może to jeszcze zrobię, a na razie lato  
 zamienia się powoli w delikatną jesień  
 (kiedyś mówiono na ten czas – polecie,  
 tak jak o kwiatach mawiało się – kwiecie),  
 za oknem pada deszcz, przybywa grzybów w lesie...

A czy wiersze rymują się z grzybami i deszczem?  
Rymują się na pewno. Jak? – No, nie wiem jeszcze,  
trzeba by pójść do lasu, żeby to sprawdzić.  
Lecz jak tu iść, skoro zamknęły oczy przydrożne gwiazdy?

Ostatni wiersz stanowi kodę całego tomu, wybrzmiewają w nim wszystkie posłyszane wcześniej tony i następuje cisza, ale jest to cisza zawieszona w ciemności pytania, które będzie wracało. Zamiast domykającego podsumowania odzywa się echem motto: pajęczka mgiełka i gwiazdy spadające po kolei, aż do ostatniej, przez utkane z cienia sploty – poetyckość wpisuje się nieusilnie, a składnie w mowę codzienności – dialogiczną, wartką, czasem meandrującą w wymyślnych zwrotach, czasem płytką albo utykającą w aporiach, rwaną, niczego nierozstrzygającą, niepotrafiącą się wysłowić do końca. Warto jeszcze zwrócić uwagę na to, jakie obrazy generują długie, ruchliwe, syntaktycznie urozmaicone zdania tej poezji – niezwykle konkretne, realistyczne czynności przechodzą płynnie – na prawach nieuprzedzonej wyobraźni – w fantastyczne stany nieistniejące, ale możliwe do pomyślenia. Wszystko zaś za sprawą żywego języka poetyckiego, którego nieprzezroczystość, a więc – barwność – raz dostrzeżona będzie domagać się ustawicznego unaoczniania w lekturze i refleksji.

**mgr Ewa Goczał** *jest filologiem polskim i rosyjskim, doktorantką na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, nauczycielem języka polskiego w szkole podstawowej.*

---

## Biblioterapia w szkole

Szkola to szczególne miejsce, w którym spotykają się pokolenia po to, aby przekazywać i zdobywać wiedzę, doświadczenie, umiejętności. Jedni są z tego faktu zadowoleni i angażują się, starają, osiągają dobre wyniki, inni uważają powyższą konieczność za przykry obowiązek, a nawet przymus. Jeszcze inni nie zastanawiają się nad sytuacją, pozostają obojętni. Wszyscy ci ludzie spotykają się w tym samym miejscu i czasie, wchodzą w konieczne relacje. Przynoszą bagaż emocji i doświadczeń ze środowisk, w których żyją. Na tym podłożu pojawiają się kolejne lęki, obawy, sytuacje stresowe, rywalizacja, motywacja, działania zespołowe, zachowania agresywne i tym podobne. Szkoła usiłuje wyjść naprzeciw potrzebom uczniów, tworząc programy wychowawcze, prowadząc pogadanki, zajęcia integracyjne. Aranżując i omawiając w bezpiecznych warunkach sytuacje poglądowe w celu przeciwdziałania zachowaniom niepożądanym.

Od niepamiętnych czasów na całym świecie człowiek w najrozmaitszy sposób próbował zdobyć doświadczenia i dostępną wiedzę, aby lepiej zrozumieć rzeczywistość, zwłaszcza tę mającą związek z nim samym oraz innymi ludźmi, i aby starać się pojąć cel i sens życia. My, ludzie, pragniemy i potrafimy, szczególnie w formie twórczej, przekazywać dalej doświadczenia i wiedzę. Pod tym względem mity i bliskie im podania okazywały się cenną formą obiegu doświadczeń i głębokiej wiedzy<sup>1</sup>.

Skutecznym narzędziem do tego typu zadań w pracy placówek oświatowych jest książka. Zalicza się zarówno do najłatwiej dostępnych pomocy, jak i najbardziej znanych. Praca z tekstem jest typowa dla szkolnych warunków od najmłodszych lat życia dziecka. Jednak w biblioterapii znajduje ona nowe zastosowanie. Poprzez ukierunkowane czytanie młody człowiek dostaje możliwość skonfrontowania przeżyć bohatera z własnymi doznaniem, emocjami, problemami. Szczególnie ważne jest to w pracy z uczniami niechętnie sięgającymi po książki. Problem uczniów opornych na czytelnictwo omawia Michał Zajac w publikacji *Książka w działalności biblioterapeutycznej*<sup>2</sup>. Przedstawia on pogląd, że dzięki biblioterapii uczniowie ci mają szansę przekonać się, iż czytanie może stać się przyjemnością, jeśli odpowiednio popatrzą na tekst, w chwili,

<sup>1</sup> A. Gersie, N. King, *Drama. Tworzenie opowieści w edukacji i terapii*, Warszawa 1999, s. 17.

<sup>2</sup> M. Zajac, *Czytelnicy, oporni, niechętni, nieczytelnicy*, [w:] *Książka w działalności terapeutycznej*, E. B. Zybort (red.), Warszawa 1997, s. 89.

kiedy bohater stanie się im bliski, świat przedstawiony pojawi się jako analogia świata z ich rzeczywistości, a kłopoty postaci fikcyjnej będą przypominać ich własne trudności i dylematy.

W zależności od grupy wiekowej i potrzeb uczniów można oddziaływać poprzez dłuższe lub krótsze formy literackie. Sprawdza się to zarówno w pracy z grupą, jak i w czasie zajęć indywidualnych z jednym dzieckiem. Dodatkowymi elementami uatrakcyjnienia spotkań mogą być również materiały filmowe, słuchowiska, prezentacje multimedialne, gry planszowe i komputerowe.

Książka jest popularnym środkiem w oddziaływaniu terapeutycznym. Można znaleźć wiele gotowych materiałów z wykorzystaniem tekstów literackich zarówno w bibliotekach, jak i Internecie. Niestety, wybór nawet gotowego zestawu musi być świadomym działaniem, zatem nauczyciel sięgający po książkę lub tekst i zamierzający wpłynąć na sposób myślenia oraz postawę uczniów, musi najpierw określić, jakie są potrzeby grupy, jaki cel należy osiągnąć, a następnie dobrać odpowiedni materiał literacki oraz sformułować pytania, zadania, ćwiczenia motywujące do myślenia, dyskusji.

Dobłą metodą do tego typu zajęć jest biblioterapia, bajkoterapia, ewentualnie lekcje zawierające elementy tych metod.

Biblioterapia to, zdaniem największej badaczki tego tematu Ireny Boreckiej, „działanie terapeutyczne oparte o stosowanie materiałów czytelniczych rozumianych jako środek wspierający proces terapeutyczny w medycynie. Jest rodzajem psychicznego wsparcia, pomocy w rozwiązywaniu osobistych problemów, rodzajem oparcia w procesie osiągnięcia bezpieczeństwa, może być środkiem do realizacji potrzeb”<sup>3</sup>.

Wspieraniem uczniów poprzez ukierunkowane czytanie i nakierowujące pytania, sygnalizowanie problemów, poddawanie ich pod dyskusję powinien zajmować się nauczyciel, który potrafi rozpoznać problem, najlepiej po konsultacji z pedagogiem lub psychologiem szkolnym. Nauczyciel powinien, poza szeroką wiedzą literacką, wychowawczą i umiejętnościami pedagogicznymi, posiadać zdolność łatwego nawiązywania kontaktu z uczniami i wywoływania sytuacji bezpiecznego i swobodnego, szczerego wypowiedzania się. Ważne jest, aby cechowała go empatia i cierpliwość. Tylko wtedy osiągnie najlepsze rezultaty.

Najczęstszymi problemami, z jakimi przyjdzie się zmierzyć w rzeczywistości szkolnej, będą między innymi: lęk przed ośmieszeniem, stres w wyniku

<sup>3</sup> I. Borecka, *Biblioterapeuta, czyli chodzący po linie*, [w:] *Biblioterapeuta w poszukiwaniu tożsamości zawodowej: materiały z konferencji, 18 kwietnia 1997*, K. Hrycyk (red.), Wrocław 1997, s. 127.

rywalizacji, zastraszenia, wyśmiewanie, przemoc słowna i emocjonalna, czasami także fizyczna, kłopoty emocjonalne wynikające z nadmiernej ambicji, z nieumiejętnym wchodzeniem w relacje z drugą osobą, bądź izolowanie się od grupy, przenoszenie agresji wynikłej w sytuacji pozaszkolnej na relacje z rówieśnikami i nauczycielami w szkole. Poza wymienionymi może pojawić się wiele innych sytuacji rzadziej spotykanych, ale bardzo trudnych jak: śmierć, kalectwo, porzucenie, sieroctwo, i inne. Do każdej z nich należy przygotowywać się od podstaw, ponieważ w szkole mamy ciągły bieg zmian i wpływów, zatem konieczna jest każdorazowa ewaluacja dotychczasowych osiągnięć i obecnego stanu emocjonalnego członków grupy i fazy procesu grupowego.

Zajęcia tego typu nie mogą być zajęciami narzuconymi uczniom, ponieważ każda ze stron ma dobrze czuć się w swojej roli. Z tego też powodu nauczyciel powinien dobrowolnie podejmować się zastosowania metody, a grupa, bądź uczeń, na pierwszym spotkaniu spisać kontrakt postępowania podczas zajęć. W takim kontrakcie należałoby uwzględnić, kiedy wolno się wypowiadać, czego nie wolno robić. Należy pamiętać, by uwzględniać pozytywne komunikaty: np.: szanujemy się wzajemnie, słuchamy drugiego do końca, podnosimy rękę, kiedy prosimy o głos, itp. Takie przypominanie rzeczy dla nauczyciela oczywistych wpływa motywująco na uczniów, nawet tych, którzy mają tendencje do przerywania zajęć zachowaniami niepożądanymi, poza tym podpisany kontrakt można zawsze przywołać i wskazać uczniowi, do czego się wcześniej zobowiązał.

Maria Molicka zwraca uwagę, jak ważną rolę pełni biblioterapia „w stymulacji rozwoju dziecka wychowującego się w środowisku ubogim pod względem zabezpieczania najważniejszych potrzeb psychicznych – bezpieczeństwa, miłości, uznania”<sup>4</sup>. Najczęściej jednak spotyka się dzieci, u których zaniedbania te są częściowe, ewentualnie potrzeby dziecka przewyższają zdolność rodziny do zabezpieczenia potrzeby. Niekiedy zaniedbanie wynika z braku świadomości i nieokazywaniu zainteresowania w danej sferze przez rodzica. Wystarczy wtedy nakierowanie, aby wesprzeć funkcjonowanie rodziny.

Stosując metodę biblioterapii w pracy z dziećmi i młodzieżą, możemy w łatwy i przyjazny sposób odkrywać, co myślą uczniowie, jakie są ich wzorce osobowościowe, co ich zaciekawia, co ich cieszy, co smuci, jakie są ich potrzeby. Możemy też wpływać na ich światopogląd, podpowiadać, co należy przemyśleć, nad czym warto się zastanowić, wskazać więcej rozwiązań danej sprawy, pokazać jakie są konsekwencje różnych zachowań i działań. Sprawić, żeby zastanowili się nad sobą, nad życiem, swoim lub kogoś z ich otoczenia.

<sup>4</sup> M. Molicka, *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002, s. 8.

Irena Borecka podaje następujące efekty stosowania biblioterapii:

- „odnalezienie się pacjentów (wychowanków) w nowej sytuacji życiowej,
- uzyskanie informacji w przypadku chorych i niepełnosprawnych o stanie własnego zdrowia i sposobach przewycięzania choroby lub niepełnosprawności, a w przypadku innych osób to informacje o ich sytuacji psychicznej, społecznej, kulturalnej i sposobach ich zmiany,
- znalezienie wzorców osobowych do naśladowania,
- odkrycie w sobie nowych zainteresowań i zdolności,
- odkrycie w literaturze wartości dotychczas niedostrzeganych”<sup>5</sup>.

Wykorzystywanie tekstów literackich w działalności wychowawczej i terapeutycznej w pracy z młodzieżą wpływa korzystnie także na zainteresowanie samą książką w zupełnie nowym aspekcie. Do tej pory książka była dla nich źródłem wiedzy, lekturą obowiązkową, którą należało przeczytać, by zostać ocenionym. Kojarzyła się z przymusem, ale także z trudnościami wynikającymi z konieczności poświęcenia czasu na przeczytanie tekstu, nierzadko trudnego do zrozumienia w kontekście wiedzy ucznia. Nie bez znaczenia w tym procesie są specyficzne trudności w uczeniu się, np. dysleksja, które utrudniają proces czytania ze zrozumieniem.

Do tej pory z utworu literackiego uczeń miał zapamiętać, jak wygląda wymyślony przez autora bohater, co lubi, jak się zachowuje oraz jak w kolejności chronologicznej prezentują się opisane wydarzenia. Rzadko kiedy miał sposobność wczucia się w sytuację postaci, nieczęsto nauczyciel pytał: *Co byś zrobił na miejscu Pinokia, Ani Shirley, Tomka Sawyera?* itp. A nawet jeśli już zapytał, albo kazał na zadanie domowe napisać list do fikcyjnej postaci lub wymyśleć inne zakończenie, to bardzo często uczeń nie wiedział, po co ma to robić i czemu ma to służyć.

Na zajęciach z wykorzystaniem metod biblioterapeutycznych uczeń spotyka się właśnie z tą drugą stroną zastosowania literatury. Tu nie będzie ważne, jaki kolor oczu ma Ania, ani czy najpierw polubiła Dianę czy Mateusza, ważne natomiast będą powody jej postępowania, zdanie ucznia na ten temat, motywacja postaci i osąd grupy, która pracuje nad tematem. Będą ważne wybory, emocje, propozycje zachowań alternatywnych, wejście w rolę, zabawa tekstem i sobą tak naprawdę, bo aby poczuć się bohaterem i zadziałać w jego imieniu w rzeczywistości uwalniamy swoją podświadomość i próbujemy alternatywnych zachowań we własnym imieniu. Porównujemy zachowanie postaci do własnego i odwrotnie. Analizując postępowanie bohatera, uczestnik odnosi się do wła-

<sup>5</sup> I. Borecka, *Biblioterapia. Teoria i praktyka. Poradnik*, Warszawa 2001, s. 20.

snych przeżyć, poszerza wgląd w siebie i uczy się dokonywać samooceny. Na początku nieświadomie, w miarę upływu czasu i kolejnych spotkań procesy te stają się coraz bardziej świadome. Nauczyciel przyjmujący rolę opiekuna i prowadzącego zajęcia jest drogowskazem i bodźcem do pracy dla uczestników, ale to oni uruchamiają w sobie cały ciąg przemian.

W biblioterapii według Boreckiej występuje stały model postępowania biblioterapeutycznego, który w uproszczeniu wygląda następująco:

- „czytanie, słuchanie lub oglądanie odpowiednio dobranych środków terapeutycznych, (...)”,
- identyfikacja z bohaterem literackim lub z sytuacją fikcyjną,
- przeżycia doznawane podczas kontaktu z zaleconym dziełem (pozytywne lub negatywne) mające na celu uaktywnienie lub emocjonalne wyciszenie uczestnika biblioterapii,
- *katharsis* – doznanie takiego stanu psychicznego, w trakcie czytania lub po jego zakończeniu, który charakteryzuje się odczuciem ulgi, odreagowaniem psychicznych napięć i blokad,
- wgląd w siebie samego; przepracowanie, samodzielne lub przy pomocy biblioterapeuty ważnych osobistych problemów czytającego,
- zmiany w postawach lub zachowaniu uczestnika procesu, (...) ewaluacja – to ostatni etap programu biblioterapeutycznego, który ma też istotne znaczenie dla pacjenta (wychowanka), bo on sam w wyniku tego typu działań uświadamia sobie, co zmieniło się dla niego w trakcie tego procesu terapeutycznego”<sup>6</sup>.

Planując zajęcia tego typu, konstruując plan spotkania, należy uwzględnić elastyczność doboru form w czasie ich trwania, ponieważ sytuacje przedstawione i analizowane będą wywoływać duże emocje i należy się liczyć z nieprzewidywanymi reakcjami uczestników, a także w razie potrzeby odstąpić od niektórych zaplanowanych działań, bądź zastąpić je innymi, jeżeli zajdzie taka potrzeba. Za każdym razem trzeba pamiętać, że to uczestnik zajęć ma czuć się komfortowo i to on ma osiągnąć swoje cele. Zatem konieczna jest elastyczność w ich prowadzeniu.

W rzeczywistości szkolnej uczniowie, którzy przychodzą na zajęcia biblioterapeutyczne, przeważnie są już po swoich lekcjach, niosą ze sobą przeżycia dnia, a także wszystko to, co zdarzyło się w środowisku, w którym funkcjonują. Niejednokrotnie mogą to być trudne sytuacje. Poruszane tematy również nie będą proste z racji konieczności utożsamienia się ucznia z bohaterem. Może

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 42–43.

okazać się, że prowadzący dotknie bolącej rany, skrywanego lub odsuwanego problemu, przez co wywoła silne emocje i reakcje. Musi być na to gotowy. Powinien umiejętnie poprowadzić dalsze zajęcia i zaopiekować się emocjonalnie poruszonym uczestnikiem. Najwłaściwsze w takiej sytuacji byłoby dodatkowe spotkanie indywidualne i okazanie wsparcia.

Ponieważ uczniowie są osobami nieletnimi, na ich udział w takich zajęciach muszą wyrazić zgodę rodzice. Idealną sytuację nauczyciel zapewni sobie i uczniom, jeśli zdecyduje się na spotkanie z rodzicami, w czasie którego zapozna ich z metodą pracy, możliwościami i spodziewanymi efektami, nawiąże z nimi relację i zaangażuje do współpracy. „Współpraca z psychologiem i pedagogiem szkolnym jest także potrzebna na etapie diagnozy i wszelkich konsultacji nauczyciela w sprawach wychowawczych i oddziaływania psychologicznego. O takim programie biblioterapeutycznym powinien też wiedzieć wychowawca klasy dziecka bądź grupy a także dyrektor placówki”<sup>7</sup>.

Zadaniem prowadzącego jest dołożenie wszelkich starań, aby uczeń osiągnął swoje cele. On dobiera teksty, metody, salę, w której odbywają się spotkania, czas, ale na sukces jednostki, poza staraniami prowadzącego, składają się też okoliczności zewnętrzne, takie jak: relacje z otoczeniem, sytuacje, w których uczestniczy, czas, jakim dysponuje, samopoczucie.

Tworząc program biblioterapeutyczny, należy pamiętać o informacjach, które powinny się w nim znaleźć. Są to:

- wprowadzenie do tematu – np. skąd wziął się pomysł na program,
- cele ogólne programu,
- założenia programu,
- przeznaczenie programu: do kogo jest skierowany (opis grupy lub uczestnika), z jakiego powodu został stworzony, w jakim wieku są uczestnicy zajęć, jakie są ich umiejętności oraz trudności,
- czas trwania: liczba spotkań oraz czas trwania pojedynczego spotkania,
- częstotliwość spotkań,
- miejsce spotkań (opis sali: wymienienie, jakie meble będą potrzebne, jak będą ustawione krzeselka, materace, projektor itp.),
- struktura zajęć, w tym: metody pracy, środki, materiały, tematy spotkań, literatura przedmiotu i poszczególne scenariusze,
- przewidywane osiągnięcia.

<sup>7</sup> M. Lach, *Biblioterapia w pracy nauczyciela* [w:] *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Dydaktyka* 9, 2014, Zeszyt 86, s. 135.

W praktyce szkolnej sprawdza się łączenie metod pracy oraz środków, np. tekstu, filmu, muzyki. Dobrze jest też proponować różne techniki dochodzenia do wniosków, jak: wejście w rolę, rzeźba, list, dyskusja, burza mózgów, drzewko decyzyjne, termometr uczuć i inne. Zdarza się, że – pracując z grupą – nauczyciel spostrzeże problem, który może posłużyć mu za bodziec do opracowania kolejnych zajęć. W takiej sytuacji nawet należy to zrobić.

Biblioterapia jest skuteczną formą wspierania ucznia, pomaga mu zajrzeć w głąb siebie, ustosunkować się do świata i ludzi, do zdarzeń, wyrobić sobie własne poglądy na wiele tematów, popracować nad swoim systemem wartości, odkryć swoje talenty i zainteresowania, ułatwić kontakt z rówieśnikami i rodziną, dostarcza też wielu innych potrzebnych umiejętności i doświadczeń. Rozwija umiejętności interpersonalne potrzebne w kontaktach z innymi ludźmi, takie jak: nawiązywanie kontaktu, prowadzenie rozmowy, uważne słuchanie, negocjowanie, rozwiązywanie konfliktów, praca zespołowa, wywieranie wpływu, adaptacja społeczna.

W czasie codziennych zajęć nauczyciel może jedynie sięgnąć po niektóre techniki wykorzystywane w biblioterapii. Zajęcia te zyskują na atrakcyjności, a wiedza przyswajana będzie łatwiej i od razu może być odniesiona przez ucznia do jego osobistych doświadczeń. Biblioterapia jest często stosowaną metodą pracy w edukacji wczesnoszkolnej, terapii pedagogicznej, edukacji polonistycznej. Zawiera się w programach nauczania, podręcznikach. Odpowiednim miejscem do korzystania w pełni z powyższej metody są między innymi zajęcia pozalekcyjne, świetlicowe, biblioteczne, kółka zainteresowań, podczas których można sobie pozwolić na inne gospodarowanie czasem i na swobodne osiąganie celów przez każdego z uczestników zajęć.

### **Przykładowy konspekt zajęć biblioterapeutycznych dla uczniów V i VI klasy szkoły podstawowej**

**Temat:** Wady i zalety – upodobania i nasze cechy.

**Cele:** Wzmocnienie uczniów, uświadomienie im ich mocnych stron, wspieranie w pracy nad sobą, wspomaganie psychicznego rozwoju dzieci w lepszym rozumieniu siebie samego i społeczeństwa.

**Materiały:** kartki z narysowanymi termometrami uczuć, fragment tekstu Janusza Korczaka „Zalety – wady” (J.K., *Wybór pism*, tom IV, Nasza Księgarnia 1958, s. 82–83), kartki z wydrukowanymi prawidłami Korczaka zatytułowane „*Gnothi seatum – znaj siebie*”.

### Przebieg spotkania:

1. Ćwiczenie: termometry uczuć, cz. I.
2. Prowadzący czyta fragment tekstu Janusza Korczaka „Zalety – wady” (J.K., *Wybór pism*, tom IV, Nasza Księgarnia 1958, s. 82–83), kartki A4, kredki.

*Każdy człowiek ma zalety i wady, każdy inne. Jeden ma więcej zalet, drugi więcej wad. Są wady więcej i mniej dokuczliwe, jawne lub ukryte. Czasem wada jest bardzo przykra dla otoczenia, czasem dla tego, kto ją ma. Z niektórymi wadami łatwo sobie poradzić, z innymi trudno. Czasem nie wiadomo nawet, czy coś jest wadą, czy zaletą człowieka.*

*Dlatego nietatowo zrozumieć i poznać prawidła postępowania i poprawy, dlatego na pytanie: „Czy jesteś porządnym” trudno od razu odpowiedzieć.*

*Ruchliwość, żywość – zalety na lekcji gimnastyki, są wadą podczas arytmetyki, wadą w ciasnym mieszkaniu, a zaletą na wsi. Oszczędność jest zaletą, skąpstwo – wadą; a przecież skąpstwo jest tylko za dużą oszczędnością.*

*Zaletą jest skromność, ale wadą – nadmierna wstydlivość. Wstydlivość podobna być może do uporu i skrytości – i nawet dorośli często się mylą. Czasem dobroć jest lekkomyślnością i zamiast pożytku przynosi szkodę: trzeba umieć rozumnie odmawiać, gdy proszą. Ile mają przykrości, którzy pożyczają rzeczy potrzebne, a nawet nie swoje.*

*- Dlaczego pożyczyłeś?*

*- Bo prosił.*

*- Czy nie wiesz, że on zapomina, gubi i nie oddaje?*

*- Wiedziałem.*

*- Dlaczego pożyczyłeś nie swoją książkę?*

*- Prosił, myślałem, że odda.*

*Samolub nazywa dobroć głupotą i twierdzi złośliwie, że nie warto być dobrym. Przeciwnie, warto i należy przysłużyć się i okazać pomoc, ale trzeba pomyśleć.*

*Źle, jeśli ktoś mało się zastanawia, ale niedobrze, gdy za długo myśli i waha się, i nie może się ważyć na czyn. Ufność może być i zaletą, i wadą.*

*Ciekawość i wścibstwo – to wada; ale niedobrze, jeśli kogo nic nie obchodzi, nie interesuje się niczym.*

*- Eee tam, nie warto, co mi do tego?*

*Jeden zanadto ceni siebie, drugi za mało. Jest drapieżna ambicja, jest szacowna duma.*

*Długo mógłbym jeszcze wyliczać, a nie powiedziałbym wszystkiego.*

*Oto dlaczego w tej płataninie trudno się połapać.*

3. Rozmowa o tym, czy autor tekstu ma słuszość, nazywając jedną cechę wadą i zaletą – przypominamy przykład z tekstu, wymyślamy własne.
4. Odrysowujemy jedną dłoń na kartce. Bierzymy dwa kolory. Jednym wpisujemy te nasze cechy, które my uważamy za zalety, a po zewnętrznej innym kolorem te cechy, które uważamy za wady.
5. Zabawa w parach: wybierz dowolną swoją wadę i powiedz koledze, dlaczego to jest wada, oraz dowolną zaletę i powiedz, dlaczego to jest zaleta. Kolega robi to samo.
6. Zabawa druga: wybieramy jedną osobę losowo i zastanawiamy się, jak jej pomóc pracować nad sobą, by pozbyć się jednej wybranej wady – ona pomaga nam.
7. Prowadzący czyta kolejny fragment (jw., s. 87) i rozdaje na kartkach 5 prawideł Korczaka zatytułowanych „*Gnothi seatum – znaj siebie*”.

*A oto moje doświadczone prawidła:*

- 1) *Jeżeli trudno – nie poprawiać się od razu, lecz stopniowo.*
- 2) *Wybrać na początek jedną tylko, łatwiejszą wadę, z nią naprzód zrobić porządek.*
- 3) *Nie zniechęcać się, jeżeli długo nie ma poprawy albo nawet z początku pogorszenie.*
- 4) *Nie wymawiać za mało, brać tyle, żeby wygrać.*
- 5) *Nie cieszyć się zanadto, jeżeli się odzwyczai od razu, bo łatwo leczą się wady nabyte, a trudno wrodzone.*

*Przez robienie, czego się nie lubi, i nierobienie do czego się przyzwyczaiło – hartuje się wolę. A to jest najważniejsze. Być panem swoich rąk, nóg, języka, myśli.*

*Są ludzie, którzy za surowo sądzą siebie, to jest niedobre, są tacy, którzy za wiele i za prędko sobie przebaczą – też źle. Są ludzie, którzy nie znają swoich zalet i wad – powinni je poznać.*

*Gnothi seatum – powiedział mędrzec grecki: znaj siebie!*

8. Ćwiczenie: termometry uczuć cz. II wraz z podsumowaniem.

**Monika Lach** jest studentką III roku studiów doktoranckich na Uniwersytecie Rzeszowskim, kierunek literaturoznawstwo. Studia magisterskie ukończyła na Uniwersytecie Jagiellońskim w Instytucie Filologii Polskiej. Interesuje się metodyką nauczania języka polskiego, dramą i biblioterapią, pracuje jako nauczyciel bibliotekarz w Szkole Podstawowej nr 1 w Przemyślu.

Beata Sołczyk

# Teatr w edukacji szkolnej – rozważania na temat tekstów dramatycznych

*Do nauczania i uczenia się te trzy środki pomocnicze są nieodzowne:  
po pierwsze – książki, po drugie – książki, po trzecie – książki,  
bez nich nic nie pomogą nasze wysiłki.*

Stanisław Konarski

## Czytelnictwo szkolne i nie tylko

„Cała Polska czyta dzieciom”, „Książkowe Love”, „Your book, Your cast”, „The right book will always keep You company”, „Czytelmania”, „Nie czytasz? Nie idę z Tobą do łóżka!”, „Człowiek nie pies i czytać musi!”, „Ja Czytam”, „A Ty do czego używasz książek?” oraz najnowsza „Czytam wszędzie”, prowadzona przez portal Wolne Lektury, to kampanie promujące czytelnictwo. Środki masowego przekazu i agencje reklamowe rywalizują między sobą w stworzeniu jak najlepszej kampanii. Częściowo działalność ta wynika z raportów publikowanych przez naukowców Biblioteki Narodowej oraz Instytutu Badań Edukacyjnych, które wskazują na niski poziom czytelnictwa w kraju<sup>1</sup>.

W czasach elektroniki, kultury obrazkowej i Internetu ucznia ze wszystkich stron otaczają miliony informacji. Pomimo tego powinien on potrafić odnaleźć najważniejszą informację, a także odróżnić dobrą książkę od tej mało wartościowej. Jednak, aby mówić o dobrym czytelnictwie, należy zacząć kształcenie od najmłodszych lat. Jeśli młodzież będzie wychowana w kulturze czytania, w przyszłości może podnieść statystyki czytelnictwa.

Należy jednak zauważyć, że dzisiejsi uczniowie często zgłaszają szkolny przymus czytania, który ogranicza czytanie dla przyjemności i zniechęca młodych czytelników do sięgania po książkę<sup>2</sup>. Niemalym wyzwaniem dla szkoły staje się

<sup>1</sup> I. Koryś, D. Michalak, R. Chymkowski, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku*, Warszawa 2015, s. 9.

<sup>2</sup> Por.: *Ibidem*, s. 58.

więc zachęcanie do poznawania świata poprzez czytanie książek. To głównie od nauczyciela polonisty zależy, z jakim nastawieniem do czytania uczniowie wyjdą ze szkoły. W tym celu powinien dbać o prawidłowy dobór lektur. To one wpływają na zainteresowanie uczniów książką. Nauczyciel, zatroskany o właściwy rozwój swych uczniów, musi zmierzyć się z odpowiedziami na wiele trudnych pytań: Jak omawiać lektury?, Jak czytać poezję, prozę, dramaty? Czy warto zmieniać punkt widzenia literatury?, Jak uczyć stylu rozmowy, rozumienia i interpretacji?

Nauczyciel musi udzielić odpowiedzi na postawione pytania, aby właściwie dobrać książki do czytania. Ponadto powinien zadbać o własny rozwój i inwencję twórczą, od której zależy wiele rezultatów lekcji: skuteczność w przekazywaniu informacji, zrozumienie materiału przez uczniów, wzbudzenie zainteresowania, zaciekawienia lekcją oraz lekturą, a przede wszystkim odnalezienie przez ucznia zależności między teorią a praktyką, przeszłością a terażniejszością, która przejawia się w dostrzeżeniu funkcjonalności otrzymanej wiedzy<sup>3</sup>.

### **Trudności z interpretacją dramatów i komedii**

Najtrudniejsze do przyswojenia dla dzieci i młodzieży oraz niechętnie czytane są teksty dramatyczne. Mimo tego, iż czyta się je szybko i przyjemnie, to ich interpretacja nie należy do najłatwiejszych. Utwory te od początku swego istnienia towarzyszyły ważnym uroczystościom. Wykorzystywano je jako rozrywkę i edukację, na początku przeznaczoną dla nielicznych, lecz z czasem przekazano je ludziom ze wszystkich sfer społecznych. Mają one swoje miejsce w historii i badaniach teoretyków, tzn. że zajmują ważne miejsce w literaturze<sup>4</sup>. Niektóre teksty były pisane z zamiarem wystawienia ich na scenie i przed opublikowaniem dzieła odbywała się jego premiera teatralna. Gdy przedstawienie zyskało aprobatę społeczeństwa, było wystawiane często. Z kolei tekst utworu opublikowany w wersji książkowej żył własnym życiem. Bardzo często była to droga inna od wersji scenicznej. Jeszcze inny los spotykał te teksty dramatyczne, które przewidziane były wyłącznie do czytania<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Por.: M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 249.

<sup>4</sup> M. Szykowski, *Dzieje nowożytnej tragedii polskiej*, Kraków 1923; *Teatr i dramat polski XIX i XX wieku. Studia i szkice*, W. Hendzel, P. Obrączka (red.), Opole 2004; *Dramat i teatr romantyczny*, D. Ratajczakowa (red.), Wrocław 1992; I. Sławińska, *Odczytywanie dramatu*, Warszawa 1988 i wiele innych.

<sup>5</sup> K.A. Lewkowski, *Miedzy dramatem a teatrem*, Łódź 1992, s. 11.

Wielu uczniów twierdzi, iż łatwiej jest obejrzeć spektakl teatralny lub film, niż zapoznać się z tekstem utworu. Jednak nie wszyscy mogą zetknąć się z taką formą lektury. Z drugiej strony słyszy się również głosy, iż teatr jest dla nich nudny, często niezrozumiały. Dlatego wiele osób zastanawia się nad tym, czy nie zaniżyć poziomu teatru<sup>6</sup>, aby był bardziej przystępny dla młodzieży. Tymczasem przez teoretyków historii literatury i teatru jest on uznawany za: „Odbicie rzeczywistości. Jest zwierciadłem sytuacji społecznej i politycznej, ale znamionują go również symptomy elitarności”<sup>7</sup>. Dlatego trzeba zastosować wiele metod, by zachęcić młodego czytelnika do uważnego odczytania utworu dramatycznego.

Teksty dramatyczne występują w edukacji szkolnej na równi z epiką i liryką. Poddawane są interpretacji, można z nich tworzyć scenki dramatowe i spektakle teatralne. Uczniom łatwiej jest zrozumieć tekst dramatyczny, jeśli zobaczą przedstawienie teatralne przygotowane na podstawie utworu. Oznacza to, że szybciej przyswajają język sztuki teatralnej niż język sztuki literackiej<sup>8</sup>. Współczesna młodzież nastawiona jest raczej na wzrokowe odbieranie świata. Więcej problemów sprawia im przyswojenie partii utworów niescenicznych lub tekstów wyłącznie odczytywanych. Być może wynika to z faktu, iż przystępniejsze w rozumieniu są dla nich obraz i dźwięk niż tekst pisany. Kultura wysoka musi zatem rywalizować o przychylność czytelnika z kulturą masową, obrazkową, niewymagającą wysiłku interpretacyjnego. Zabiegi mające na celu utrzymanie sztuki dramatycznej, teatralnej na wysokim poziomie stają się nieskuteczne, gdyż nie uzyskują aprobaty młodego czytelnika<sup>9</sup>.

Słowo w tekście dramatycznym uwikłane jest w wiele poziomów znaczeń, znaków ikonicznych oraz wiele obrazów. Stanowi ono podstawę obrzędu, mitu, zawierającego maskę teatralną a ponadto jest „faktem kulturowym”<sup>10</sup>. Tekst obudowany tak silnym kontekstem i polami semantycznymi jest dla współczesnego ucznia wyzwaniem interpretacyjnym. W celu zrozumienia przesłania w dramacie należy odnaleźć w utworze najważniejsze informacje, a przede wszystkim prawidłowo zrozumieć treść dialogu bądź monologu, które to elementy są nieodłączną częścią składową każdego tekstu dramatycznego<sup>11</sup>. Zrozumienie

<sup>6</sup> Por.: M. Pachowicz, *Czy teatr jest jeszcze dzisiaj potrzebny?*, „Polonistyka. Czasopismo dla nauczycieli” 2015, nr 2, s. 24.

<sup>7</sup> K.A. Lewkowski, *op. cit.*, s. 9.

<sup>8</sup> Por.: E. Balcerzan, Z. Osiński, *Spektakl teatralny w świetle teorii informacji*, [w:] *Problemy teorii dramatu i teatru*, t. 2, J. Degler (red.), Wrocław 2003, s. 17.

<sup>9</sup> Por.: M. Pachowicz, *op. cit.*, s. 25.

<sup>10</sup> I. Sławińska, *op. cit.*, s. 18.

<sup>11</sup> Por.: A. Urbańska, *Chmurka, gałązka czy drzewko? – nowe strategie pracy z tekstem*, „Życie Szkoły” 2012, nr 11, s. 8.

tragedii wymaga umiejętności logicznego uzasadniania, odszukiwania związków przyczynowo-skutkowych, które widoczne są w całości utworu, wnioskowania oraz wskazywania cech tragedii czy komedii<sup>12</sup>. Ponadto trudności w interpretacji dramatów dodaje bariera językowa, historyczna i kulturowa, która często uniemożliwia młodzieży zrozumienie wszystkich informacji z utworu. Do właściwego zgłębienia takich tekstów niezbędna jest erudycja i odczytanie, które młodzi ludzie kształcą dopiero podczas edukacji<sup>13</sup>.

## Teksty dramatyczne na lekcjach języka polskiego

Sztuka bez dramatu umiera, nie jest wartościowa, bez dramatu jako tekstu literackiego, bez dramatu jako wyjątkowego wydarzenia<sup>14</sup>. Takie sądy o obecności dramatu na lekcji języka polskiego wyraził K. Lubczyński. Według niego tych tekstów nie może zabraknąć w analizach literackich, gdyż wiedza i wrażenia estetyczne młodzieży będą niepełne.

Skoro większość miejsca w kanonie lektur zajmuje epika i liryka, to te dramaty, które są w nim umieszczone, nie mogą zostać pominięte. Tym bardziej iż rozumienie dramatu – rozmowy, warunkuje rozumienie otoczenia, w którym znajduje się młody człowiek. Obecnie w spisie do obowiązkowego omówienia w gimnazjum znalazły się następujące utwory: Williama Shakespeare’a *Romeo i Julia*, Moliera *Świętoszek* lub *Skąpiec*; Aleksandra Fredry *Zemsta*, Adama Mickiewicza *Dziady cz. II*. W tekstach poznawanych w całości lub części znajduje się natomiast *Balladyna* Juliusza Słowackiego<sup>15</sup>.

Z kolei w szkole średniej ponadgimnazjalnej w wyborze dla nauczyciela na poziomie podstawowym znajdują się: Sofoklesa *Antygona* lub *Król Edyp*, Williama Shakespeare’a *Makbet* lub *Hamlet*; wybrany dramat dwudziestowieczny z literatury polskiej (np. Stanisława Ignacego Witkiewicza, Sławomira

<sup>12</sup> Por.: T. Wałas, *Czy jest możliwa historia literatury?*, Kraków 1993, s. 129.

<sup>13</sup> Tego typu wiedzę uczniowie najefektywniej zdobywają poprzez samokształcenie. Dzięki samodzielnej nauce, którą chcą podejmować, gdyż posiadają do tego predyspozycje, poznają wiedzę, która może przynieść korzyści w przyszłości. Por.: G. Petty, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Sopot 2013, s. 337.

<sup>14</sup> K. Lubczyński, *Sztuka bez dramatu umiera*, „Głos Nauczycielski”, Warszawa 2010, nr 47, s. 14.

<sup>15</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (dz. U. Z 2012 r. Poz. 977)* Załącznik nr 4. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*, s. 10 [dostęp 1 II 2016] Dostępny w Internecie: <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/zalaczniknr4.pdf>.

Mroźka lub Tadeusza Różewicza). Obowiązkowo powinny zostać omówione utwory: Adama Mickiewicza *Dziadów część III*, Stanisława Wyspiańskiego *Wesele*. Teksty poznawane w całości lub części to: Adama Mickiewicza *Dziady część IV* i Juliusza Słowackiego *Kordian*. Dodatkowo na poziomie rozszerzonym znajdują się teksty omawiane w całości: Juliusza Słowackiego *Kordian* lub *Fantazy*; Zygmunta Krasińskiego *Nie-Boska Komedia*; Johanna Wolfganga Goethego *Faust*, Stanisława Ignacego Witkiewicza *Szewcy*<sup>16</sup>. Okazuje się, że są to najwybitniejsze utwory polskie i zagraniczne. Niestety, jeżeli zapytamy uczniów o zapamiętane przez nich lektury, teksty te wymieniane będą bardzo rzadko.

Warto zatem zastanowić się nie tylko nad odpowiednim wyborem tekstów dramatycznych do omówienia, ale także nad doбором metod, które ułatwią zrozumienie przesłania, zapoznanie się wartościami, a także utrwala tekst w pamięci młodych czytelników. Jest to zadanie trudne, ponieważ teksty dramatyczne, pomijając utwory powstałe po II wojnie światowej, zawierają w mniejszym lub większym stopniu wzorzec klasyczny lub szekspirowski. Są to sposoby ukazywania świata nieadekwatne do czasów nam współczesnych, a tym bardziej do zainteresowań młodych ludzi. Pisała już o tym Teresa Walas:

Literatura klasyczna z jej normami nie oddaje naszego odczuwania rzeczywistości; żyjemy w czasach największego przewartościowania wartości, jakie miało miejsce w historii; świat jest absurdem i chaosem<sup>17</sup>.

Należy zatem z innej perspektywy niż strukturalistyczna spojrzeć na literaturę, aby przybliżyć ją uczniom. Nie należy jednak zapominać o tym, że takich zmian w dziejach ludzkości było wiele. Literatura również te przemiany ukazuje. Przez zrozumienie tej kwestii uczniowie mogą łatwiej pojąć przeobrażenia, których są uczestnikami.

Problem nie dotyczy tylko humanistów, którzy z chęci lub przymusu przeczytają wszystko, lecz tych, którzy mają zainteresowania inne, ściśle, biologiczne itd. Założeniem szkoły jest bowiem zapoznanie młodzieży z teatrem i tekstami kultury innymi od utworu literackiego. Na podstawie ich znajomości uczeń:

Rozpoznaje czytany utwór jako: przypowieść, pamiętnik, dziennik, komedię, dramat (gatunek), tragedię, balladę, nowelę, hymn, powieść historyczną; rozpoznaje odmiany gatunkowe literatury popularnej: powieść lub opowiadanie obyczajowe, przygodowe, detektywistyczne, fantastycznonaukowe, fantasy; wskazuje elementy dramatu, takie jak: akt, scena, tekst główny, tekst poboczny, monolog, dialog (...) prezentuje własne przeżycia wynikające z kontaktu z dziełem sztuki; określa problematykę utworu; rozpoznaje kon-

<sup>16</sup> *Ibidem*, s.15.

<sup>17</sup> T. Walas, *op. cit.*, s. 141.

wencję literacką (stałe pojawianie się danego literackiego rozwiązania w obrębie pewnego historycznie określonego zbioru utworów)<sup>18</sup>.

Dodatkowo uczeń powinien zostać zaopatrzony w wiedzę na temat teatru starożytnego, średniowiecznego, elżbietańskiego, romantycznego oraz współczesnego. Jednak dla ucznia najważniejsza jest budowa dramatu, która jest odmienna od pozostałych rodzajów literackich. Jej znajomość pozwala na określenie podstawowych elementów utworu dramatycznego. Idąc za myślą H. White'a, skoro tekst dramatyczny jest dyskursem<sup>19</sup>, a uczniowie tej rozmowy o przeszłości nie poznają, to nie zrozumieją również terażniejszości i rozmów, które zawierają ironię, ukryty sens, zagadkę.

## **Tworzenie dzieła przez ucznia**

Metod interpretacyjnych dramatów jest wiele. Warto także zwrócić uwagę na to, iż wielkie dzieła klasyków, w tym również dramaty, muszą być reinterpretowane, często pozbawiane niektórych treści, sensów, aby mogły być tylko w części zrozumiane przez zwykłego czytelnika<sup>20</sup>. Ponadto wszelkie odczytania utworów uzależnione są od autorów, epoki, w której powstały dzieła, interpretacji w następnych epokach, poglądów krytyków literatury<sup>21</sup>. Do pracy z tekstem dramatycznym można wykorzystać dogłębne analizy tekstów, omawianie motywów literackich, omówienie budowy tekstu, interpretacje porównawcze, charakterystykę postaci, diagram Venna, graficzne schematy do prezentacji różnych perspektyw. Rozumienie dramatu może się odbywać również za pomocą technik takich jak: drama, psychodrama, pantomima i sztuka teatralna. Mają one na celu nie tylko interpretację dzieła, ale także wychowanie i terapię<sup>22</sup>. Wszystko zależy także od metod i technik pracy przyjętych przez nauczyciela. To one nakierowują na myślenie historyczne lub innowacyjne. Dodatkowych możliwości badawczych dostarcza uczniowi metoda krytycznego myślenia, za pomocą której można pracować z dziećmi i młodzieżą na każdym etapie edukacyjnym. Za jej pomocą nauczyciel przekazuje uczniowi narzędzia, które pomagają mu w interpretacji utworu. Metoda krytycznego myślenia ułatwia zrozumienie, przemyślenie tekstu, zapisanie własnych myśli. Uczniowie nie

<sup>18</sup> *Podstawa programowa kształcenia ogólnego, op. cit.*, s. 8, 13.

<sup>19</sup> Por.: H. White, *Poetyka pisarstwa historycznego*, E. Domańska, M. Wilczyński (red.), Kraków 2000, s. 23.

<sup>20</sup> Por.: M. Pachowicz, *op. cit.*, s. 25.

<sup>21</sup> Por.: T. Wałas, *op. cit.*, s. 190.

<sup>22</sup> Por.: M. Pachowicz, *op. cit.*, s. 25.

muszą wpisywać się w schemat interpretacyjny, lecz mają możliwość wyrażenia własnego zdania<sup>23</sup>. Za pomocą metody krytycznego myślenia uczeń staje się badaczem literatury, który zajmuje się selekcją tego, co typowe, wartościowe, ale może wyjątkowe, niedokończone, inne, nieopracowane. Tym większa może być jego satysfakcja, gdyby zajmował się zjawiskiem nieodkrytym<sup>24</sup>. Może warto zatem czasem sięgnąć po utwory mniej znane, które nie mają opisanej tradycji i historii, aby uczeń mógł samodzielnie obudować dzieło własnymi skojarzeniami.

Jeżeli uczeń zaangażuje się w interpretację utworu, zrozumie, że może on być przydatny, gdyż ukazuje bliskie mu zagadnienia. Pisała o tym M. Pachowicz: „Różnice pokoleniowe są pozorne, gdyż ludzie od wieków borykają się z tymi samym problemami egzystencjalnymi”<sup>25</sup>.

Od wielu lat ukazywano sztukę jako sposób opisywania rzeczywistości. Dlatego też inteligentny czytelnik będzie w stanie dostrzec, iż różne są jedynie sposoby rozwiązywania kwestii spornych. Różnorodność ujęć metodologicznych i szeroki zakres wiedzy humanistycznej prowadzi do bogactwa rozwiązań, w których każde nowe logiczne wyjaśnienie utworu dramatycznego może być prawdziwe<sup>26</sup>. Zmiana podejścia do literatury traktowana być może jako wyzwanie postawione przed uczeniem. Od tej pory powinien być nie tylko odbiorcą, ale stać się twórcą dzieła literackiego i elementem tej samej wspólnoty literackiej, do której należy autor<sup>27</sup>. Powinien być nie tylko czytelnikiem, ale twórcą dzieła, krytykiem i historykiem, który reinterpretuje znane wszystkim teksty. W ten sposób nie będzie musiał przyswajać wiedzy odtwórczej, gdyż jego wysiłek intelektualny włożony w samodzielną interpretację dzieła stanie się korzystniejszy w procesie przyswajania informacji. Dzieło literackie wraz z zawartą w nim historią zostanie „przetworzone” przez uczniów na zrozumiałe dla nich kody językowe.

## Przykłady realizacji

Istnieje wiele metod służących zachęcaniu ucznia do przeczytania lektury. Dostęp do książek nie powinien stanowić w tym przypadku ograniczenia. Poza księgarniami i bibliotekami teksty lektur i utworów do interpretacji można

<sup>23</sup> Por.: A. Urbańska, *op. cit.*, s. 9.

<sup>24</sup> Por.: T. Walas, *op. cit.*, s. 148.

<sup>25</sup> M. Pachowicz, *op. cit.*, s. 25.

<sup>26</sup> Por.: T. Walas, *op. cit.*, s. 84.

<sup>27</sup> Por.: *Ibidem*, s. 120.

odnaleźć także na stronach internetowych bibliotek cyfrowych, które umieszczają zdigitalizowane teksty, np.: <http://polona.pl/>, <http://pbi.edu.pl/>, <http://fbc.pionier.net.pl/>, <https://wolnelektury.pl/>.

Wiele pomysłów na pracę z tekstem literackim, również dramatycznym, zostało opublikowanych w ramach projektu *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego* współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego na stronie IBE: [ibe.edu.pl](http://ibe.edu.pl). Interesującym sposobem na pracę z tekstem dramatycznym, który może zachęcić uczniów do zapoznania się z treścią utworu, jest opublikowany na stronie IBE konspekt lekcji wprowadzającej do „Zemsty” A. Fredry<sup>28</sup>. Uczniowie na podstawie przekazanych im materiałów, w skład których wchodzi informacja na temat autora, zdjęcie pomnika A. Fredry z wrocławskiego rynku, krótki fragment lektury, plakat filmowej ekranizacji z wyszczególnionymi bohaterami i aktorami, cytaty z utworu, mają do wykonania różne zadania. Określają relację pomiędzy bohaterami utworu na podstawie fragmentu książki i cytatów, rozwiązują krzyżówkę. Przede wszystkim motywującą formą jest uzupełnianie tabeli, w której uczniowie charakteryzują krótko bohaterów i spekulują, czego można się po nich spodziewać. Lekcja powinna być przeprowadzona zanim lektura zostanie polecona uczniom do przeczytania. W ten sposób uczniowie zapoznają się z intrygującym fragmentem lektury. W trakcie czytania dramatu będą mogli sprawdzić własne przewidywania.

Uczynienie tekstu dramatycznego przystępnym dla uczniów wymaga również wykorzystania wielu efektownych sposobów przeprowadzenia lekcji. Najtrudniejsze są w tym przypadku utwory wykorzystywane tylko w fragmentach. Przykładem może być utwór Gabrieli Zapolskiej *Moralność Pani Dulskiej*. Mimo że nie jest to tekst obowiązkowy i nie każdy nauczyciel sięgnie po ten utwór, to dramat niezwykle interesujący, a w dodatku napisany przez kobietę. Fragmenty tego utworu znajdują się w podręcznikach do języka polskiego<sup>29</sup>. Ze względu na wielowymiarowość tego utworu, nie każdy uczeń potrafi zrozumieć zamieszczony tam fragment tekstu. Niezrozumiałe może być zachowanie pani Dulskiej, jej poglądy, słowa skierowane do męża i dzieci. Należy zatem przyznać, że niezbędne byłyby działania teatralne ułatwiające zrozumienie tekstu uczniom. Często ze względu na brak czasu klasa nie ma możliwości wyjścia do teatru na obejrzenie przedstawienia, które będzie omawiane na lekcji tylko

<sup>28</sup> A. Fredro „Zemsta” - zachęta do lektury [dostęp: 1 II 2016] Dostępny w Internecie: <https://bnd.ibe.edu.pl/tool-page/237>.

<sup>29</sup> M. Chmiel i in., *Słowa na czasie*, Warszawa 2013, s. 227-229.

we fragmentach. W tym celu można wykorzystać techniki dramowe, których realizatorami będą uczniowie. Wszystkie poniżej przedstawione zadania mogłyby być zrealizowane na dwóch jednostkach lekcyjnych. Jeśli nauczyciele przeznaczą jedną godzinę na omówienie fragmentu lektury, należałoby wybrać tylko niektóre propozycje.

W fazie wstępnej lekcji warto wprowadzić uczniów w temat, aby zrozumieli, że literatura nie jest tym, co było i nie odnosi się do rzeczywistości, lecz realizuje się wokół nich. Za pomocą techniki aktywizującej zwanej „burzą mózgów” uczniowie mogą udzielić odpowiedzi na pytania: Co wpływa na relacje rodzinne?, Jak powinny wyglądać prawidłowe relacje w domu rodzinnym?, Czy znają przykłady negatywnych kontaktów rodzinnych? Można zastosować uporządkowany przebieg rozmowy. Osoba, która udzieliła odpowiedzi, wskazuje tę, która będzie odpowiadała na następne pytanie lub odniesie się do wypowiedzi poprzedniego ucznia. Na podstawie zdobytej wiedzy mogą formułować kolejne pytania, aby w ten sposób, przez odkrywanie kierowane, dotrzeć do sensu i przesłania tekstu<sup>30</sup>.

W fazie kolejnej, która umożliwi uczniom zrozumienie sensu omawianego utworu, można podzielić uczniów na trzy grupy. Każda otrzymuje inne fragmenty lektury. Zadaniem każdej z grup będzie przedstawienie scenki dramowej na podstawie otrzymanego fragmentu. Pierwszy fragment powinien przedstawiać sposób traktowania Felicjana przez panią Dulską (np. akt I sc 6). Kolejny fragment może ukazywać odnoszenie się Hesi i Meli względem siebie, ojca Felicjana i matki (np. krótkie zestawienie aktu I scena. 4 lub 8 oraz aktu II scena 1). Ostatnia grupa w swojej scenie przedstawi charakter pani Dulskiej, jej skąpstwo, zakłamanie, poglądy, w tym celu wykorzysta fragmenty aktu I scena 10 oraz akt II scena 12. Uczniowie powinni otrzymać kilka minut na przygotowanie scenki, po czym przedstawiają ją na forum całej klasy.

Następnie, by sprawdzić zrozumienie tekstu, nauczyciel może poprosić uczniów o kilkuzdaniowe streszczenie scenek. Prowadzący powinien wskazać wybrane przez siebie osoby, aby sprawdzić rozumienie tekstu przez uczniów przeciętnych i słabszych. Ważne jest, aby streszczenie pierwszej scenki wykonywała osoba z innej grupy, podobnie ze scenką drugą i trzecią<sup>31</sup>.

<sup>30</sup> Por.: G. Petty, *op. cit.*, s. 286. Jest to nauka poprzez stawianie pytań. Za jej pomocą uczniowie samodzielnie dochodzą do poznania wiedzy. Samokształcenie odbywa się pod kierunkiem nauczyciela.

<sup>31</sup> Por.: *Ibidem*, s. 240. Sceny dramowe, symulacje i odgrywanie ról, poza wrażeniami, emocjami, poznana wiedzą, kształceniem zdolności teatralnych, pomagają w rozwijaniu umiejętności interpersonalnych.

W dalszej kolejności można wykorzystać wejście w rolę przez uczniów do wywiadu. Pytania mogą wpływać na wyobraźnię i próbę wytłumaczenia postępowania poszczególnych postaci. Oto kilka przykładowych pytań: Co czuli, gdy odgrywali wyznaczone role?, Dlaczego Pani Dulaska kazała mężowi spacerować po pokoju, zamiast pozwolić mu na wyjście na spacer do miasta?, Dlaczego Hesia i Mela nie pałają do siebie sympatią?, Dlaczego Pani Dulaska zachowuje się autorytarnie? Interesującym dla uczniów sposobem na stawianie pytań jest umożliwienie osobom, które odgrywały rolę Hesi i Meli, zadawanie pytań osobom, które odgrywały rolę Pani Dulskiej oraz Pana Dulskiego. W trzeciej grupie osób zadających pytania i udzielających odpowiedzi znajdują się odtwórcy Zbyszka i Juliasiewiczowej. Uczeń będzie musiał zmierzyć się ze stresem i stanąć jako świadek przesłuchiwany przez uczniów<sup>32</sup>. Ćwiczenia te pomogą zrozumieć uczniom utwór, ponieważ zwykle zostają w pytaniach poruszone wszystkie zagadnienia ważne dla omawianego tematu. W ten sposób omówiony fragment lektury uczniowie zapamiętają na dłużej.

Można także wydzielić z klasy trójkę uczniów, którzy będą tylko obserwatorami. Po zakończeniu odgrywania scenek z obiektywnego punktu widzenia mogą wskazać wady bohaterów. Następnie wszyscy uczniowie mogą włączyć się w dyskusję, aby uzasadnić niewłaściwe zachowanie bohaterów, ponieważ za pomocą tego typu zadań można kształcić nazywanie i wyrażanie emocji<sup>33</sup>. Konkluzja z rozmowy może zostać zapisana do zeszytu w postaci grafu charakteryzującego bohaterów.

Warto także zastosować tabelę podzieloną na trzy części, w której znajdują się pytania i odpowiedzi na stwierdzenia: to już wiem, to jest nowe, o to zapytam. W ten sposób nauczyciel zorientuje się, kto w klasie zrozumiał utwór, a intensywnie myśli nad tekstem. Będzie to również atrakcyjna forma notatki<sup>34</sup>.

Do pełnego zrozumienia utworu potrzebne jest także wyjaśnienie takich pojęć, jak kołtuneria, tabu, obłuda, dulszczyzna. W tym celu wybrani uczniowie powinni odnaleźć te wyrażenia w słowniku języka polskiego i odczytać ich wyjaśnienie na forum klasy. Wyjaśnić te pojęcia mogą uczniowie samodzielnie w ramach zadania domowego, które należy zadać dzień wcześniej.

<sup>32</sup> Taki sposób przeprowadzenia ćwiczenia pozwoli każdemu uczniowi na odegranie roli, zadanie pytania oraz opisanie swoich wrażeń. Por.: *Ibidem*, s. 249-250.

<sup>33</sup> Por.: M. Żylińska, *op. cit.*, s. 162.

<sup>34</sup> Por.: G. Petty, *op. cit.*, s. 191.

Przykładem kolejnego ćwiczenia do tego typu lekcji jest samodzielna praca uczniów na podstawie schematu<sup>35</sup>, w którym uczniowie określają własny punkt widzenia, oceniają rodzinę, określają potrzeby i problemy wybranego przez siebie bohatera, wybierają z tekstu określone zdania i komentują je. Całość zadania rozrysowana jest na grafie, którego schemat uczniowie mogą otrzymać, nauczyciel może narysować go na tablicy lub wyświetlić na slajdzie. Po uzupełnieniu schematów warto porównać, co różne osoby napisały na temat jednego bohatera. Najlepsze wypowiedzi należy nagrodzić, aby uczniowie poczuli satysfakcję z wykonywanej pracy.

Aby uczniowie łatwiej zrozumieli nietypowość tej rodziny, a także obłudny charakter pani Dulskiej, można wykorzystać w jednym z ćwiczeń nowoczesne plakaty teatralne (np. plakat jako okładka książki Marcina Firkowskiego lub plakat teatralny z teatru Siedlce). Uczniowie pod kierunkiem nauczyciela mogą zinterpretować te plakaty. Pomogą im one w dostrzeżeniu humoru i komizmu w utworze.

Fragmenty dramatu można także omówić za pomocą narzędzi krytycznego myślenia. Każda z grup otrzymuje stwierdzenie związane z fragmentem lektury. Grupy mają za zadanie stworzyć jak największą gałązkę, w której zdania będą powiązane związkiem przyczynowo-skutkowym. W tym celu pomiędzy zdaniami, w formie graficznej mogą rysować gałązkę, na której znajdują się sformułowania: „jeśli..., to...”. Grupa pierwsza przedłuży zdanie: „Felicjan jest uległy wobec swojej żony”. Grupa druga rozszerzy stwierdzenie: „Hesia i Mela nie szanują siebie”. Ostatnia grupa rozwinie sformułowanie: „Pani Dulska jest obłudna”. W ten sposób uczniowie będą ćwiczyć logiczne myślenie, będą ze sobą rozmawiać i sobie zadawać pytania, rozwiną własną kreatywność, będą szukać dowodów na zaistniałe sytuacje<sup>36</sup>. Za pomocą tego ćwiczenia zanalizują dogłębnie omawianą lekturę, a zajęcia będą dla nich interesujące i być może chętnie sięgną po książkę, by poznać pełne losy tej rodziny.

Na zakończenie zajęć (w ramach ewaluacji) przez pięć minut uczniowie mogą napisać krótki esej na jeden z wybranych tematów: „Spotkałem wiele takich pań Dulskich” lub „Nie wyobrażam sobie życia z taką mamą”.

Warto także wzbogacić zagadnienia omawiane na lekcjach języka polskiego o teksty mniej znane. W czasie zapoznawania uczniów z biografią królowej Jadwigi uczniowie zwykle zapoznają się z tekstem historycznym lub

<sup>35</sup> Por.: D. Buehl, *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się*, Kraków 2004, s. 59.

<sup>36</sup> Por.: A. Urbańska, *op. cit.*, s. 8.

historycznoliterackim. Jednak praktyka dydaktyczna pokazuje, iż uczniom historia często nie jest potrzebna, gdyż wydaje się im nużąca i mało przydatna w życiu. Uczniom bardziej podobają się lekcje, które niszczą stereotypowe interpretacje tekstu. Intrygują ich dekonstrukcje, kontrowersje. Wiadomo, że tekst analizowany na lekcjach wcale nie musi być analizowany jako całość<sup>37</sup>. Zatem każdy tekst, nawet fragment utworu, jest ważny i pełni swoją funkcję w historii literatury. Zadaniem ucznia jest uświadomienie sobie, iż każda praca nad jakimkolwiek tekstem może przynieść pozytywne rezultaty. Nie może być ona jednak pozbawiona obudowy metodologicznej, historycznej, czasem psychologicznej czy kulturowej. Tylko tekst wypowiedzany przez dziecko jest słowem naturalnym bez dodatkowych znaczeń, ukrytych sensów, nawiązań kulturowych i historycznych<sup>38</sup>.

Aby urozmaicić lekcję historycznoliteracką, warto wprowadzić obok tekstu historycznego fragmenty tekstów dramatycznych i sięgnąć po utwory Anny Libery Krakowianki *Jadwiga, królowa polska* oraz Jadwigi Łuszczewskiej *Królowa Jadwiga, czyli Księga miłości*. Obydwa dramaty opublikowane są na stronach bibliotek cyfrowych: pbc.rzeszow.pl, pbi.edu.pl. Ciekawą propozycją byłoby odegranie krótkiej scenki z wybranego dramatu, w czasie której Jadwiga opowiada o swoim dzieciństwie i rezygnuje z miłości do Wilhelma na rzecz dobra ojczyzny, mimo tego że nie jest zadowolona ze swojej decyzji<sup>39</sup>. Warto też przytoczyć scenę, w której matka Wilhelma lub stryj Albrecht wymieniają przymioty Jadwigi. Ważnym punktem będzie wypowiedź uczniów, szczególnie odgrywających rolę królowej, na pytanie: Jak czuli się w swoich rolach? W ten sposób nauczą się rozmawiać o uczuciach i nazywać emocje. Ponadto królowa Jadwiga, podejmując swoją najważniejszą decyzję w życiu, miała tyle samo lat, ile mają uczniowie gimnazjum. Odegranie takiej sceny przybliży uczniom powagę tej sytuacji. Również łatwiej im będzie zrozumieć odmiennosć obyczajów z dawnych wieków. Przykładem innego ćwiczenia może być próba scharakteryzowania Jadwigi na podstawie fragmentów dramatów. Uczniowie mogą samodzielnie przedstawić charakter Jadwigi, analizując zachowanie młodej królowej. Ćwiczenie może zostać zapisane za pomocą mapy myśli, grafu, a także tabeli. Zadania z tego typu tekstem mogą urozmaicić lekcję i zachęcić młodych ludzi do zapoznania się z książkami na temat tej postaci.

<sup>37</sup> T. Walas, *op. cit.*, s. 23.

<sup>38</sup> Por.: J. Cieślowski, *Wielka zabawa*, Wrocław 1967, s. 102.

<sup>39</sup> A. Libera, *Jadwiga, królowa polska*, Kraków 1843, s. 14. O braku zadowolenia mówią słowa: „Jakaż chwala z przymusu, gdy nie jestem wolną”.

## Podsumowanie

Interpretacja dramatu wymaga wiedzy na temat budowy tekstu. Ponadto należy posiadać umiejętność logicznego myślenia i odszukiwania relacji przyczynowo-skutkowych. Zawsze trzeba również zrozumieć sens ukryty w skomplikowanej fabule dyskursu pomiędzy bohaterami. Dlatego też umiejętność interpretacji tragedii może przyczynić się do lepszej analizy utworu dramatu współczesnego. Każda interpretacja uczniowska stanowi dyskurs z dziełem i sensem utworu. Z jednej strony odsłania znaczenie, a z drugiej ukrywa przesłanie w labiryncie słów<sup>40</sup>. Jeżeli uczniowi zostaną przedstawione różne możliwości pracy z tekstem, będzie potrafił zrozumieć treść utworu, który nie będzie już tylko nudną lekturą, czytanką, lecz prawdziwą przygodą, której uczeń nie zapomni. Może się okazać, że ciekawie przeprowadzona lekcja na temat tekstu dramatu czy komedii zachęci ucznia do przeczytania innych utworów z tych gatunków literackich.

Może warto zatem zmodyfikować lekcje języka polskiego, aby za pomocą nieznanymi utworów przedstawić zagadnienia ważne, zainteresować uczniów książką oraz zachęcić ich do czytania. W procesie edukacji nie można jednak zapomnieć o tym, że uczeń jest nie tylko czytelnikiem książek. Należy zwrócić uwagę na to, aby potrafił prowadzić polemikę z tekstem i komentarzem do utworu. Rozmowa ucznia z nauczycielem i ucznia z tekstem, nie tylko dramatycznym, ma prowadzić do poszerzenia zdolności badawczych, interpretatorskich i edytorskich młodzieży. Wszystkie wymienione elementy powinny wystąpić podczas lekcji, aby były one efektywne oraz przynosiły jak najwięcej korzyści uczniowi. Z kolei uzyskane umiejętności selekcji materiału i samodzielnej analizy mogą przyczynić się do efektywnej pracy, ciekawej lekcji oraz rozwoju krytycznego myślenia u młodzieży.

**Beata Sołczyk** jest magistrem filologii polskiej, nauczycielem w Liceum Ogólnokształcącym w Boguchwale oraz Gimnazjum Dwujęzycznym w Boguchwale; w 2012 r. ukończyła studia na Uniwersytecie Rzeszowskim ze specjalizacją wiedza o kulturze; od roku akademickiego 2013/2014 – doktorantka na Uniwersytecie Rzeszowskim na kierunku Literaturoznawstwo

<sup>40</sup> Por.: T. Walas, *op. cit.*, s. 40.

---

Justyna Borkowska

## Witkacy w szkole anno Domini 2016

Celem artykułu jest wywołanie dyskusji na temat wizerunku, odbioru społecznego oraz miejsca Witkacego w programie szkoły ponadgimnazjalnej. Publicystyka Stanisława Ignacego Witkiewicza jest najmniej znaną częścią jego spuścizny, a przedstawia nam wizerunek dojrzałego artysty – Witkacego, który mimo młodzieńczych deklaracji o braku zainteresowania dla kwestii społecznych, zgodnie z nauką ojca podejmuje wyzwanie i próbuje „stanąć na wirchu” polskiej myśli nowoczesnej i realizować projekt modernizacji społeczeństwa II Rzeczypospolitej. Obywatelska twarz Witkacego oraz jego zaangażowanie w przemiany społeczne to, jak się wydaje, najciemniejsza strona „tego niezwykłego medalu”, którą w związku ze 130 rocznicą urodzin artysty warto naświetlić.

„Włączmy do lektury obowiązkowej (dla starszych klas) *Niemyte dusze...* Będzie to najlepsza forma uczczenia tego wspaniałego artysty i człowieka. Niech w tym świętym »roku Witkacego« stanie się On nie tylko pretekstem popisów intelektualistów, specjalistów witkacologów, reżyserów, ale niech też będzie lekiem przeciw głupocie, bładze, brudowi, nikotynie, pseudoawangardowej sztuce (która zesłała na psy). Kropka”<sup>1</sup>. Słowa Tadeusza Różewicza, wypowiedziane w 1985 roku, ogłoszonym przez UNESCO Międzynarodowym Rokiem Witkacego, powracają echem dziś, trzydzieści lat później.

Rok 2015 poświęcony był wielu sławnym i zasłużonym dla kultury polskiej nazwiskom, w tym rodzinie Witkiewiczów<sup>2</sup>. Warto jeszcze raz zadać pytanie o dzisiejsze miejsce Witkacego w polskiej szkole i w odbiorze społecznym. Być może obchodzona 130 rocznica urodzin artysty okaże się dobrym momentem do podjęcia ponownej próby upowszechnienia wizerunku Witkacego – artysty troszczącego się o kondycję jednostki, mającego na względzie i racje sztuki, i angażującego się w sprawy społeczne.

<sup>1</sup> T. Różewicz, *Kartki wydarte z dziennika* (4), „Odra” 1985, nr 10, s. 31.

<sup>2</sup> Zgodnie z uchwałą Sejmu RP rok 2015 był rokiem: Jana Pawła II, Jana Długosza oraz Polskiego Teatru Publicznego. Ponadto, zostały wydane tzw. uchwały okolicznościowe m.in. na cześć: Stanisława Witkiewicza, Stanisława Ignacego Witkiewicza oraz Tadeusza Kantora. Województwo małopolskie ogłosiło rok 2015 Rokiem Witkiewiczów. W ten sposób Radni uczcili 100. rocznicę śmierci Stanisława Witkiewicza - ojca i 130. rocznicę urodzin Stanisława Ignacego Witkiewicza.

Stanowisko to było od dawna prezentowane m.in. przez Tadeusza Rózewicza oraz prof. Janusza Deglera<sup>3</sup>. W ich ujęciu Witkacy jawi się również jako moralista, a to wciąż mało znana spośród licznych twarzy artysty. Dla odbiorcy to – jak określił poeta – „druga strona tego niezwykłego medalu”<sup>4</sup>.

Stanisław Ignacy Witkiewicz jako „wychowawca narodu” to dojrzałe stadium jego rozwoju jako twórcy, ale przede wszystkim jako człowieka podsumowującego lata prowadzonej przez siebie wnikliwej obserwacji społecznej<sup>5</sup>. Najpełniejszy obraz owej tematyki w twórczości Stanisława Ignacego Witkiewicza stanowią *Niemyte dusze*<sup>6</sup>, ukończone w 1936 roku, i mimo starań autora nie wydane za jego życia<sup>7</sup>. Sam podtytuł utworu: *Studium psychologiczne [...] ze szczególnym uwzględnieniem problemów polskich*, wyraźnie mówi o zainteresowaniu artysty sferą publiczną, społeczną.

Twarz obywatela pokazał Witkacy pod koniec swojego bujnego życia, które osnute było swoistą aurą, legendą artysty prowokatora<sup>8</sup>. Ów obraz ukształtowały „liczne wspomnienia jego znajomych oraz przyjaciół i który utrwalił się w negatywnej legendzie narkomana, alkoholika, erotomana, dziwaka, słowem – »wariata z Krupówek«, szokującego otoczenie ekstrawaganckim zachowaniem. Niestety, ta legenda nadal żyje w potocznych opiniach o Witkacym”<sup>9</sup>.

Dlatego odbiorcy, wówczas i dziś, nie traktują tych treści publicystycznych zupełnie serio. Od początku Witkiewicz „jako artysta miał przeciwko sobie niemal całą krytykę literacką i teatralną. Nikogo nie usiłowano z równą bezwzględnością zdyskredytować i osmieszyć. Pozostał jednak wierny sobie i nigdy nie poszedł na żadne kompromisy [...]; sztuka była dlań sprawą najwyższej rangi. Powaga, z jaką traktował swoją teorię sztuki, sprawiała, że była ona przedmiotem kpín i uznano ją za teorię bezsensu. Bronił jej do

<sup>3</sup> Najświeższym przykładem jest wywiad z prof. J. Deglerem, zob.: *Nieprawda, że Witkacy był hulaką i erotomanem! Prawda, że kpił z Polaków*, „Tygodnik Wrocław”, 28.02.2015 r.

<sup>4</sup> T. Rózewicz, *Kartki wydarte...*, op. cit., s. 31.

<sup>5</sup> S.I. Witkiewicza interesowała np. teoria E. Kretchera – „genialnego psychologa i psychiatry” (cyt. za: S.I. Witkiewicz, *Niemyte dusze*, Warszawa 1979, s. 194.), przedstawiona w dziele *Körperbau und Charakter* (1921r.). Według tej koncepcji istnieje zbieżność pomiędzy budową ciała, temperamentem a skłonnością do pewnych chorób psychicznych. Witkacy sam siebie określał mianem „psychologiczny portrecista”.

<sup>6</sup> S.I. Witkiewicz, *Narkotyki. Niemyte dusze*, Warszawa 1979.

<sup>7</sup> Fragmenty *Niemitych dusz* ukazały się w *Skawie. Dwumiesięczniku literackim* pod redakcją Janiny Brzostowskiej, Warszawa 1936.

<sup>8</sup> Wypracowana po części za życia a utrwalona w *Księdze pamiątkowej* pod red. T. Kotarbińskiego i E. Płomińskiego, Warszawa 1957.

<sup>9</sup> J. Kociński, *Witkacy od początku*, zob.: <http://www.teatrpismo.pl/archiwalna/index.php?sub=archiwum&f=pokaz&nr=1112&pnr=52> (dostęp: 20.04.2016 r.)

upadłego, wykazując przeciwnikom brak przygotowania filozoficznego i estetycznego”<sup>10</sup>, podkreśla prof. Degler. Jego zaciętość w realizowaniu własnych koncepcji, oddziaływanie swoją postawą na różne środowiska (od krytyki po filozofów) oraz jego bogate i intensywne życie sprawiały, że nie można zapomnieć o artyście.

Jak wspomnieliśmy, koncepcje artystyczne Witkacego, stworzone w oparciu o wnikliwą obserwację społeczną, zostały zebrane w studium *Niemyte dusze*, o których Tadeusz Różewicz pisał, że „to jedna z najciekawszych książek w całym dorobku Witkacego”<sup>11</sup>, a „takie rozdziały, jak *Atmosfera miast*, *Lokale publiczne*, *Uśmiech kretyna*, *Who is who* powinny wejść do wypisów szkolnych dla klas licealnych... natomiast studenci powinni przeczytać *Znaczenie indywidualium w rozwoju społecznym i tragedia upośledzonych* i *Hodowla przyjemniaczków*, a także *Alkohol i Problem NP (niepalenia)*”<sup>12</sup>.

Jak pisał Różewicz, *Niemyte dusze* pokazują obywatelską twarz Witkacego, „bliską troskom Bolesława Prusa; [to] obywatel zatroskany o naród, państwo... a nawet o rodzimych »kretynów« i »przyjemniaczków«”<sup>13</sup>. Podobne zdanie miał Janusz Degler, pisząc: „Witkacy, wbrew wszelkim deklaracjom, wierzył w kulturotwórczą moc sztuki, a swoje zadanie widział między innymi w [...] w wychowywaniu rodaków”<sup>14</sup>. Troska Stanisława Ignacego Witkiewicza o formę społeczeństwa polskiego to, jak chciałoby się powtórzyć, co pisał doń ojciec, „wytyczne słupy drogi, po której idąc, człowiek nie spoduje i nie zgłupieje”<sup>15</sup>.

Reasumując Witkacy z dzisiejszej perspektywy to ikona dwudziestolecia międzywojennego, artysta kontrowersyjny, wszechstronny i nowatorski, zaangażowany w sprawy społeczne, walczący o samodzielność jednostki. Powinien zatem zajmować ważne miejsce w programie nauczania polskiej szkoły. Ironicznie sugerował to m.in. Czesław Miłosz:

U nas ciekawy jest Witkiewicz.  
Umysł drapieżny. Jego książek  
Nie czytać – prawie obowiązek<sup>16</sup>.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> T. Różewicz, *Kartki wydarte...*, *op. cit.*, s. 31.

<sup>12</sup> J. Degler, *O marginaliach (i nie tylko) Tadeusza Różewicza*, „Przestrzenie Teorii” 2014, nr 21, s. 11.

<sup>13</sup> T. Różewicz, *Kartki wydarte...*, *op. cit.*, s. 31.

<sup>14</sup> J. Degler, *Witkacy nieznanzy*, [w:] S.I. Witkiewicz, *Bez kompromisu. Pisma krytyczne i publicystyczne*, Warszawa 1976, s. 15 i 21.

<sup>15</sup> S. Witkiewicz, *Listy do syna*, Warszawa 1959, s. 241.

<sup>16</sup> Cz. Miłosz, *Traktat moralny. Traktat poetycki*, Warszawa 1982, s. 13.

Czy zatem w szkole, która przygotowuje do życia w kulturze, jest miejsce dla Witkacego? Po wojnie znajdowały się dwie<sup>17</sup> propozycje lektury dramatów Witkacego, więc uczniowie czytali *W małym dworku* lub *Szewców*. Nie dawały one informacji o Witkacym jako wielowymiarowym artyście, którego twórczość charakteryzuje się bogactwem i różnorodnością przekazu społeczno-artystycznego. Myślę, za profesorem Deglerem, iż należy lansować ideę wprowadzenia do szkoły, choćby we fragmentach, *Niemytych dusz* Stanisława Ignacego Witkiewicza w celu odświeżenia wizerunku artysty i odkrycia jego najmniej znanego, bo społecznego, oblicza. Jak pisała Anna Micińska: „amikoszonerii, zagładania do łóżka i do kieliszka miał Witkacy dość przez całe życie i nie na tym polega »odkrywanie« o Nim »prawdy«”<sup>18</sup>. Wprowadzone do świadomości zbiorowej *Niemyte dusze* są szansą na to, aby wiedza społeczna o Witkacym została poszerzona, a przez to zweryfikowana, i żeby ten nietuzinkowy artysta znalazł zasłużone miejsce wśród niekonwencjonalnych wychowawców narodu, broniących ludzkiej świadomości i godności jednostki sarkazmem, ironią i groteską.

Wkraczając na obszar socjologii i psychologii *Niemyte dusze*, zabarwione przez autora środkami publicystyki młodopolskiej, mają charakter moralizatorski i wychowawczy, zdający się wyrastać z mocnych korzeni „pracy u podstaw”. *Niemyte dusze* to owoc wyrażonej wprost chęci zrobienia czegoś „bezpośrednio pożytecznego”<sup>19</sup>, wywołujący „lekkie pobudzenie [odbiorcy] do badań, we wskazanych przez [autora] kierunkach”<sup>20</sup>, to próba skłonienia czytelnika do odpowiedzenia sobie na pytania: „kim jest, czym jest jego otoczenie, w jakich czasach żyje i co on ma właśnie przed sobą do zrobienia”<sup>21</sup>.

*Niemyte dusze* to wydanie publicystyczne o zabarwieniu moralizatorskim z niemałą dozą ironii. Autor, zachowując rezerwę, wielokrotnie zaznacza, iż dzieło jego nie jest pracą naukową, a jedynie podszytym teorią „wyliczeniem szeregu obserwacji psychologicznych, dokonanych nad samym sobą i otoczeniem, a następnie próbą ich wyjaśnienia w silnym oparciu o teorię Freuda, ze szczególnym uwzględnieniem kompleksu [...] niższości”<sup>22</sup>.

Zawarte w *Niemytych duszach* treści to sprawy higieny i pielęgnacji, sprawności fizycznej, zdrowia i psychologii tak jednostki, jak społeczeństwa.

<sup>17</sup> Sztukę *Szewcy* Minister Edukacji Narodowej w 1997 usunął z kanonu lektur liceum.

<sup>18</sup> A. Micińska, „Flaczkami diament szlifować – próżne to zadanie”. Na marginesie pewnego artykułu, „Miesięcznik Literacki” 1978, nr 1, s. 141-142., cyt. za: *idem, Istnienie Poszczególne: Stanisław Ignacy Witkiewicz*, oprac. J. Degler, Wrocław 2003, s. 313.

<sup>19</sup> S. I. Witkiewicz, *Narkotyki. Niemyte dusze*, Warszawa 1979, s. 53.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 337.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 280.

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 191.

Rozdziały: *O brudzie, O goleniu się, Problem łaźni parowej, Puder i szminka* są poświęcone konkretnym i – wydaje się – oczywistym zagadnieniom. Autor porusza wprost problematyczną, jak wynika z jego obserwacji, kwestię codziennego mycia się oraz zmiany bielizny. Nieco ironicznie przypisuje podstawowym kwestiom znaczenie fundamentalne, odpowiadające za jakość życia tak jednostki, jak i całego społeczeństwa. Jego zdaniem zaspokojenie tych elementarnych, związanych z fizjologią potrzeb, otwiera drogę do pracy nad intelektem i charakterem. Tekst Witkacego to nie tylko „wyciągnięte na światło dzienne” spostrzeżenia, to także konkretne wskazówki i porady (na przykład jak dbać o wzrok) oraz liczne recepty na pospolite dolegliwości. Na kartach książki, jak w dobrym poradniku, znajdziemy aptekarskie przepisy na maści przeciw bólowi artretycznym oraz przeciw wypadaniu włosów, poznamy skład płukanki do jamy ustnej czy kropli do nosa.

Dbanie o te „przyziemne” sprawy, według filozofii Witkacego, ma być elementem harmonijnego rozwoju jednostki. Człowiek świadomy, zadbany i czysty jest gwarancją poprawy jakości życia w społeczeństwie. Oprócz tego ważny jest „zdrowy duch”, dlatego w swojej publikacji Witkiewicz poświęca dużo miejsca zagadnieniom z psychologii i psychosocjologii.

Witkacy toczy własną batalię o jakość życia Istnień Poszczególnych, które w dobie globalnej mechanizacji są narażone na zanik uczuć metafizycznych, stanowiących jego zdaniem, podstawowy wyróżnik ludzkości. Według autora *Niemytych dusz* zdolność do przeżywania uczuć metafizycznych maleje wraz z uspołecznieniem i mechanizacją. Wzrost tempa życia i szerokie oddziaływanie kultury popularnej skutecznie odwracają uwagę od zagadnień Tajemnicy Istnienia, dlatego niepotrzebne stają się sztuka, filozofia i religia, które były dla człowieka źródłem i środkiem wyzwalania uczuć metafizycznych. Zdaniem Witkacego w zuniformalizowanym, masowym społeczeństwie XX wieku – czasach konsumpcji i automatyzacji, władzę nad duchowością przejmują hałaśliwe, zagłuszające metafizykę tzw. „ogłupiansy” w postaci: radia, sportu rekordowego, kina i dancinów, które, będąc formą niewyszukanej rozrywki, bazują na powierzchowności, zupełnie wypierając z życia zapotrzebowanie na głęboką, „wielką twórczość”.

*Niemyte dusze* są projektem świadomościowym, są analizą psychologiczną „nad kompleksem niższości (węzłowiskiem upośledzenia)”<sup>23</sup>, który przejawia się w codziennych dążeniach, obawach i postawach wobec otoczenia, wywierając silny wpływ na zachowanie społeczne jednostki. Zdaniem autora wykoślawione

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 191.

formy niespełnionej ambicji zatruwają tak siebie, jak i swe otoczenie<sup>24</sup>. Analizowany przez Witkacego pod kątem społecznym, kompleks niższości „może być źródłem wszelkich [...] niskich uczuć: zazdrości, zawiści i bezsilnej wściekłości [...] w stosunku do tych, których życie pociągnęło wzwyż”<sup>25</sup>, a „droga nieprawdziwego napuszenia urojoną wielkością”<sup>26</sup>, którą według Witkiewicza zdążają Polacy, jest widoczna w życiu społecznym na szeroką skalę. Jak twierdzi: wśród Polaków to właśnie źle rozegrany kompleks niższości jest najpoważniejszym problemem ujemnie wpływającym na relacje wewnątrzspołeczne oraz gwarantującym klęskę narodowe. Witkiewicz pisze, że: „każdy Polak ma tendencje do wspinania się choćby na palcach, aby wydać się wyższym”<sup>27</sup>. W *Niemytych duszach* z tej perspektywy jest rozpatrywany problem relacji społecznych obserwowanych wśród Polaków, bo jak zauważa Witkacy, wśród społeczeństwa polskiego tytuł szlachecki (np. hrabia) funkcjonuje bardziej jako przymiotnik będący określeniem charakteru czy nawet postawy życiowej danego człowieka. Tzw. „puszenie się”, czyli „wieczne niezadowolenie i wieczne nadęcie ponad możliwość [...] jeśli chodzi o poczucie ważności i władzy, stało się zasadniczym rysem psychicznym każdego niemal Polaka”<sup>28</sup> a „nienasycona żądza własnej ważności [realizowana] w sposób jednostkowy i niski”<sup>29</sup> to podstawowa wada narodowa Polaków. Zdaniem autora problem sztucznej pogardy, „wywyższania się kosztem drugich”<sup>30</sup> i programowego lekceważenia są powodem samozatruwania się społeczeństwa, które „zagwazdruje terażniejszość, [...] i wisi jak zmora nad przeszłością”<sup>31</sup>.

Zabarwiona moralistycznie publicystyka Stanisława Ignacego Witkiewicza, kierowana zdaje się do „zjadaczy chleba” tworzących społeczeństwo w dwudziestoleciu międzywojennym, swoją formą przypomina jedną z reklam popularnych w ówczesnej prasie: TOKALON. Krem sportowy, „nadający złościstą opaleniznę, dzięki swym nowym, ostatnio odkrytym składnikom”, gdzie ciekawa forma zwraca uwagę na problem czy potrzebę i zostaje podana wraz z propozycją rozwiązania. Witkiewicz nie boi się wywoływać dyskusji. Pisze, publikuje i krytykuje rodaków. Namawia ich do poprawy zaniedbań i niedociągnięć – moralizuje. Jest portrecistą – ma kontakt z rzeszą klientów, mieszka

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 235.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 238.

<sup>26</sup> *Ibidem*, s. 240.

<sup>27</sup> *Ibidem*, s. 308.

<sup>28</sup> *Ibidem*, s. 270.

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 291.

<sup>30</sup> *Ibidem*, s. 262.

<sup>31</sup> *Ibidem*, s. 308.

w Zakopanem i obserwuje zwyczaje kuracjuszy, które jego zdaniem, wymagają komentarza na forum publicznym.

Witkacy wypowiada się na temat jakości życia jednostki, ale także w szerszym ujęciu – kondycji całego społeczeństwa. Myć się, golić, gimnastykować a przede wszystkim myśleć: o sobie, o życiu i o innych. To wnioski, które „ważny czytelnik” powinien wyciągnąć, przeczytawszy *Niemyte dusze* i inne pisma publicystyczne Stanisława Ignacego Witkiewicza.

**Justyna Borkowska** jest doktorantką Akademii Pomorskiej w Słupsku. Píše pracę doktorską, która dotyczyć będzie Stanisława Ignacego Witkiewicza.

---

Szanowni Państwo,

na skutek pożałowania godnej pomyłki technicznej nie zamieściliśmy przypisów w artykule prof. Joachima Bauera pt. *Wychowanie do efektywnej samosterowności. Aspekty neurobiologiczne, psychologiczne i społeczne*, który ukazał się w wiosennym numerze „KE”. Za pomyłkę przepraszamy PT Autora oraz Czytelników. Poniżej publikujemy pominięte przypisy wraz z miejscami, w których zostały pierwotnie zapisane. Publikujemy również bibliografię przesłaną przez Autora.

### Przypisy:

- **Przypis 1. umieszczono po zdaniu:** „Już minimum psychologicznej zdolności do introspekcji pozwoliłoby większości dorosłych zrozumieć, nawet bez wiedzy specjalistycznej, co psycholodzy i neurobiolodzy odkryli na przestrzeni ostatnich 25 lat, badając dwa fundamentalne systemy naszego wewnątrzpsychicznego życia” (s. 4).

**Treść przypisu:** Omówienie, zob. Bauer (2015).

- **Przypis 2 umieszczono w zdaniu:** „Kora prefrontalna to prawdziwa skrzynia cudów. Umiejscowione tutaj sieci neuronalne, umożliwiają człowiekowi nie tylko dokonywanie intelektualnych operacji<sup>2</sup>: kierowanie uwagą, rozpoznawanie aktualnie obowiązujących reguł w świecie zewnętrznym, szybkie dostosowanie się do ewentualnych nowych reguł, planowanie działania oraz porównawcze rozważenie kilku celów działania” (s. 4).

**Treść przypisu:** „Operacje intelektualne umożliwiane przez korę prefrontalną nazywane są »funkcjami wykonawczymi« (»Exekutive Funktionen«)”.

- **Przypis 3 umieszczono po zdaniu:** „W oparciu o biologiczną egzystencję naszej rozbudowanej kory prefrontalnej posiadamy – wykształconą u człowieka znacznie bardziej niż u jakiegokolwiek innego ssaka – zdolność do przewidującego działania, uwzględniania perspektywy postrzegania innych i kooperacji, co stanowi integralną część składową naszego naturalnego przeznaczenia” (s. 5).

**Treść przypisu:** Bauer (2008a).

- **Przypis 4 umieszczono po zdaniu:** „Zdolności te faktycznie były »ewolucyjnym biletem do sukcesu« dla gatunku *homo sapiens*” (s. 5).

**Treść przypisu:** Bauer (2010).

- **Przypis 5 umieszczono w zdaniu:** „Nasz centralny system nerwowy podąża za regułą *use it or lose it*<sup>5</sup>: aby sieci neuronalne mogły funkcjonować, muszą być wyćwiczone i używane” (s. 5).

---

**Treść przypisu:** Bauer (2013).

- **Przypis 6 umieszczono po zdaniu:** „Neuronalne struktury podstawowe tego systemu są już wprawdzie zainstalowane, lecz dojrzewają dopiero w pierwszych 24–36 miesiącach na tyle, by pierwsze, operujące *top-down*, układy neuronalne mogły zacząć funkcjonować” (s. 6).

**Treść przypisu:** zob. również: Bauer (2015).

- **Przypis 7 umieszczono po zdaniu:** „Małe dzieci wymagają w przeważającej mierze diadycznego (dwuosobowego) kształtowania stosunków z rodzicami-opiekunami, którzy zauważają je indywidualnie i poprzez to oddzielnie się w nich odzwierciedlają” (s. 6).

**Treść przypisu:** Bauer (2006).

- **Przypis 8 umieszczono w zdaniu:** „To jest też powód, dla którego wszyscy znawcy przedmiotu, zgodnie z ostatnio przedstawionymi wynikami badań Fundacji Bertelsmanna<sup>8</sup>, uważają za nieodzownie wskazane, zatrudnianie w żłobkach, opiekujących się niemowlętami, personelu według klucza 1:3, czyli standardu, który obecnie prawie nigdzie w Niemczech nie został osiągnięty” (s. 6).

**Treść przypisu:** Fundacja Bertelsmanna (2014).

- **Przypis 9 umieszczono po zdaniu:** „Stawia sobie za cel utrzymanie równowagi pomiędzy odpowiednim zaspokajaniem potrzeb podporządkowanych popędowemu systemowi bazowemu z jednej strony i ukierunkowanymi na długofalową pomyślność oraz społeczną ugodę dążeniami kory prefrontalnej z drugiej strony” (s. 7).

**Treść przypisu:** W celu dokonania przeglądu zob. ponownie: Bauer (2015).

- **Przypis 10 umieszczono po zdaniu:** „Dwa duże, każdorazowo przez kilka dziesięcioleci prowadzone badania, pokazują, że ludzie, którzy w dzieciństwie nie mogli rozwinąć samokontroli w dostatecznej mierze, stoją jako dorośli na gorszej pozycji zawodowej i społecznej, dysponują mniejszą liczbą dobrych relacji międzyludzkich, są zagrożeni większym ryzykiem od uzależnień, bardziej narażeni na zaburzenia zdrowia i częściej niż inni wchodzą w kolizję z prawem” (s. 7).

**Treść przypisu:** Moffitt i in. (2011), Casey i in. (2011).

- **Przypis 11 umieszczono po zdaniu:** „Szkoly potrzebują krytycznego wsparcia ze strony rodziców, jednak równie ważne jest zbudowanie relacji zaufania między rodzicami a szkołą” (s. 8).

**Treść przypisu:** Bauer (2008b).

---

## **Bibliografia:**

- Bauer, J. (2006): *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*, München.
- Bauer, J. (2008a): *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus Kooperieren*, München.
- Bauer, J. (2008b): *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*, München.
- Bauer, J. (2010): *Das kooperative Gen*, München.
- Moffitt, Terrie E., i in. (2011): *A Gradient of Childhood Self-Control Predicts Health, Wealth, and Public Safety*, [w:] PNAS 108/2011, S. 2693 – 2698.
- Casey, B. J., i in. (2011): *Behavioral and Neural Correlates of Gratification 40 Years Later*, [w:] PNAS 108/2011, S. 14998 – 15003.
- Bauer, J. (2013): *Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern*, München.
- Bauer, J. (2015): *Selbststeuerung. Die Wiederentdeckung des freien Willens*, München.
- Bertelsmann Stiftung (2014): *Qualitätsausbau in Kitas*, Gütersloh.

Stanisław Korczyński

## O satysfakcji z pracy nauczycieli z najkrótszym i najdłuższym stażem pracy zawodowej

Satysfakcja jest różnie definiowana. Często utożsamiana jest z zadowoleniem. W wielu ujęciach słownikowych terminy zadowolenie i satysfakcja używane są zamiennie<sup>1</sup>. W słowniku socjologicznym satysfakcja definiowana jest jako „silne uczucie zadowolenia i przyjemności, wynikające z zaspokojenia potrzeb lub pragnień”<sup>2</sup>. *Słownik języka polskiego* pod redakcją M. Szymczaka podaje, że zadowolenie to „uczucie przyjemności doznawane z powodu tego, że się spełniły jakies pragnienia, że się coś powiodło; satysfakcja: Niekłamane obopólne wewnętrzne zadowolenie. Zadowolenie z siebie, z sukcesu, ze spełnionego obowiązku, z pracy, z życia”, zaś człowiek zadowolony to „taki, który się cieszy z czegoś, jest rad czemuś”. Satysfakcja zaś to „uczucie przyjemności, zadowolenia”<sup>3</sup>. Zarówno satysfakcji, jak i zadowoleniu przypisuje się znak dodatni. Zdaniem J. Reykowskiego zadowolenie to „pozytywny stan emocjonalny bądź powstający pod wpływem kontaktu z określonym przedmiotem, czynnością, względnie oddziaływaniem, bądź też występujący jako uogólniona reakcja charakteryzująca stan jednostki jako całości”<sup>4</sup>. Zadowolenie z pracy na-

<sup>1</sup> W opracowaniach naukowych dokonuje się też rozróżnienia zadowolenia i satysfakcji (zob.: J.E. Karney, *Psychopedagogika pracy*, Warszawa 2007, s. 165). Nie zawsze tak jest, że praca dająca zadowolenie będzie dostarczać pracownikowi satysfakcji. Niewielkie wymagania w pracy, wykonywanie czynności odtwórczych, stereotypowych, poczucie przydatności zawodowej mogą wpływać na zadowolenie, ale nie oznacza to satysfakcji z wykonywanej pracy. Satysfakcja jest wynikiem zbieżności lub rozbieżności między oczekiwaniami pracownika a percepcją sytuacji pracy, uwarunkowanej subiektywnie w wyniku osobistych doświadczeń oraz porównań z innymi osobami lub organizacjami. Pracownik nie będzie usatysfakcjonowany pracą, jeżeli jego oczekiwania nie znajdują potwierdzenia w realnej rzeczywistości, nie spełnią się, np. zmuszony będzie do wykonywania pracy w niskich temperaturach lub pracy zmianowej.

<sup>2</sup> K. Olechnowski, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 2000.

<sup>3</sup> M. Szymczak, *Słownik języka polskiego PWN*, t. 3, Warszawa 1983, s. 900.

<sup>4</sup> J. Reykowski, *Zadowolenie i niezadowolenie a wyniki pracy [w:] Problematyka i metody badań nad zadowoleniem z pracy. Materiały z konferencji z 24-26 III 1972*, A. Sarapata (red.), Wrocław 1973, s. 34.

leży też rozumieć jako uczuciową reakcję przyjemności lub przykrości, powstałą w związku z wykonywaniem określonych zadań, funkcji czy ról zawodowych<sup>5</sup>. Wiąże się ono z przyjemnym lub nieprzyjemnym stanem emocjonalnym, powstałym w wyniku oceny własnej pracy lub doświadczeń z nią związanych. Jeżeli sytuacjom pracy towarzyszą porażki, przykrości, brak możliwości zaspokojenia ważnych potrzeb, a więc przykre stany emocjonalne, wówczas mówimy o niezadowoleniu.

Zadowolenie najczęściej kojarzy się z określonym stanem afektywnym, któremu towarzyszą reakcje emocjonalne, nastrój związany z pracą, uczucia. Pojęcie „stan” oznacza, że nie jest ono czymś, co trwa chwilę, szybko zmienia się, ale jest czymś bardziej stabilnym. Mówimy wówczas o postawie jako zbiorze przekonań i opinii na temat wykonywanej pracy<sup>6</sup>.

E.A. Locke definiuje satysfakcję z pracy jako rezultat postrzegania własnej pracy jako takiej, która umożliwia osiągnięcie ważnych wartości, pod warunkiem, że wartości te są zgodne z potrzebami lub pomagają w realizacji podstawowych potrzeb człowieka<sup>7</sup>.

## Podstawy metodologiczne badań

Przedmiotem badań uczyniliśmy satysfakcję zawodową nauczycieli określaną często satysfakcją z pracy, zadowoleniem z pracy. Podejmując rozważania o satysfakcji zawodowej nauczycieli przyjmujemy, że satysfakcja (zadowolenie) to postawa, w której przejawia się emocjonalny i behawioralny stosunek do zawodu nauczycielskiego i poszczególnych składników działań pedagogicznych oraz obowiązujących przepisów, określających funkcjonowanie polskiego systemu edukacyjnego.

Problematyka satysfakcji, chociaż od wielu lat była przedmiotem badań (początki sięgają lat trzydziestych ubiegłego wieku)<sup>8</sup>, wciąż jest aktualna, gdyż zjawisko to uwarunkowane jest sytuacją psychospołeczną pracy i podlega usta-

<sup>5</sup> A. Bańka, *Psychologia pracy* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, J. Strelau (red.), Gdańsk 2000.

<sup>6</sup> <https://www.google.pl/#q=zadowolenie+z+pracy+to+postawa+czyli+zbi%C3%B3r+przekona%C5%84....>, (dostęp: 15 03 2015).

<sup>7</sup> E.A. Locke, *Nature and Causes of Job Satisfaction* [w:] *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Ed. M.D. Dunette. Rand McNally, Chicago 1976.

<sup>8</sup> Satysfakcja z pracy stanowi jeden z często opisywanych i badanych problemów, głównie przez naukowców z dziedziny organizacji i zarządzania. Mało jest opracowań ukazujących satysfakcję z pracy zawodowej nauczycieli.

wicznym zmianom. Duży wpływ na postawę nauczycieli wobec pracy mają dokonujące się w ostatnich latach gwałtowne zmiany w polskiej edukacji. Od satysfakcji w dużym stopniu zależy funkcjonowanie nauczyciela w różnych warunkach społecznych oraz zachowanie i efekty pracy ucznia. Satysfakcja z pracy wpływa na ogólne samopoczucie jednostki, dodaje wigoru, sprzyja kreatywności, tworzeniu przyjemnego klimatu psychicznego w miejscu pracy, umożliwia odczucie spełnienia, uznania i sukcesu w sferze zawodowej. Jest jednym z warunków zdrowia psychicznego i sukcesu zawodowego.

Celem badań było poznanie uwarunkowań satysfakcji z pracy nauczycieli z najkrótszym i najdłuższym stażem pracy pedagogicznej. Planując badania, sformułowaliśmy następujące problemy:

1. Jaki jest poziom satysfakcji zawodowej nauczycieli z najkrótszym i najdłuższym stażem pracy pedagogicznej?
2. Jakie aspekty pracy zawodowej nauczycieli są źródłem zadowolenia?
3. Jakie aspekty pracy zawodowej nauczycieli są przyczyną niezadowolenia?

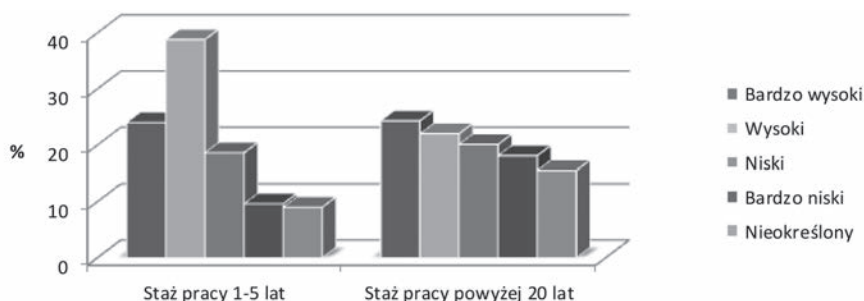
Jako zmienne różnicujące odpowiedzi na te pytania przyjęliśmy dwa skrajne przedziały stażu zawodowego – najniższy (do pięciu lat) oraz najwyższy (dwadzieścia i więcej lat).

Aby zrealizować przedstawiony cel i udzielić odpowiedzi na postawione pytania przeprowadzono badania z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego, którego techniką była ankieta audytoryjna, a narzędziem specjalnie skonstruowany do celu realizowanego projektu badawczego kwestionariusz ankiety.

Badaniami objęto 598 nauczycieli czynnych zawodowo. Prowadzono je głównie wśród słuchaczy studiów podyplomowych oraz uczestniczących w różnych formach doskonalenia pedagogicznego w Podyplomowym Centrum Kształcenia Ustawicznego „Andragog” w Opolu. Wśród badanych znaleźli się przedstawiciele różnych typów szkół masowych województwa opolskiego, śląskiego, dolnośląskiego, a nawet małopolskiego, podkarpackiego i mazowieckiego. Mając na uwadze cel badań, do analiz porównawczych wzięliśmy pod uwagę respondentki i respondentów ze stażem pracy w zawodzie nauczyciela od 1 do 5 lat oraz powyżej 20 lat.

### **Poziom satysfakcji zawodowej nauczycieli z najkrótszym i najdłuższym stażem pracy zawodowej**

Poszukując zmiennych różnicujących poziom satysfakcji zawodowej badanych nauczycieli stwierdzamy, że jest on zależny od stażu pracy zawodowej, a tym samym od wieku badanych (wykres 1).



Wykres 1. Poziom satysfakcji zawodowej nauczycieli o najkrótszym i najdłuższym stażu pracy pedagogicznej.

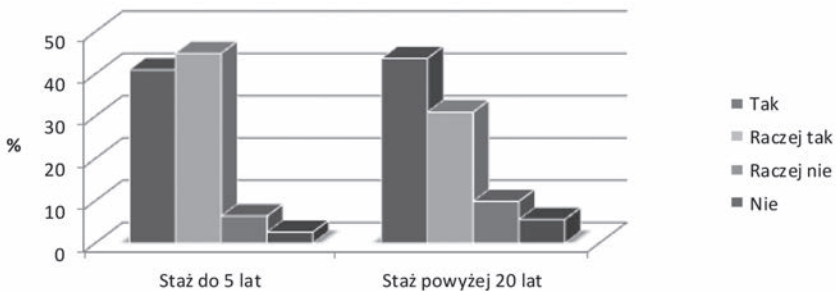
Źródło: Badania własne.

W pierwszych pięciu latach pracy aż 62% badanych doświadcza bardzo wysokiego i wysokiego poziomu satysfakcji zawodowej, przy czym po 20 latach pracy już tylko 46%<sup>9</sup>. Wysoki wynik satysfakcji zawodowej w pierwszych latach pracy można uznać za typowy dla zawodu nauczyciela. Wynika on z wysokiej fascynacji zawodem, gdyż wszystko, co obserwuje i czyni jest nowym, ciekawym doświadczeniem. Nauczyciel fascynuje się pracą, przejawia duże zaangażowanie w przebieg wszelkich czynności, odkrywa swoje zdolności i umiejętności pedagogiczne, jest pełen energii, optymizmu, entuzjazmu. Niezadowolony z pracy deklaruje około 10% nauczycieli ze stażem do pięciu lat, po czym odsetek niezadowolonych sukcesywnie wzrasta. W grupie nauczycieli o stażu ponad 20 lat brak satysfakcji z pracy ujawnia 18% badanych. Obniżanie się poziomu satysfakcji wraz z upływem lat pracy ma swoje uzasadnienie w zwiększającym

<sup>9</sup> Wyniki przez nas uzyskane wskazują na zupełnie inny obraz tego stanu rzeczy niż doniesienia z wielu badań, ale niezwiązanych z pracą edukacyjną. Zależność między wiekiem a satysfakcją z pracy jest jedną z najlepiej zbadanych. Można zaobserwować liniowy wzrost zadowolenia z pracy wraz z wiekiem pracowników. Generalnie osoby młodsze osiągają mniejszą satysfakcję z pracy. Prawdopodobnie wynika to z niemożności samorealizacji i „trudności w otrzymywaniu w pierwszej pracy odpowiednio wymagających i ciekawych zadań”. Natomiast osoby z dłuższym stażem mają więcej doświadczenia i kompetencji, cieszą się też większym zaufaniem przełożonych. Zależność między zadowoleniem z pracy a wiekiem może też przebiegać parabolicznie, U-kształtnie. „Zgodnie z nieliniowym przebiegiem satysfakcji z pracy w czasie, początkowy wysoki poziom satysfakcji charakterystyczny dla pracowników w wieku około 20 lat obniża się gwałtownie do najniższego poziomu w wieku lat 30, by następnie stopniowo wzrastać i osiągać maksymalne wartości w wieku średnim” (<http://archiwum.nf.pl/28413-od-satysfakcji-do-motywacji-i-odwrotnie/>, dostęp 11.03.2015). L. Golińska (*Pracobolizm. Uzależnienie czy pasja*, Warszawa 2008, s. 53) zauważyła, że pracownicy poniżej 34 roku życia, pomimo odczuwanego przeciążenia pracą, byli z niej bardziej zadowoleni niż osoby powyżej 35 roku życia. Zadowolenie z pracy wzrasta ponownie w starszej grupie wiekowej (powyżej 50 lat i więcej). Może ono być wynikiem progresu w karierze zawodowej.

się wraz z wiekiem poczuciem przeciążenia i wzrastającym stopniem wypalenia zawodowego<sup>10</sup>. Dla wielu nauczycieli z upływem czasu praca staje się coraz większym obciążeniem, zwłaszcza gdy dochodzą do nich objawy fizycznego i psychicznego przemęczenia. Przyczyną obniżającej się satysfakcji „jest między innymi fakt, że sukcesy wychowawcze zajmują coraz częściej miejsce marginalne, a zdecydowaną większość uwagi współczesnego nauczyciela pochłaniają, co widać na przykład w doniesieniach medialnych, trudności i niepowodzenia w pracy z dziećmi i młodzieżą”<sup>11</sup>. Można go też tłumaczyć zjawiskiem dehumanizacji, przejawiającej się tym, że „początkowa sympatia dla podopiecznych ustępuje pola emocjonalnemu dystansowaniu czy wręcz uczuciowej pogardy”<sup>12</sup>.

Jednym ze wskaźników ogólnej satysfakcji zawodowej, jaki braliśmy pod uwagę, była deklaracja ponownego wyboru zawodu nauczycielskiego (wykres 2). Skierowane do respondentów pytanie brzmiało: *Gdyby Pan/i miała możliwość ponownego wyboru zawodu, czy wybrałby/wybrałaby ponownie zawód nauczyciela?* W tym przypadku pozytywną deklarację złożyło aż 75% nauczycieli, przy czym połowa z nich, udzielając odpowiedzi, posłużyła się skalą „raczej tak”. Najwięcej pozytywnych odpowiedzi (86%) wskazali nauczyciele pracujący do pięciu lat w zawodzie. W grupie nauczycieli najstarszych odsetek deklarujących ponowny wybór zawodu jest ponad 11% mniejszy. Wyższy też odsetek tych nauczycieli nie wybrałby ponownie tej profesji.



Wykres 2. Deklarowanie ponownego wyboru zawodu nauczyciela z uwzględnieniem najkrótszego i najdłuższego stażu pracy zawodowej.  
Źródło: Badania własne.

<sup>10</sup> S. Korczyński, *Stres w pracy zawodowej nauczycieli*, Kraków 2014.

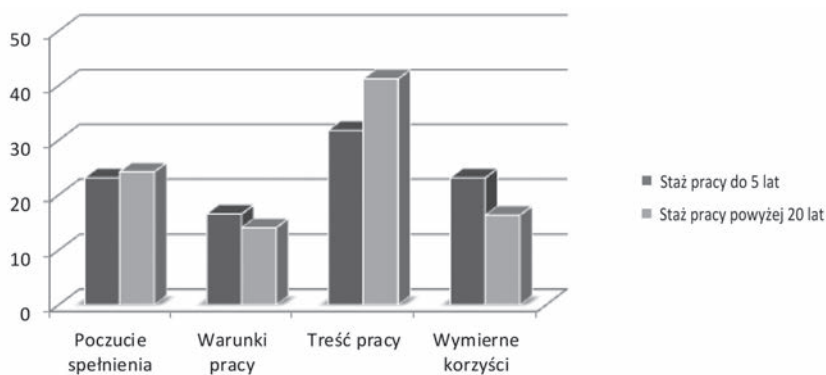
<sup>11</sup> B. Bajcer i in., *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną. Psychologiczne uwarunkowania*, Gdańsk 2011, s. 16.

<sup>12</sup> R. Kretschmann, *Obciążenia w zawodzie nauczycielskim i ich skutki* [w:] *Stres w zawodzie nauczyciela*, R. Kretschmann i in. (red.), Gdańsk 2003, s. 17.

## Czynniki wyzwalające satysfakcję z pracy

Podjmując zagadnienie satysfakcji zawodowej nauczycieli, interesowały nas również czynniki ją kształtujące. W związku z tym porównamy najpierw średnie procentowe obliczone dla czterech kategorii czynników, a następnie przedstawimy konkretne czynniki pracy, które mogą być od siebie całkowicie niezależne, bowiem charakterystyczne dla tego zawodu jest to, że można być zadowolonym z jednej sytuacji, ale niezadowolonym z innej. Wynika to z faktu, że praca edukacyjna „nie ma charakteru monolitycznej całości, ale jest systemem składającym się z wielu elementów, z których każdy stanowi potencjalne źródło innego aspektu satysfakcji z pracy”<sup>13</sup>.

Czynniki satysfakcji zostały zaklasyfikowane do następujących kategorii: poczucie spełnienia, warunki pracy, treść pracy i wymierne korzyści wynikające z pracy w zawodzie nauczyciela. Badania wykazały, że najczęściej zadowolenia dostarcza nauczycielom treść pracy, najmniej zaś warunki pracy (wykres 3).



Wykres 3. Kategorie czynników kształtujących satysfakcję zawodową nauczycieli z uwzględnieniem najkrótszego i najdłuższego stażu pracy pedagogicznej.

Źródło: Badania własne.

W obrębie każdej kategorii zauważa się różnice wynikające ze stażu pracy. Treść pracy i poczucie spełnienia jest wyżej oceniane przez nauczycieli z najdłuższym stażem zawodowym, a wymierne korzyści z pracy edukacyjnej i warunki pracy – z najkrótszym stażem.

<sup>13</sup> T. Rostowska, *Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*, Kraków 2008, s. 165.

## Treść pracy jako źródło satysfakcji zawodowej

Kategoria czynników obejmująca treść pracy uzyskała zdecydowaną przewagę nad pozostałymi. Treść wykonywanej pracy decyduje o tym, czy nauczyciele mają możliwość zaspokajania ważnych dla nich potrzeb, szczególnie potrzeby samorealizacji i szansę rozwoju własnych możliwości, które pełnią funkcję nagród wewnętrznych o silnej mocy satysfakcjonującej. Nagrody te wpływają na odczucia jednostki i przeświadczenie, że wykonuje pracę ciekawą, interesującą, urozmaiconą i o twórczych walorach. Znaczenie treści pracy jako czynnika satysfakcji wzrasta wraz ze stażem pracy zawodowej (tabela 1).

Tabela 1. Ocena szczegółowych składników treści pracy z uwzględnieniem stażu pracy pedagogicznej.

Czynniki	Staż pracy zawodowej			
	do 5 lat N=156		20 i więcej N=142	
	L	%	L	%
Praca z dziećmi i młodzieżą	94	60,3	106	74,6
Praca ciekawa, urozmaicona	38	24,4	48	33,8
Społeczna użyteczność pracy	22	14,1	20	14,1
Twórczy charakter pracy	44	28,2	60	42,2

Źródło: Badania własne.

Na podstawie wyników badań zamieszczonych w tabeli 1 zauważamy, iż najwięcej satysfakcji dostarcza nauczycielom praca z dziećmi i młodzieżą. Ten czynnik okazał się dominującym spośród wszystkich dziewiętnastu poddanych wartościowaniu jako satysfakcjonujących, bowiem podkreśliło go aż 62% badanych. Praca z dziećmi i młodzieżą, pomimo wielu różnych utrudnień, najbardziej satysfakcjonuje nauczycieli z najdłuższym stażem pracy pedagogicznej (75%). Jest też ważnym czynnikiem dla 60% najmłodszych respondentów. O ważności tego czynnika świadczą też inne badania. Połowa nauczycieli uczestniczących w badaniach prowadzonych przez A. Wiłkomirską wskazywała na powołanie, na marzenia o wykonywaniu zawodu nauczyciela oraz na potrzebę pracy z dziećmi jako główne przyczyny wyboru swojej profesji<sup>14</sup>.

Chociaż praca z dziećmi została uznana jako najbardziej wewnętrznie nagradzająca, to uznanie jej jako ciekawej i urozmaiconej uzyskało niższą rangę. Wymienia ją o połowę mniej nauczycieli z najdłuższym stażem i co piąty nauczyciel z najkrótszym stażem. Nauczyciele w niewiele większym odsetku podkreślają też twórczy charakter wykonywanych czynności zawodowych,

<sup>14</sup> A. Wiłkomirska, *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*, Warszawa 2002.

któremu w miarę upływu lat pracy jest częściej przypisywana wyższa wartość gratyfikacyjna.

Nauczyciele wykonują zawód o niezwykle wysokiej społecznej użyteczności i wysokim stopniu społecznej odpowiedzialności. Przeświadczenie, że wykonywana praca ma głęboki sens społeczny, że jest innym potrzebna podkreślane jest jako źródło satysfakcji przez stosunkowo niewielką liczbę respondentów (14%). Ta okoliczność wywołuje stan zadowolenia u takiego samego odsetka w obu grupach stażu. Ich przekonanie o użyteczności społecznej wykonywanej pracy świadczy o wysokiej samoocenie zawodowej. Jest ono ważne, gdyż taka samoocena pozwala utrzymać dobre samopoczucie, przeświadczenie o własnych zasobach, które są skuteczne w przewyżnianiu wielu trudności, na jakie napotykają nauczyciele w codziennej pracy. „Kto jest przekonany, że robi coś ważnego i cennego, prędzej znajdzie siłę, aby sprostać problemom i rozczarowaniom, niż ktoś, kto nie wierzy w głębszy sens swojej pracy”<sup>15</sup>.

Analizując zagadnienie treści pracy, skoncentrujemy się jeszcze na zadowoleniu z samej pracy, a więc czynności typowych dla zawodu nauczycielskiego, czyli czynności dydaktyczno-wychowawczych (tabela 2). Ten rodzaj zadowolenia wskazuje na to, czy nauczyciel wykonuje swoje czynności zawodowe z przyjemnością, czy tylko z konieczności.

Tabela 2. Najbardziej satysfakcjonujące nauczycieli czynności dydaktyczno-wychowawcze w ocenie badanych o różnym stażu pracy zawodowej.

Czynniki	Staż pracy zawodowej			
	do 5 lat N=156		20 i więcej N=142	
	L	%	L	%
Pełnienie funkcji wychowawcy klasy	36	23,1	30	21,1
Prowadzenie lekcji	62	39,7	50	35,2
Gromadzenie i wykonywanie środków dydaktycznych	24	15,4	22	15,5
Współpraca z rodzicami	34	21,8	26	18,3
Działalność opiekuńcza	42	26,9	28	19,7
Własne przygotowanie metodyczne do lekcji	24	15,4	28	19,7
Organizowanie imprez, uroczystości szkolnych, klasowych	28	17,9	34	23,9
Praca w różnych formach działalności, w ramach dodatkowo przydzielonych zajęć (zajęcia wyrównawcze, koła zainteresowań itp.)	32	20,5	30	21,1

<sup>15</sup> K. Schaefer, *Nauczyciel w szkole. Jak przeżyć szkołę*, Gdańsk 2008, s. 93.

Zadowolenie nauczycieli z treści pracy obejmuje między innymi czynności ściśle związane z funkcją projektowania (planowania) – planowaniem pracy dydaktyczno- wychowawczej, opiekuńczej, planowaniem lekcji różnych typów, przewidywaniem wyników planowania, wyborem materiału do lekcji, analizą sytuacji dydaktyczno-wychowawczych i właściwego (skutecznego) rozwiązywania, odpowiednim rozłożeniem materiału nauczania, zachowaniem niezbędnych proporcji teoretycznych i praktycznych<sup>16</sup>.

Wyniki badań zamieszczone w tabeli 2 wskazują, że ogólnie zadowolonych z wykonywanych czynności dydaktyczno-wychowawczych jest około 22% nauczycieli, zarówno najmłodszych, jak i najstarszych. Okazuje się, że te same czynności mogą być różnie wartościowane. Bardziej doświadczonym nauczycielom więcej przyjemności dostarcza organizowanie imprez, uroczystości szkolnych, klasowych, niż nauczycielom o mniejszym doświadczeniu, tym z najkrótszym stażem, podobnie jak przygotowywanie się pod względem metodycznym do prowadzenia zajęć. Najmłodszym nauczycielom więcej satysfakcji daje działalność opiekuńcza oraz współpraca z rodzicami. Badania prowadzone nad stresem potwierdzają te spostrzeżenia, bowiem okazało się, że w miarę upływu lat pracy bardziej stresujące były postawy roszczeniowe rodziców<sup>17</sup>.

Z przedstawionych danych wynika, że najbardziej satysfakcjonujące nauczycieli są te czynności, do których zostali najlepiej przygotowani już w czasie studiów, to jest czynności typowo dydaktyczne. Najwyższy wskaźnik uzyskało prowadzenie lekcji. Staż pracy nie jest tu zmienną znacząco różnicującą badanych nauczycieli.

## **Poczucie spełnienia się nauczycieli w zawodzie**

Na zadowolenie z pracy istotny wpływ ma to, czy jednostka wykonuje ją z przyjemnością, czy odnosi w niej sukcesy, ma możliwość realizowania własnych potrzeb, czy ma poczucie własnej skuteczności. Jeżeli poprzez pracę nauczyciel realizuje siebie w tych zakresach działalności, dostarcza sobie nagród o charakterze wewnętrznym.

Wyniki badań zawarte w tabeli 3 wskazują, że w ocenie spełnienia się w zawodzie nie zauważa się znaczących różnic między nauczycielami z najkrótszym i najdłuższym stażem pracy pedagogicznej. Różnica średnich procentowych pięciu składników na korzyść nauczycieli starszych wynosi tylko 1,2%.

<sup>16</sup> K. Duraj-Nowakowa, *Gotowość zawodowa nauczycieli*, Kraków 1986.

<sup>17</sup> S. Korczyński, *Stres...*, *op. cit.*, s. 112.

Na podstawie uzyskanych wyników badań można przyjąć, że co czwarty nauczyciel, zarówno z najniższym jak i najwyższym stażem pracy, uważa, iż praca pedagogiczna dostarcza mu wiele pozytywnych emocji, gdyż jest zgodna z jego potrzebami, postawami, wartościami czy zainteresowaniami i umożliwia mu wykorzystanie swoich kompetencji pedagogicznych oraz pełne spełnienie oczekiwań.

Tabela 3. Czynniki określające poczucie spełnienia się w zawodzie wg badanych nauczycieli z uwzględnieniem stażu pracy pedagogicznej.

Czynniki	Staż pracy zawodowej			
	do 5 lat N=156		20 i więcej N=142	
	L	%	L	%
Zauważalne efekty pracy	60	38,5	52	36,6
Możliwość podnoszenia kwalifikacji i rozwoju	36	23,1	32	22,5
Praca zgodna z kwalifikacjami	42	26,9	60	42,2
Poczucie wartości osobistej	30	19,2	22	15,5
Możliwość podejmowania decyzji w wielu sprawach zawodowych	12	7,7	6	4,2

Źródło: Badania własne.

Najwyższą wartością dającą nauczycielom poczucie spełnienia zawodowego okazała się praca zgodna z kwalifikacjami. Ta świadomość sprawia przyjemność co trzeciej badanej osobie. Jest ona o 15% wyższa u nauczycieli z najdłuższym stażem pracy zawodowej, w porównaniu z tymi o najkrótszym stażu. Nauczyciele z krótszym stażem pracy nieco częściej podkreślają, iż spełniają się w zawodzie poprzez dostrzeganie efektów swojej pracy (38%), możliwość doskonalenia się i rozwoju, a więc rozwijania swoich kompetencji (23%), a także poczucie wartości osobistej (19%). Ich satysfakcja z pracy jest wynikiem silnego zaangażowania w obrany kierunek działania i przeżyć emocjonalnych w wyniku każdego nowego doświadczenia. Z wyników badań zamieszczonych w tabeli 3 można wysunąć wniosek, że znaczącym predyktorem satysfakcji z pracy pedagogicznej jest też przekonanie o wykonywaniu pracy zgodnej z kwalifikacjami. „Tęgo rodzaju zadowolenie ma źródło w samych czynnościach zawodowych i stanowi bardzo istotny czynnik podtrzymujący aktywność zawodową. Zadowolenie takie jest tym bardziej prawdopodobne, im praca wymaga wyższych kwalifikacji”<sup>18</sup>.

Dla wielu nauczycieli ważnym wyznacznikiem satysfakcji jest uznanie siebie samego za jednostkę wartościową. Poczucie wartości osobistej jako wyznacznik zadowolenia z pracy dostrzega u siebie około 19% nauczycieli najmłodszych. Po

<sup>18</sup> J. Baran, *O związku zadowolenia...*, *op. cit.*, s. 144.

przepracowaniu 20 lat z dziećmi i młodzieżą ten składnik satysfakcji wymienia 15% nauczycieli. Badania naukowe wykazują, że potrzeba własnej wartości jest niezwykle ważna w pracy pedagogicznej, gdyż poprzez jej zaspokojenie nauczyciel czuje się jednostką znaczącą. Ponadto pobudza aktywność, wpływa na stan zdrowia, na rozwój emocjonalny i relacje z wychowankami, sprzyja identyfikacji z zawodem i czyni pracę przyjemniejszą. Poczucie wartości może wynikać również z przeświadczenia o wywieraniu wpływu na dalsze życie młodego człowieka. Rolę nauczyciela w tym względzie G. Petty przedstawia następująco: „Jeżeli będziesz kogoś dobrze uczyć, możesz umożliwić mu zdobycie kwalifikacji, jakich nie zdobyłby bez twojego nauczania. Później taki człowiek będzie mógł się rozwijać i zdobywać dalsze kwalifikacje, co byłoby niemożliwe bez twojego wsparcia. Może dostanie pracę, zrobi karierę, ułoży sobie życie – wszystko dzięki twojemu wspaniałemu nauczaniu. Może będzie szczęśliwym, bardziej spełnionym i produktywnym członkiem społeczeństwa, ponieważ jego nauczyciel dobrze wykonał swoją pracę. Będzie mniej zagrożony narkomanią. Niewiele zawodów stwarza tak wielkie możliwości i wiąże się z tak ogromną działalnością”<sup>19</sup>.

Jeżeli nauczyciel ceni siebie jako wartość, jest przekonany, że jego poglądy i pomysły są również wartościowe. Jednak „nauczycielom trudno jest wyrobić sobie stabilne poczucie własnej wartości. Otrzymują niewiele uznania od innych ludzi (nie mówiąc o uczniach!), bo nie mogą zaprezentować namacalnych sukcesów, które by je uzasadniały. Ich pensja nie odzwierciedla ich osiągnięć. [...] Społeczeństwo okazuje im niewiele respektu, za to bardzo szybko gotowe jest zwalić na nich winę za wszystkie możliwe kłęski”<sup>20</sup>.

Pracownik jest zadowolony z pracy, jeżeli daje mu ona możliwości osobistego rozwoju. Ten czynnik, zwany zadowoleniem z perspektyw, dostarcza przyjemnych doznań zarówno nauczycielom najmłodszym (23%), jak i najstarszym (22%).

Wszelkie badania ujawniają, że pracownicy mają powody do dumy z własnych dokonań oraz szansę rozwoju własnych możliwości, gdy biorą udział w ustalaniu celów własnego działania i określaniu sposobów ich realizacji. Wówczas jednostka ma możliwość wyrażania siebie, zaspokojenia potrzeby aprobaty społecznej, władzy.

Badania naukowe pokazują, że nauczyciele należą do grupy zawodowej o silnej potrzebie dominacji i autonomii<sup>21</sup>. W związku z tym wśród czynni-

<sup>19</sup> G. Petty, *Nowoczesne nauczanie. Wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Sopot 2010, s. 461.

<sup>20</sup> K. Schaefer, *Nauczyciel w szkole...*, op. cit., s. 91.

<sup>21</sup> J.E. Karney, *Psychopedagogika pracy*, Warszawa 2007, s. 324.

ków określających poczucie spełnienia się w zawodzie znalazło się określenie możliwości podejmowania decyzji w wielu sprawach zawodowych. Poczucie autonomii w tym względzie uznano jako czynnik satysfakcjonujący 8% badanych z krótkim stażem pracy. Tylko 4% nauczycieli o dłuższym stażu zawodowym uznało, że są usatysfakcjonowani dopuszczeniem do samodzielnego podejmowania decyzji. Uzyskany wynik jest do pewnego stopnia zaskoczeniem, gdyż, jak podkreślał po kolejnej edycji badań PISA wiceminister oświaty Maciej Jakubowski „polscy nauczyciele pod względem pedagogicznym mają bardzo dużą swobodę w kreowaniu nauczanych treści, w metodach stosowanych w szkole, w wyborze podręczników, czy innych materiałów dydaktycznych”. Wiceminister podkreślił, że z tą zmianą powiązana jest ostatnia zmiana podstawy programowej nauczania. „Samo określenie podstawa programowa mówi o tym, że jest to ogólny zarys, a od 2008 r., od ostatniej reformy, wskazano w niej, jakie umiejętności powinni mieć uczniowie na koniec danego etapu nauczania. Podstawa nie podaje, jakie konkretnie treści i zadania powinny być realizowane na każdej lekcji. To daje dużą swobodę, z której korzystają polscy nauczyciele”<sup>22</sup>. O autonomii świadczy między innymi to, że nauczyciel sam wyznacza cele i środki w wielu zakresach swojej działalności. Przypuszczamy, że tak niskie wartościowanie możliwości decyzyjnych nauczycieli wynika z nazbyt ogólnie sformułowanego określenia interesującego nas problemu.

## Wymierne korzyści wynikające z pracy w zawodzie nauczyciela

Analizując czynniki składające się na wymierne korzyści osiągane poprzez pracę zauważamy, że badani nauczyciele są najbardziej zadowoleni z przysługującego im urlopu w czasie ferii i wakacji (45%). Pozwala on po pewnych okresach wysokiego wyczerpania psychicznego, spowodowanego niezwykle stresującą pracą, zregenerować siły do podjęcia kolejnych trudnych wyzwań edukacyjnych. Ten czynnik, obok wykonywania pracy z dziećmi i młodzieżą, najbardziej też motywuje do podejmowania pracy w zawodzie nauczyciela, ale jest również powodem przeżywanego przez nich stresu, ze względu na społeczne niezrozumienie specyfiki pracy w tym zawodzie i toczące się dyskusje nad sposobem skrócenia nauczycielskiego urlopu. Z przysługującego nauczycielom urlopu bardziej zadowoleni są nauczyciele młodzi (39,7%) niż starsi (32,1%).

<sup>22</sup> Wiceszef MEN: *Autonomia nauczycieli drogą do sukcesu w badaniu PISA*, [dostęp 12.03.2015] Dostępny w Internecie: <http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/wiceszef-men-autonomia-nauczycieli-droga-do-sukcesu-w-badaniu-pisa>.

Wiele badań wskazuje, że satysfakcja z pracy zawodowej jest ściśle skorelowana z dochodami pracownika. Dane zawarte w tabeli 4 pokazują, że około 20% badanych wśród korzyści przypisywanych zawodowi nauczyciela wymienia stosunkowo dobre wynagrodzenie. Ich ocena może być wynikiem porównań z lokalnymi standardami wynagrodzenia. Z gratyfikacji finansowych w wyższym odsetku niezadowoleni są nauczyciele z najkrótszym stażem pracy. Jednak pomimo to mniejszy odsetek tej reprezentacji pedagogów, w porównaniu z tymi o dłuższym stażu pracy, deklaruje zmianę pracy i wyższy odsetek zalecałoby innym pracę w zawodzie nauczyciela. Świadczy to o tym, że młodzi adepci do zawodu nauczycielskiego świadomie dokonują jego wyboru i podtrzymują swą decyzję w dalszej drodze rozwoju zawodowego.

Dla każdego pracownika identyfikującego się z wykonywanym zawodem niezwykle znaczącym czynnikiem jest stabilizacja pracy, poczucie, że nie zmieni się nagle jej charakter, nie pogorszą warunki jej wykonywania, nie zostanie pozbawiony pracy. Takie poczucie bezpieczeństwa posiada około 30% badanych nauczycieli, i jest ono wyższe w grupie młodszych niż starszych. Okazuje się, że nauczyciele z najniższym stażem pracy w wyższym odsetku (56%) czują się też zagrożeni w poczuciu pewności pracy (tabela 4).

Spośród sześciu czynników określających satysfakcję zawodową nauczycieli, badani na czwartej pozycji wymienili wymiar godzin dydaktycznych. Pensum polskiego nauczyciela wynosi 18 godzin lekcyjnych w tygodniu oraz 1 lub 2 godziny tzw. społeczne, w zależności od rodzaju szkoły. Pozostałe 40 godzin etatu poświęca się na sprawy związane z przygotowaniem do lekcji, sprawdzaniem testów, doskonaleniem zawodowym, zapewnieniem bezpieczeństwa w czasie przerw międzylekcyjnych, organizowanie zebrań z rodzicami, udział w posiedzeniu rad pedagogicznych, organizowanie wycieczek dla uczniów. Przez wiele osób niezwiązanych ze środowiskiem szkolnym praca nauczycieli postrzegana jest zupełnie inaczej, co jest przyczyną niezwyklej irytacji nauczycieli i przyczyną stresu<sup>23</sup>. Wymiar godzin dydaktycznych został uznany za źródło zadowolenia tylko przez 18% respondentów. Zauważa się pewne zróżnicowanie ocen w zależności od długości stażu pracy. Wśród nauczycieli starszych tylko 7% taki stan rzeczy wartościuje dodatnio.

Na poziom satysfakcji ma także wpływ szansa na awans. W przypadku zawodu nauczycielskiego sposób awansu i czasokres jego zakończenia jest ściśle określony, bowiem każdy ma przebyć tę ścieżkę w przybliżonym czasie. Nie jest więc zaskoczeniem tak zróżnicowany wynik wskazujący na związek awansu z za-

<sup>23</sup> S. Korczyński, *Stres...*, *op. cit.*

dowoleniem z pracy wśród nauczycieli do pięciu lat pracy w zawodzie. Dla tej grupy zawodowej awans oznacza poprawę sytuacji materialnej oraz zaspokojenie zawodowych ambicji i oczekiwań przełożonych. Gdy nauczyciel tę ścieżkę rozwoju zawodowego ma już za sobą, dalsza możliwość awansowania jest ograniczona.

Tabela 4. Ocena szczegółowych składników korzyści wynikających z pracy z uwzględnieniem zmiennej stażu pracy zawodowej.

Czynniki	Staż pracy zawodowej			
	do 5 lat N=156		20 i więcej N=142	
	L	%	L	%
Poczucie pewności zatrudnienia	54	34,6	34	23,9
Możliwość awansu	26	16,7	4	2,8
Stosunkowo dobre wynagrodzenie	30	19,2	32	22,5
Przysługujący nauczycielom urlop w czasie wakacji i ferii	62	39,7	44	31,0
Wymiar godzin dydaktycznych	28	17,9	10	7,0
Możliwość dodatkowego dorabiania	16	10,2	4	2,8

Źródło: Badania własne.

Na zadowolenie z pracy nauczycieli z krótszym stażem pracy ma wpływ świadomość możliwości awansowania. Pozwala ona zdobyć kolejne stopnie awansu zawodowego i związane z nimi tytuły, a to z kolei wpływa na wysokość miesięcznego wynagrodzenia. W przypadku nauczycieli z dłuższym stażem pracy świadomość awansu jest rzadko podkreślana, gdyż nauczyciele ten pułap mają już za sobą i zdają sobie sprawę z tego, że ich droga awansu zawodowego, poza możliwością jakiegoś awansu pionowego, została zamknięta.

## Zadowolenie z warunków pracy

Na zadowolenie z pracy mogą też wpływać warunki pracy. Przez warunki pracy rozumiemy tu ogół czynników związanych z charakterem pracy pedagogicznej. Swym zakresem objęliśmy: dogodny czas pracy w sensie planowania zajęć dydaktycznych, organizację pracy, fizyczne warunki pracy oraz klimat psychiczny w miejscu pracy. W tym miejscu pomijamy treść pracy, gdyż rozpatrywaliśmy ją wcześniej jako oddzielną grupę czynników. Zdefiniowane przez nas warunki pracy są źródłem zadowolenia u około 17% respondentów z najkrótszym stażem pracy i dla 14% z najwyższym stażem pracy, ale ocena poszczególnych ich składników jest już bardziej zróżnicowana (tabela 5).

Badanych nauczycieli najwyżej satysfakcjonuje dogodny czas pracy. Pozytywnych emocji dostarcza on co czwartej osobie pracującej do pięciu lat w zawodzie i co trzeciej osobie wykonującej ten zawód przez ponad 20 lat. Dogodny czas pracy jest dla niektórych ważnym argumentem na rzecz podnoszenia poczucia satysfakcji, gdyż pozwala lepiej zorganizować życie rodzinne (np. zapewnienie opieki nad dzieckiem, możliwości zaprowadzenia dziecka do żłobka, przedszkola), pozwala dostosować go do środków komunikacji czy też dostosować czas pracy do indywidualnych właściwości najwyższej wydajności. Ten czynnik jest również ważnym motywem wyboru zawodu nauczyciela, bowiem czas pracy jest często brany pod uwagę jako nieodłączny element specyfiki tego zawodu. A. Wiłkomirska podaje, że dla 20% badanych nauczycieli głównym powodem wyboru profesji nauczycielskiej były względy rodzinno-socjalne (czas pracy, dni wolne, stałość i pewność zatrudnienia)<sup>24</sup>. W naszym przypadku możliwość urzeczywistnienia tego warunku jest istotnym wyznacznikiem satysfakcji z pracy dla co trzeciej badanej osoby, niezależnie od wieku.

Tabela 5. Ocena szczegółowych warunków pracy z uwzględnieniem zmiennej stażu pracy zawodowej nauczycieli.

Czynniki	Staż pracy zawodowej			
	do 5 lat N=156		20 i więcej N=142	
	L	%	L	%
Dogodny czas pracy	38	24,4	48	33,8
Dobra organizacja pracy	18	11,5	6	4,2
Odpowiednie fizyczne warunki pracy	4	2,6	4	2,8
Przyjazny klimat psychiczny w miejscu pracy	44	28,2	22	15,5

Źródło: Badania własne.

Co piąta badana osoba podkreśla znaczenie odpowiedniego klimatu psychicznego w swym środowisku pracy, który tworzą przełożeni i współpracownicy. Jest on jednym z ważnych czynników warunkujących więź nauczycieli z zawodem i pracą oraz z organizacją, w której pracują. Okazuje się, że stopień odczuwania tego klimatu uzależniony jest od wieku pracownika. Bardziej zadowoleni z ogólnego klimatu psychicznego w pracy są nauczyciele młodszy (28%), niż starsi (15%). Takie przeświadczenie jest ważne, gdyż daje poczucie przynależności do grupy, zaspokaja potrzebę aprobaty społecznej, oparcia, prestiżu, szacunku. Wraz z rosnącym stażem pracy klimat stosunków interpersonalnych jest wymieniany przez coraz mniejszy odsetek badanych.

<sup>24</sup> A. Wiłkomirska, *Zawodowe..., op. cit.*

## Czynniki powodujące poczucie dyssatisfakcji z pracy pedagogicznej

Zawód nauczyciela może dostarczać wiele satysfakcji i poczucia spełnienia. Jednak, jako zawód pomocny, wymagający częstych kontaktów i zaangażowania w sprawy innych osób, może być także źródłem frustracji, napięć i stresu. W związku z tym może wywoływać stan niezadowolenia z wykonywanego zawodu. Pozyskanie informacji na ten temat jest ważne, gdyż niezadowolenie może przekładać się nie tylko na indywidualną jakość życia i zdrowie nauczycieli, ale również na jakość pracy dydaktycznej i relacje w różnych układach podmiotowych. W tabeli 6 przedstawiamy czynniki powodujące poczucie dyssatisfakcji z pracy pedagogicznej.

Tabela 6. Czynniki obniżające zadowolenie z pracy w ocenie nauczycieli o różnym stażu pracy zawodowej.

Czynniki	Staż pracy zawodowej			
	do 5 lat N=156		20 i więcej N=142	
	L	%	L	%
Niepewność zatrudnienia	88	56,4	52	36,6
Praca monotonna	-	-	32	22,5
Zła organizacja pracy	24	15,4	26	18,3
Niewłaściwe relacje koleżeńskie	32	20,5	22	15,5
Uciążliwy dojazd do pracy	16	10,2	26	18,3
Brak szans na awans	12	7,7	32	22,5
Zarobki nieadekwatne do wykształcenia	56	35,9	62	43,7
Niedogodne godziny pracy	10	6,4	14	9,9
Brak uznania ze strony przełożonych	22	14,1	30	21,1
Brak zainteresowania rodziców problemami swoich dzieci	40	25,6	42	29,6
Trudna wychowawczo młodzież	48	30,8	50	35,2
Częsta kontrola pracy	10	6,4	32	22,5
Nadmiar pracy dydaktycznej (duże obciążenie ilością godzin pracy)	28	17,9	14	9,9
Praca wyczerpująca	22	14,1	36	25,3
Nieodpowiednie fizyczne warunki pracy	10	6,4	24	16,9
Zbyt obszerny program nauczania	12	7,7	32	22,5
Brak możliwości podnoszenia kwalifikacji	6	3,8	3	2,1
Nadmiar czynności administracyjnych	46	29,5	80	56,3
Ograniczenie samodzielności	28	17,9	14	9,9
Brak poczucia przynależności do zespołu	38	24,4	18	12,7
Niska motywacja uczniów do nauki szkolnej	44	28,2	48	33,8

Czynniki	Staż pracy zawodowej			
	do 5 lat N=156		20 i więcej N=142	
	L	%	L	%
Niewłaściwie dobrany przydział czynności	22	14,1	20	33,8
Nadmierne roszczenia ze strony rodziców	42	26,9	26	18,3
Konieczność nauczania wielu przedmiotów	28	17,9	16	11,3
Zmienność zadań, reorganizacje	10	6,4	30	21,1

Źródło: Badania własne.

Przyczyn nauczycielskiego niezadowolenia może być wiele. „Nauczyciele bez przerwy spotykają się z wieloma wymaganiami ze strony dzieci, kolegów, rodziców, polityków i urzędników, wiele zaś z tych wymagań pozostaje ze sobą w sprzeczności, a niektórym wręcz nie sposób podolać. Nauczyciele wciąż muszą utrzymywać kontrolę w klasie. Nie mają limitowanego czasu pracy. Wiele pracy muszą zabierać ze sobą do domu, nie mogąc się jej pozbyć wraz z końcem dnia. Są narażeni na krytykę ze strony inspektorów, rodziców, dyrektorów, mediów oraz lokalnych i ogólnokrajowych polityków. Nie mają środków do systematycznego dokształcania się. Oczekuje się od nich bycia na bieżąco z nowymi programami szkolnymi i rozwojem w nauczanej przez nich dziedzinie. Mogą (w zależności od dyrektora) mieć niewiele do powiedzenia, jeśli chodzi o podejmowanie decyzji i zarządzanie szkołą. Emocjonalnie traktują sukcesy i porażki swoich uczniów. I być może przede wszystkim mają własne poczucie standardów zawodowych i odczuwają frustrację, jeżeli muszą z nich zrezygnować”<sup>25</sup>.

Częstą przyczyną niezadowolenia i tym samym obniżenia komfortu pracy jest brak stabilności zatrudnienia (tabela 6). Czynnikiem ten w wielu badaniach wymieniany jest jako dominujący. W przypadku zawodu nauczycielskiego jest wciąż problemem nurtującym ze względu na zmniejszającą się liczbę dzieci w wieku szkolnym oraz coraz skromniejsze środki przeznaczane na edukację w gminach i powiatach, co pociąga za sobą redukcję etatów i likwidację szkół. Nie jest więc zaskoczeniem, że ponad 56% badanych nauczycieli z najniższym stażem pracy i 37% z najwyższym wśród czynników wpływających na niezadowolenie z pracy wymienia obawę jej utraty. Dla wielu nauczycieli koniec roku szkolnego jest często początkiem bezrobocia. Niepokojące jest to, że nauczyciele należą do grupy zawodowej mającej poważny problem ze znalezieniem nowej pracy. Szczególnie, gdy wymaga to przebranżowienia się<sup>26</sup>. Z badań wynika,

<sup>25</sup> D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Warszawa 1998, s. 414.

<sup>26</sup> J. Noch, *Tysiące nauczycieli wkrótce straci pracę, większość trafi na długie bezrobocie. Bo nauczyciel niczego nie potrafi?*, [dostęp: 09.03.2015] Dostępny w Internecie: <http://natemat>.

że niepewność stałości pracy jest też czynnikiem wysoko stresującym ponad 35% nauczycieli<sup>27</sup>.

Ponad 30% badanych, niezależnie od długości stażu, wymienia trudną wychowawczo młodzież. Do tego dochodzi brak zainteresowania rodziców problemami swych dzieci (ponad 25%) przy nadmiernych roszczeniach z ich strony, na które szczególnie uwrażliwieni są nauczyciele z najniższym stażem pracy (27%). Dodatkowym argumentem są pojawiające się uwagi krytyczne o długim urlopie i niskim pensum dydaktycznym. Nie oznacza to, że są one powszechne. Obok negatywnych ocen są również takie, w których zawarte są treści wysoce pozytywne. Oto jedna z nich:

Nauczyciel to zawód z powołaniem, nie wyobrażam sobie by mogło być inaczej. Ja miałem to szczęście, że na wszystkich szczeblach mojej edukacji spotkałem nauczycieli i wykładowców z powołaniem, jednym słowem mówiąc profesjonalistów. Do dziś każdemu z nich kłaniam się serdecznie, zagadam, a najbardziej cieszy mnie kiedy dawny „belfer” zwraca się do mnie po imieniu. Dzisiaj, kiedy patrzę na wychowawców i innych pedagogów moich dzieci również widzę wielu wspaniałych i oddanych swojemu powołaniu ludzi, którzy dają całych siebie daleko wychodząc poza wynagrodzenie, które niestety nie jest adekwatne do wykonywanej pracy. Życzę wszystkiego dobrego wszystkim nauczycielom, kochających uczniów i wyrozumiałych, chętnych do współpracy rodziców<sup>28</sup>.

Niezadowolenie z pracy wynika też z niskiej motywacji uczniów do nauki. Ten fakt z większym naciskiem podkreślają nauczyciele z ponaddwudziestoletnim stażem pracy zawodowej (33%).

Nauczyciele biorący udział w badaniach jako przyczynę niezadowolenia wymieniają też brak uznania ze strony przełożonych. Wynika on z niezrozumienia potrzeb drugiego człowieka, bowiem każdy, niezależnie od wieku i zajmowanego stanowiska, pragnie wyrazów uznania, chce być doceniany, czuć się ważny i potrzebny. Uznanie spełnia ważną funkcję motywującą. Osoby, które czują się doceniane za to, co robią i kim są, mają więcej motywacji do pracy, bardziej angażują się w wykonywanie zadań i wydajniej pracują, są bardziej twórcze i produktywne. W wyższym odsetku wrażliwość w tym zakresie ujawniają nauczyciele pracujący w zawodzie ponad 20 lat (21%) niż poniżej pięciu lat (14%).

Chociaż tygodniowy czas pracy nauczyciela zatrudnionego na pełny etat jest niewielki, to przyczyną niezadowolenia z pracy jest odczuwane przez nauczycieli przeciążenie różnymi czynnościami zawodowymi. Z badań przeprowadzonych z wykorzystaniem ankiety Pracuj.pl wynika, że większość nauczycieli pracuje

pl/63943,tysiace-nauczycieli-wkrotce-straci-prace-wiekszosc-trafi-na-dlugie-bezrobocie-bo-nauczyciel-niczego-nie-potrifi.

<sup>27</sup> S. Korczyński, *Stres...*, op. cit., s. 115.

<sup>28</sup> <http://expresskaszubski.pl/opinie/2009/10/dzis-dzien-nauczyciela> (dostęp: 22.03.2015).

więcej – 31% badanych do 22 godzin zajęć dydaktycznych tygodniowo, a co dziesiąty pytany przeznaczają na te zajęcia więcej niż 30 godzin. Do tego dochodzi przygotowanie do zajęć, sprawdzenie prac uczniów, na które prawie połowa (45%) nauczycieli poświęca do 9 godzin w tygodniu. 11% badanych nauczycieli na dodatkową pracę przeznaczają ponad 20 godzin<sup>29</sup>. Nauczyciele są niezadowoleni nie tylko z nadmiaru pracy dydaktycznej, ale również z nadmiaru czynności administracyjnych. Są one efektem zmian dokonujących się we wszystkich dziedzinach naszego życia. Zmianom tym towarzyszy lęk, obawa, że trudno będzie sobie z nią poradzić, umotywowany opór. Nauczyciel koncentruje się na tym, ile dodatkowego wysiłku musi włożyć by im sprostać, narzeka, że przeszkadzają jej w starannym przygotowaniu się do lekcji, że są sprzeczne z właściwymi pedagogicznymi celami. „Dużo bardziej problematyczne jest inne, specyficzne dla systemu zjawisko – przełożeni dużo szybciej dostrzegają i wytykają niedociągnięcia związane z wykonywaniem obowiązków administracyjnych niż ewentualne błędy w prowadzeniu lekcji. Dlatego wielu nauczycieli stopniowo zaczyna przedkładać administracyjną perfekcję nad pedagogiczne umiejętności [...] i zaniedbują to, co jest istotne”<sup>30</sup>. Czynności biurokratyczne jako źródło wielu napięć emocjonalnych wymienia ponad 42% badanych, przy czym stan taki wyraźnie zmienia się na niekorzyść wraz z wydłużającym się stażem pracy w zawodzie. Ten fakt sygnalizuje 56% starszych nauczycieli z ponaddwudziestoletnim stażem, z najniższym (do pięciu lat) dwukrotnie rzadziej. W zdecydowanie mniejszym zakresie badani ujawniają przeciążenie nadmiarem pracy dydaktycznej (10% i 18%).

Około 17% badanych jest zdania, że na niezadowolenie z pracy ma wpływ postrzeganie pracy jako wyczerpującej. Wzrasta ono sukcesywnie wraz z rosnącym stażem pracy w zawodzie nauczyciela. W ostatniej grupie stażu wymienia go 10% więcej respondentów niż w pierwszej. Doświadczenia związane z przeciążeniem i towarzyszące im emocje tworzą sytuację wewnętrznego konfliktu, utrudniającą bieżące wykonywanie wielu zadań.

„Człowiek, który swojej pracy nie odczuwa jako obciążenie, tylko jako możliwość wykorzystania swoich talentów, odkrywa dla siebie cenne źródło motywacji. To co się umie robić dobrze, robi się chętnie, a to, co robi się chętnie, zazwyczaj robi się lepiej, dokładniej, nie odczuwając przy tym zmęczenia”<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> *Nauczyciel – satysfakcja gwarantowana i brak pieniędzy*, [dostęp: 11.04.2015] Dostępny w Internecie: <http://www.nowiny24.pl/serwis/praca/art/6059337,nauczyciel-satysfakcja-gwarantowana-i-brak-pieniedzy,id,t.html>.

<sup>30</sup> K. Schaefer, *Nauczyciel w szkole...*, op. cit., s. 67.

<sup>31</sup> *Ibidem*, s. 94.

Nauczyciele są obciążeni nakładem pracy poza godzinami lekcyjnymi, jak: organizacja imprez, spotkania z rodzicami, konsultacje, dodatkowe czynności wykonywane w domu. W badaniach K. Kirschner-Liss, R. Kretschmann, I. Lange-Schmidt<sup>32</sup> 51% nauczycieli przyznało, że ich myśli krążą ciągle lub bardzo często wokół pracy, a 32% w niedzielne popołudnie jest rozdrażniona z powodu dręczących myśli o kolejnym dniu pracy. Taki stan nieustannego myślowego zaangażowania zużywa energię, zmniejsza radość życia i wpływa ujemnie na fizyczny i emocjonalny dobrostan, odbija się niekorzystnie na życiu osobistym i rodzinnym.

Potwierdzeniem tego są również wypowiedzi nauczycieli:

Nauczyciel nie pracuje 20 godzin tygodniowo, ale bardzo często 12 godzin na dobę. Ja osobiście nie mam czasu na życie prywatne, ciągle jestem w pracy, gdyż dokształcam się, coś wymyślam i przygotowuję na zajęcia, sprawdzam prace uczniów. Ponadto dużo czasu pochłania biurokracja; duża ilość dokumentacji i papierów. Rytm pracy nauczyciela zaburzają ciągle reformy, wciąż trzeba coś zmieniać, odkręcać, a później okazuje się, że to było niepotrzebne. Do tego dochodzą niskie zarobki w stosunku do ilości przepracowanych godzin.

Praca nauczyciela w małej miejscowości to nie tylko praca typowo pedagogiczna i wychowawcza, to także niejednokrotnie rola animatora kultury. Na nią też trzeba poświęcać dużo czasu, ale niektórzy pracownicy szkoły tego nie zauważają.

Analizując przyczyny niezadowolenia z zawodu nauczyciela, nie można pominąć czynnika ekonomicznego, gdyż zawód ten zawsze był postrzegany jako nisko opłacany. Ponad 44% nauczycieli najstarszych i 36% najmłodszych uważa, że ich płaca jest nieadekwatna do wykształcenia. Analizując ten składnik satysfakcji zauważamy, że zdecydowana większość badanych nie wymieniała go wśród czynników mających istotny wpływ na niezadowolenie z pracy. Może to wynikać z tego, że nauczyciele nie są tak nastawieni materialistycznie, jak przedstawiciele innych zawodów. Wybierając profesję nauczycielską biorą pod uwagę pozamaterialne wartości; głównie zainteresowania i pracę z dziećmi czy możliwość rozwoju.

## Zakończenie

Badania wykazały, że odsetek deklarujących zadowolenie zmienia się wraz z długością stażu pracy pedagogicznej. Po okresie fascynacji zawodem (62%) po dwudziestu latach pracy odsetek zadowolonych z zawodu zmniejszył się o 16%. Nauczycielom z najniższym stażem pracy więcej satysfakcji dostarcza:

<sup>32</sup> K. Kirschner-Liss, R. Kretschmann, I. Lange-Schmidt, *Wyczerpanie dniem szkolnym* [w:] *Stres w zawodzie nauczyciela*, R. Kretschmann i in. (red.), Gdańsk 2003, s. 36.

poczucie wartości, możliwość awansu, przysługujący nauczycielom urlop w czasie wakacji i ferii, wymiar godzin dydaktycznych, możliwość dodatkowego zarobkowania, dobra organizacja pracy oraz przyjazny klimat psychiczny w miejscu pracy. Nauczycielom z najwyższym stażem pracy więcej satysfakcji dostarcza: wykonywanie pracy twórczej, ciekawej i urozmaiconej, organizowanie imprez, uroczystości szkolnych, klasowych, wykonywanie pracy zgodnej z kwalifikacjami oraz dogodny czas pracy.

Satysfakcja z pracy jest stanem subiektywnym; jedni nauczyciele z pewnych składników pracy są zadowoleni, inni z tych samych niezadowoleni. Jako przyczyny niezadowolenia młodszy nauczyciele częściej niż starsi wymieniają: niepewność zatrudnienia, niewłaściwe relacje koleżeńskie i brak poczucia przynależności do zespołu, duże obciążenie liczbą godzin i konieczność nauczania wielu przedmiotów, ograniczanie samodzielności, a także nadmierne roszczenia ze strony rodziców. Starsi zaś: uciążliwy dojazd do pracy, brak możliwości awansu, niskie zarobki, brak uznania ze strony przełożonych, częstą kontrolę pracy, przeciążenie pracą, nadmiar czynności administracyjnych oraz zmienność zadań, reorganizacje, niską motywację uczniów do nauki i trudną wychowawczo młodzież.

Ponieważ niezadowolenie pracownika z pracy wpływa negatywnie na jego stan psychiczny, a w konsekwencji na stan zdrowia i efektywność pracy oraz funkcjonowanie organizacji, przełożeni powinni troszczyć się o tworzenie warunków sprzyjających satysfakcji, wykorzystując należycie wszelkie zasoby instytucji, w tym indywidualne zasoby pracownicze. Pracodawcy powinni tworzyć takie warunki pracy, by nauczyciele mogli siebie realizować poprzez pracę, angażując swoje zdolności i umiejętności.

**Stanisław Korczyński** jest profesorem nadzwyczajnym, doktorem habilitowanym nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Długoletni pracownik naukowy Uniwersytetu Opolskiego. Ostatnio profesor nadzwyczajny w Wyższej Szkole Biznesu w Dąbrowie Górniczej – Katedra Pedagogiki, w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi-Wydział Zamiejscowy w Wodzisławiu Śląskim – kierownik Katedry Pedagogiki i Problemów Społecznych. Zainteresowania naukowe: psychopedagogiczne problemy edukacji i pracy zawodowej. Autor między innymi takich monografii jak: „Obraz nauczyciela”, Opole 2002; „Funkcjonowanie człowieka w organizacji”, Opole 2011; „Przygotowanie pracy dyplomowej z pedagogiki”, Warszawa 2013; „Stres w pracy zawodowej nauczyciela”, Kraków 2014.

## Z działalności PCEN Oddział w Przemyślu w roku szkolnym 2015/2016

Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie Oddział w Przemyślu to jedna z czterech placówek wchodzących w skład Centrum. Ścisłe współpracuje ze szkołami, placówkami oraz samorządami z rejonu miasta Przemyśla, powiatu przemyskiego, jarosławskiego, przeworskiego i lubaczowskiego. Oprócz zadań edukacyjnych związanych z doskonaleniem nauczycieli od lat podejmujemy działania na rzecz środowiska nauczycieli polskich na Ukrainie – nauczycieli języka polskiego i przedmiotów nauczanych po polsku. Z myślą o nich i dla nich organizowane są seminaria, warsztaty i konferencje zarówno w Polsce, jak i na Ukrainie.

### **Współpraca przemyskiego oddziału PCEN z polskimi nauczycielami na Ukrainie**

Współpraca przemyskiego oddziału Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie ze środowiskiem nauczycieli polskich na Ukrainie rozwija się bardzo pręźnie.

Kilkakrotnie w ciągu roku szkolnego organizujemy szkolenia dla nauczycieli języka polskiego, nauczycieli szkół polskich zza wschodniej granicy Rzeczypospolitej. Współpracujemy ze Związkiem Nauczycieli Szkół Polskich na Ukrainie i placówkami edukacyjnymi z polskim językiem nauczania, bądź prowadzącymi naukę języka polskiego.

W dniach 2–3 czerwca 2015 r. PCEN Oddział w Przemyślu zorganizował seminarium dla nauczycieli Szkoły Ogólnokształcącej nr 10 im. Marii Magdaleny we Lwowie. 18 godzin wykładów i 6 godzin zajęć warsztatowych pod hasłem *Współczesna edukacja* poprowadzili konsultanci: Małgorzata Blicharska, Małgorzata Podolak, Krystyna Pałka. Zapropozowane nauczycielom tematy szczegółowe (*Od zamiarów do skutecznego działania, czyli o rozumiejącym diagnozowaniu; Osiem strategii efektywnego nauczania, formy pracy z uczniami; Ciekawość – pierwszy stopień do twórczości; Motywowanie, inspirowanie i wspieranie ucznia w uczeniu się; Kiedy uczeń zdolny słabo się uczy – syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych; Jak*

pomóc uczniowi osiągnąć sukces edukacyjny) cieszyły się dużym zainteresowaniem. Bieżący rok szkolny jest kolejnym rokiem współpracy przemyskiego oddziału PCEN ze środowiskiem nauczycieli polskich na Ukrainie w dziedzinie wykorzystania nowych technologii w dydaktyce. W dniach 12-13 listopada 2015 r. zajęcia dotyczące wykorzystania na lekcjach tablicy interaktywnej przeprowadził w Drohobyczu nauczyciel konsultant PCEN Zbigniew Hamielec. Tym razem uczestnikami szkolenia byli nauczyciele szkół sobotnio-niedzielnich. Dołączyli oni do grona przeszkolonych już wcześniej w tym zakresie słuchaczy podyplomowych studiów języka polskiego.

9 grudnia 2015 r. odwiedziliśmy Drohobycz i działające w nim Koordynacyjno-Metodyczne Centrum Nauczania Języka i Kultury Polskiej. Pracownicy Centrum służą pomocą metodyczną polskim nauczycielom na Ukrainie, prowadzą również działalność kulturalną, organizując imprezy kulturalne, wystawy i wernisaże, spotkania i prelekcje. Placówka ma swą siedzibę w Domu Polskim Zjednoczenia Nauczycieli Szkół Polskich przy ulicy Truskawieckiej w Drohobyczu. Usytuowana tam izba pamięci Brunona Schulza gromadzi pamiątki związane z życiem i twórczością autora *Sklepów Cynamonowych*, a także z życiem mieszkańców dawnego Drohobycza.

Delegacja przemyskiego oddziału Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli z dyrektorem Piotrem Pilchem na czele, w rozmowach z prezesem ZNSP panem Adamem Chłopkiem, poznała oczekiwania i potrzeby środowiska nauczycieli języka polskiego i przedmiotów nauczanych po polsku z różnych placówek edukacyjnych. Potwierdzono – w ramach wymiany doświadczeń – chęć pogłębienia współpracy i zintensyfikowania kontaktów. Bogata oferta szkoleniowa PCEN, atrakcyjne położenie przemyskiego oddziału, w pobliżu granicy, oraz możliwość zakwaterowania w hotelu „Belferek” w Przemyśle, okazują się być atutem obecnej i przyszłej współpracy.

50 nauczycieli szkół z polskim językiem nauczania, szkół sobotnio-niedzielnich, przedszkoli i grup przedszkolnych, punktów nauczania przy organizacjach i parafiach, klas z polskim językiem nauczania i prowadzących lektoraty języka polskiego na uczelniach uczestniczyło w szkoleniu pt.: *Nauczanie przyjazne mózgowi*, prowadzonym przez konsultantów przemyskiego oddziału PCEN Dorotę Mech-Kuchcińską i Janinę Kościelny. 9 marca 2016 r. gościliśmy z wykładem dla nauczycieli języka polskiego w Brzuchowicach koło Lwowa. Dawne letnisko, w którym dzieciństwo i młodość spędził m.in. wybitny polski poeta, eseista i dramaturg Zbigniew Herbert, w dniach 18-20 marca przyciągnęło wielu polskich nauczycieli, uczniów i ich rodziców.

Odbывał się tam już po raz ósmy *Konkurs Wiedzy o Kulturze i Języku Polskim „Znasz li ten kraj?..”* W organizowanym przez Konsulat Generalny RP we Lwowie konkursie wzięło udział 90 dzieci z 16 szkół sobotnio-niedzielných oraz innych punktów nauczania języka polskiego z obwodów: lwowskiego, wołyńskiego i tarnopolskiego. Pisemną i ustną część konkursu uzupełniały atrakcyjne zajęcia dodatkowe dla dzieci oraz zajęcia metodyczne i wykłady dla towarzyszących im nauczycieli. Dorota Mech-Kuchcińska zaprezentowała szkolenie z zakresu neurodydaktyki pt.: *„Neurobiologia szkoły” kluczem do efektywnego nauczania*. Przygotowana prezentacja dobrze wpisala się w zamysł imprezy wykorzystującej głównie metody aktywne w pracy z dziećmi (praca w grupach, zajęcia plastyczne, prezentacja projektów).

Szkoła Ogólnokształcąca nr 10 im. Św. Marii Magdaleny we Lwowie to placówka o chlubnej tradycji. W dniach 16-17 kwietnia odbyły się obchody Jubileuszu 200-lecia Szkoły. W uroczystościach jubileuszowych w Teatrze Dramatycznym im. Marii Zańkowskiej we Lwowie udział wzięli: Andrzej Wyczawski – p.o. dyrektora PCEN w Rzeszowie oraz Piotr Pilch – wicedyrektor ds. Oddziału w Przemyśle.

Trzydniowe uroczystości obejmowały:

– uroczystą Mszę Świętą odprawioną w kościele Św. Marii Magdaleny we Lwowie pod przewodnictwem Metropolity Lwowskiego Abp. Mieczysława Mokrzyckiego,

– Koncert Galowy w Teatrze Dramatycznym we Lwowie w wykonaniu uczniów szkoły, podczas którego zaprezentowali się uczniowie wszystkich klas m.in. w tańcach ludowych (polonez, krakowiak), tańcach tradycyjnych (tango, jive) czy tańcach sportowych.

Dzieci i młodzież wykonywała zarówno piosenki przedwojennego Lwowa, jak i tradycyjne piosenki polskie, m.in.: *Na majówkę, Jak dobrze nam zdobywać góry, Wsiąść do pociągu byle jakiego i Wszystkiego najlepszego*. Usłyszeliśmy kilka pięknych interpretacji wierszy: *Dzień dobry Panie Andersenie, Lwowskie Lwy, Na wyspach Bergamutach, Do nauczyciela i Szkoła pod trójkątem*. Polski Teatr Ludowy przedstawił krótki spektakl *Babcia i wnuczek* według K.I. Gałczyńskiego, a aktor scen polskich Jerzy Głybin – fragment epilogu z *Pana Tadeusza* A. Mickiewicza. I tu ciekawostka: Jerzy Głybin prywatnie jest bratem Marty Markuniny, dyrektorki Szkoły Polskiej nr 10 we Lwowie.

Na zakończenie został wyświetlony specjalnie przygotowany na potrzeby Jubileuszu film o szkole i jej 200-letniej historii. Podczas przemówienia dyrektor Marta Markunina podziękowała osobom i instytucjom za wsparcie,

jakie otrzymywała i otrzymuje szkoła, słowa podziękowania padły również pod adresem Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie Oddział w Przemyślu za przeprowadzane szkolenia dla nauczycieli.

Warto podkreślić, że Pani Dyrektor swoją funkcję sprawuje od 1988 r. i z jej osobą związane są sukcesy szkoły i jej nieustający rozwój. Szkoła Polska nr 10 im. Św. Marii Magdaleny nie dość, że jest najstarszą szkołą w mieście, to jeszcze jedną z najlepszych. Do szkoły uczęszcza blisko 300 dzieci, w zdecydowanej większości o polskich korzeniach.

Na zakończenie uroczystości Andrzej Wyczawski i Piotr Pilch wręczyli Pani Dyrektor okolicznościowy *List grawerowany*. Całość uroczystości dopełniło spotkanie i wystawa prac artystycznych absolwentów szkoły.

### **Zakończenie projektu „Od przedszkola do dorosłości – kompetentne szkoły w Powiecie Jarosławskim”**

W 2015 r. zakończyliśmy dwuletni projekt „Od przedszkola do dorosłości – kompetentne szkoły w powiecie jarosławskim” współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego z Priorytetu III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki „Wysoka jakość systemu oświaty”, Działanie 3.5 „Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół”. Projekt był realizowany w latach 2013–2015 przez powiat jarosławski w partnerstwie z Instytutem Komeńskiego w Warszawie oraz Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie.

Głównym celem projektu było podniesienie jakości funkcjonowania systemu doskonalenia nauczycieli w powiecie jarosławskim przez opracowanie i wdrożenie planów wspomagania zgodnie z potrzebami nauczycieli.

Projekt objął 776 nauczycieli. Nauczyciele konsultanci PCEN wspomagali projekt jako koordynatorzy oraz eksperci prowadzący warsztaty i konsultacje w szkołach objętych programem. Zajęcia zostały wysoko ocenione przez uczestników.

Wraz z rocznymi planami wspomagania zostały utworzone cztery sieci współpracy i samokształcenia (każda z sieci liczyła 25 uczestników), które dały szansę podniesienia kompetencji 100 nauczycielom.

Sieć to międzyszkolny zespół nauczycieli współpracujących ze sobą w ramach wybranego zagadnienia i pracy zespołowej. Celem funkcjonowania sieci współpracy i samokształcenia była wymiana doświadczeń, analiza „dobrych praktyk” stosowanych przez uczestników, wspólne rozwiązywanie problemów,

tworzenie nowych rozwiązań na potrzeby szkół uczestniczących w sieci, nawiązywanie kontaktów i współpracy pomiędzy szkołami.

Praca przebiegała zarówno za pośrednictwem platformy e-learningowej, traktowanej jako forum wymiany doświadczeń, jak i spotkań osobistych. Członkowie sieci korzystali z własnej wiedzy, ale także z doświadczenia i wiedzy koordynatorów, którzy przeprowadzali zajęcia warsztatowe, moderowali dyskusje na platformie e-learningowej i umieszczali materiały związane z tematyką poszczególnych spotkań.

Tematy sieci uruchamianych w ramach projektu były ustalone na poziomie całego powiatu jarosławskiego, odpowiednio do zdiagnozowanych w nim potrzeb.

Z ramienia Instytutu Komeńskiego utworzono sieci tematyczne:

- *Metody projektów badawczych w pracy z dzieckiem.*
- *Nauczyciele pracują zespołowo.*

Wspomaganie w ramach sieci realizowane przez Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli obejmowało zagadnienia:

- *Ewaluacja pracy szkoły – praca zespołowa nauczycieli.*
- *Wycieczka jako forma nauczania przedmiotów przyrodniczych.*

Koordinatorem sieci *Ewaluacja pracy szkoły – praca zespołowa nauczycieli* była Małgorzata Blicharska – kierownik dydaktyczny PCEN Oddział w Przemysłu, natomiast pracą sieci *Wycieczka jako forma nauczania przedmiotów przyrodniczych* kierował Piotr Pilch – wicedyrektor PCEN Oddział w Przemysłu.

Realizacja powyższego projektu pozwoliła na zdobycie doświadczenia w prowadzeniu diagnozy problemów i wspomaganiu szkół w ich rozwiązywaniu.

**Opracowały: Janina Kościelny  
Dorota Mech-Kuchcińska  
PCEN Oddział w Przemysłu**

---

Michał Wilusz

## Prawdziwe przyjaźnie rodzą się w biedzie

Kiedy w wieku 5 lat leżałem w krakowskim szpitalu po operacji biodra, nic nie potrafiło dać mi ani chwili szczęścia. Bo chyba nie ma takiej rzeczy czy osoby, która mogłaby zapewnić uśmiech dziecku pełnemu energii przybitemu do łóżka. Mój pobyt tam trwał około 2 miesięcy, jednak dla osoby w tym wieku to jak dwa lata. Kiedy teraz przypominam sobie te chwile, wiem, że ktoś pozwolił mi przejść przez ten trudny czas z radością w sercu, która budzi się za każdym razem, kiedy myślę o tych dwóch miesiącach.

Miał na imię Hassan. O jego pobycie w Polsce rozpisywały się gazety, ale dla mnie ważniejsze jest to, że mogłem go poznać osobiście. W tamtym czasie i w takim miejscu jak szpital, a dokładnie oddział dziecięcy, był kimś... „Innym”. Budził zainteresowanie, szczególnie wśród personelu. Leżał w sali z pojedynczym łóżkiem. Rzadko wychodził, ale kiedy już to robił, poruszał się na wózku. Pamiętam... miał około 12, 13 lat. Śniadą, jakby lekko przydymioną, cerę, głębokie czarne oczy, średniej długości, kruczoczarne włosy, jak to bywa u osób pochodzących z Bliskiego Wschodu.

Nie pamiętam jak nawiązaliśmy kontakt. Wiem, że choć pochodził z Iraku i przebywał w naszym kraju dopiero parę miesięcy dogadywaliśmy się po polsku bez problemów. Szczególnie, gdy ustalaliśmy trasę wyścigów na wózkach inwalidzkich, powodując stany przedzawałowe u lekarzy i pielęgniarek. Wspólne poranne spotkania przed śniadaniem, aby omówić plan na dalszą część dnia, zawadiackie wyprawy w „tajemniczą część szpitala”, czyli parter lub podziwianie śniegu, który Hassan widział po raz pierwszy w życiu, to piękne wspomnienia z tego czasu. Miał także talent plastyczny, często tworzył rysunki, którymi później obdarowywał wiele osób. Był zawsze uśmiechnięty, pogodny i radosny. Jednak nocą z jego pokoju można było usłyszeć płacz i wykrzykiwane po arabsku słowa. Prawdopodobnie śniły mu się koszmary związane z jego przeżyciami albo rodzice, którzy musieli zostać w dalekim Babilonie.

Tak, Hassan nie przyjechał do Polski na prywatne leczenie z całą rodziną. Sam dowiedziałem się o tym parę lat później, a pojąć jego ból, cierpienie, ale

i ogromną odwagę, mogę dopiero teraz. W 2004 roku Irak był niespokojnym miejscem, targanym wojną i bombardowaniami. W drugiej połowie roku wojska sprzymierzone opanowały centralną część kraju, co zapewnić miało mieszkańcom chwilę oddechu. Tak się przynajmniej wydawało. Jednak pewnego dnia, znów rozbrzmiał alarm bombowy. Kiedy wielodzietna rodzina Hassana chciała skryć się w prowizorycznym bunkrze blisko domu, los chciał, że bomba spadła właśnie tam. Nie obyło się bez ofiar. Mój młody przyjaciel został ciężko ranny. Miał rozerwane mięśnie i skórę, bomba uszkodziła także poważnie biodro. W szpitalu w Babilonie przebywał 5 miesięcy. Nie była to dobra decyzja ze strony tamtejszych lekarzy, gdyż w rany wdało się mnóstwo infekcji, nie było możliwości żywienia pozajelitowego, brakowało leków, chłopiec schudł tak, że w dniu przyjazdu do Polski ważył 20 kg. To wtedy postanowiono, że aby uratować jego życie przejmie go Polska Misja Medyczna. Po wielu tygodniach starań, 4 września pojawił się w krakowskim szpitalu. Zanim powzięto jakiegokolwiek kroki w kierunku operacji, należało zastosować rygorystyczną dietę, która miała odbudować organizm Hassana. Dzięki temu udało się pokryć potrzeby metaboliczne, zahamować proces wyniszczania się organizmu, a także uniknąć śmiertelnego w skutkach tzw. zespołu przekarmienia. Teraz chłopca czekał szereg operacji, które pozwoliły zrekonstruować biodro, tkanki i mięśnie, co umożliwiło mu siedzenie, a niedługo potem chodzenie. Następnie wszczepiono ekspander, który zapewniał powolne rozciąganie skóry. Na następny zabieg trzeba było czekać 5 miesięcy. W tym czasie Hassan przechodził trudną rehabilitację, uczył się polskiego i to właśnie wtedy się poznaliśmy. Po leczeniu i dojściu do formy wrócił do Iraku i rodziny, za którą tak tęsknił. Wspominał jednak, że na dalszą rehabilitację chciałby przyjechać do Polski.

Teraz z perspektywy czasu widzę, jak bardzo niewspółmierne były moje problemy wobec cierpienia młodego Irakijczyka. Jak wiele dał mi radości przez te dwa miesiące. Jak bardzo był odważny i niezłomny. Jedyne, czego żałuję, to że będąc małym, nie pomyślałem o zapewnieniu ciągłości naszej znajomości i gdy dziś wracam myślami do tamtych chwil, bardzo chciałbym go jeszcze raz spotkać i powspominać, jak to przyjaźń polsko-iracka wyrosła we wspólnym cierpieniu.

**Michał Wilusz** *jest uczniem II klasy II Liceum Ogólnokształcącego w Zespole Szkół nr 1 im. Janusza Korczaka w Łańcucie*

---

Janusz Krężel

## „Kładła na stole bochen serca”.

### Sylwetka Matki Polskich Harcerzy – Zdzisławy Józefy Bytnarowej

*Nieskończenie wiele jest jaźni ludzkich. A każdy człowiek ma tylko jedno życie – swoje własne.*

*Ale w tym jednym życiu dany mu jest cały bezmiar świata, wszystko, co potrafi dojrzeć  
i zamknąć w sobie. Od człowieka wyłącznie zależy wybór tego, co z sobą zjednoczy.*

*Wybieranie i odrzucanie stanowi przeto istotną treść życia [...].*

Alicja Dorabialska, *Jeszcze jedno życie*, Warszawa 1972

Była drobną, niewysoką osobą o głębokim i łagodnym spojrzeniu niebieskich oczu. Były one obecne w życiu wielu ludzi, w tym także – co najważniejsze – w życiu młodzieży. Obecna mimo nielekkiego bagażu przeżytych lat. Spotkana chociaż raz na szlaku życia przez drugiego człowieka, pozostawała w nim już na zawsze. Była matką dwojga dzieci: córki Barbary Bytnarówny oraz Jana Romana Bytnara „Rudego” – bohatera legendarnej książki *Kamienie na szaniec*, odbitego w akcji pod Arsenalem 26 marca 1943 r.

Tylko nieliczni z nas wiedzą, że Zdzisława J. Bytnarowa, z domu Rechulówna, oraz jej syn Janek urodzili się w Kolbuszowej na Podkarpaciu. Do chwili obecnej przetrwał zresztą dom – miejsce ich urodzenia. Dodać trzeba, że ojciec Barbary i Jana – Stanisław, wywodzi się z Ostrowa koło Przeworska, gdzie przyszedł na świat 31 marca 1897 r.

O sadze rodu Bytnarów pisało wielu publicystów, przede wszystkim Aniela Kmita Piorunowa, siostra cioteczna Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, trudząca się przez wiele lat, by pamięć o rodzinie Bytnarów nie zaginęła. Warto do jej informacji dołączyć nowe szczegóły i fakty z życia matki „Rudego” i „Duśki”. Pisała: „Urodziłam się 12 marca 1901 roku w Kolbuszowej. Ojciec mój Rechul i matka Józefa Markusiewicz. Pochodzę z wieloosobowej rodziny urzędniczej, więc też warunki materialne były trudne, gdyż jedynym żywicielem był ojciec, etatowy urzędnik miejscowej Izby Skarbowej. By utrzymać dużą rodzinę, pracował dodatkowo w różnych instytucjach, pełniąc najczęściej funkcję sekretarza lub skarbnika. Brał żywy udział w ówczesnym życiu kulturalnym tego małego,

niegdyś powiatowego, miasta. Był członkiem »Sokoła«, Straży Ogniowej, Kasy Pożyczkowej Raiffeisena i teatru amatorskiego”.

Dobre zdrowie i optymistyczne usposobienie córki skromnego galicyjskiego urzędnika było szczodrym darem natury, pozwalającym w późniejszym życiu przetrwać trudne chwile i różnoraki los... „Naukę rozpoczęłam w miejscowej szkole, zwanej wtedy powszechną” – notowała. „Po jej ukończeniu weszłam w poczet uczniów, założonego właśnie w Kolbuszowej, gimnazjum prywatnego, gdzie ukończyłam klasy I–IV [...]. Gimnazjum egzystowało trzy lata do I wojny światowej. Przerwa trwała dwa lata, po której wznowiło działalność, ale w roku 1916 nie uzyskało ono »prawa publiczności« i cała klasa IV (najwyższa wówczas) zmuszona była zdawać egzamin w C.K. Gimnazjum Męskim w Mielcu”.

Warto, chociaż na moment, przypomnieć pobyty w Mielcu młodej wówczas dziewczyny. Nie zawsze były dla niej słoneczne, o czym wielokrotnie wspominała, ale mimo to budziły w niej nostalgię i rozrzewnienie. Może właśnie dlatego wśród innych miast Mielec został wspomniany w jej pośmiertnym biogramie. Na prośbę piszącego te słowa Zdzisława J. Bytnarowa napisała krótką relację pt. *Pobyt czasowy w Mielcu*. Czytamy tu m.in.: „Po raz pierwszy przyjechałam do Mielca w grupie gimnazjum prywatnego w Kolbuszowej w końcu czerwca 1916 roku. [...] Na kilkunastu furmankach, ozdobionych zielonymi gałęziami, przyjechała kawalkada chłopców i dziewcząt z personelem pedagogicznym na ulicę, przy której mieścił się budynek gimnazjum, a w sąsiednich domach zorganizowano tymczasowo kwatery. Przez cztery dni trwał egzamin pisemny i ustny pod auspicjami surowych profesorów i przy asyście naszego zespołu nauczycielskiego. Wszystko nam było obce i niezwykłe. Baliśmy się bardzo, a wielka trema nie pozwalała na skupienie – żadnej życzliwości, żadnego słowa czy uśmiechu rozbijającego nie było. Jedyne obecność naszych nauczycieli dodawała nam otuchy, by pierwszego egzaminu w »obcej« stronie, w słynącym z surowości gimnazjum, nie oblać. Te cztery dni żyliśmy jak w malignie, sen nie kleił powiek, nieustannie rozwiązywaliśmy zadania matematyczne grupowo, potem tłumaczenia z greki i łaciny, bo ambicją już wtedy naszą było, by przezwyciężyć trudności złożenia egzaminu i zasłużyć dla gimnazjum na opinię zdobycia w przyszłym roku dla szkoły w Kolbuszowej praw publicznych”.

Zrządzeniem losu uratował się arkusz ocen Zdzisławy Rechulówny z klasy IV C.K. Gimnazjum w Mielcu z roku szkolnego 1915/1916. Nadzwyczajny to dokument, bowiem oceny z poszczególnych przedmiotów nauczania bardzo dobre i dobre, a co najważniejsze – ani jednej godziny opuszczonej w ciągu

roku szkolnego. Nic więc dziwnego, że wynik ogólny na arkuszu ocen zawiera stwierdzenie: „Do klasy następnej chlubnie uzdolniona”.

Po ukończeniu klasy IV prywatystka Rechulówna postanowiła opuścić Mielec, udając się do Krakowa, gdzie została przyjęta do I Gimnazjum. Ukończyła tam V i VI klasę gimnazjalną z wynikiem bardzo dobrym i wtedy... „ojciec nagle zmienił swoje plany, usiłował wydać mnie za mąż, roztaczając przede mną »kariere«, jaką mogłam zrobić, będąc panną bez posagu – i wychodząc za urzędnika z awansem, ale o 15 lat starszego. Sprzeciwiłam się tym zamysłom ojcowskim [...], uparłam się, i ojciec też – bo mi odmówił pomocy finansowej na dalszy pobyt w Krakowie [...]. Wystarał mi się o miejsce w aptece w małym miasteczku we wschodniej Galicji. Była to praktyka bezpłatna, ale z utrzymaniem. Niestety, po dwóch miesiącach pracy od rana do późnych godzin, dyżurach nocnych, zawijaniu proszków i czopków – zrezygnowałam, gdyż miasteczko było sennie, bez rodzinnych i koleżeńskich kontaktów, niesympatyczny »pryncypał«, eksploatujący nadmiernie praktykantkę, to wszystko spowodowało zaplanowaną ucieczkę w dzień świąteczny [...]. W domu wybuchła burza – a w konsekwencji przyjaciel ojca, adiunkt Franciszek Brandt, objawił wyjście z impasu: mianowicie poradził, bym zapisała się jako hospitantka do C.K. Gimnazjum Męskiego w Mielcu, gdzie utrzymanie będzie tańsze i bliski dojazd do domu furmankami w dzień targowy. Pojechali obaj ze mną – wyszukali stancję u wdowy p. Szumanowej – właścicielki piekarni [...].”

Pewnego dnia przysłała matka bohatera *Kamieni na szaniec* znalazła się po raz drugi w mieleckim gimnazjum, tym razem w klasie VII, gdzie uczęszczała jednak tylko do półroczu, tj. do 20 grudnia 1918 r. Żywoć „jedynaczki”, określanej wtedy mianem prywatystki (słuchaczki gimnazjum na prawach wolnego słuchacza – przyp. red.), nie był wesoły. „Sytuacja prywatystki była tego rodzaju, że jedynie przysłuchiwała się lekcjom – nie była normalną uczennicą, którą okresowo klasyfikowano. Dopiero na końcu roku miała zdawać przed komisją egzamin. Bywały wypadki, kiedy profesor zapytał „jedynaczkę”, ale wówczas tylko, gdy nikt nie odpowiadał na pytanie. Było to żenujące – niestety [...]. Od dyrektora Wincentego Tyrana i prefekta ks. Romana Sitko nie usłyszałam przychylnego słowa – byli zawsze niezadowoleni, że taki »żeński« problem muszą w męskiej klasie znosić”.

Nic też dziwnego, że młoda panienska wzdychała całymimi dniami za powrotem do Krakowa, „bo też nie było co porównać tego gimnazjum, ledwie egzystującego na zapadłej prowincji, z przednią szkołą krakowską”. Po feriiach zimowych nie powróciła już do ławy gimnazjalnej w Mielcu, lecz znalazła swoje

miejsce na powrót w Krakowie, tym razem jako studentka Państwowego Kursu Nauczycielskiego, zorganizowanego staraniem wybitnego pedagoga Henryka Rowida. Przy podziale na grupy dostała się do „piątki”, w której było trzech mężczyzn, w tym Stanisław Bytnar, „przystojny brunet”. Wspólne spacerunki i wycieczki, wspólne zainteresowania, wytworzyły głęboką więź uczuciową między dwojgiem młodych ludzi. Napisze o tym pięknie i wzruszająco Barbara Wachowicz: „był bukietek nieśmiały bratki za ukradkiem pocerowany sznyel, były wiosenne wycieczki aż po tyniecki klasztor, uroczysta msza pomaturalna w Katedrze Wawelskiej i mocno splecione dłonie. Tak pójdziemy razem w życie – powiedział Staszek Bytnar”.

I poszli, tak częstym wówczas, nauczycielskim szlakiem, w myśl wskazań Henryka Rowida: „Jesteście pierwszym poczetem nauczycieli Niepodległej. Idźcie, niećcie Polskę. I pamiętajcie, że tylko ludzie wolni mogą wychować ludzi wolnych”. Pracę rozpoczęli w roku szkolnym 1919/1920, każde zresztą oddzielnie, chociaż w tej samej gminie Sulmierzyce w województwie kieleckim: Zdzisława Rechulówna we wsi Wola Wydrzyna, a Stanisław Bytnar w jednoklasowej szkole we wsi Chorzenice. Wkrótce młodzi postanowili pójść przez życie razem. Ich ślub odbył się w Kolbuszowej 20 sierpnia 1920 roku. Po ślubie oboje małżonkowie otrzymali pracę nauczycielską w dwuklasowej szkole w Nieklaniu w powiecie koneckim (woj. kieleckie). Po sześciu latach pracy nowych nauczycieli szkoła była już w pełni zorganizowana: liczyła siedem klas; pani Bytnarowa dodaje: „ja zaś byłam szczęśliwą matką dwojga dzieci Jasia i Dusi”.

Ważną cezurą w życiu małżeństwa był rok szkolny 1925/1926. W tym roku Zdzisława Bytnarowa została kierowniczką szkoły, a jej mąż podjął studia w Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Wkrótce został kierownikiem Szkoły Ćwiczeń przy Instytucie. „Wobec przeniesienia męża do Warszawy – czytamy we wspomnieniach pani Zdzisławy – zdecydowałam się również podjąć studia w Instytucie Pedagogiki Specjalnej. W roku szkolnym 1926/1927 ukończyłam więc Instytut i dostałam przydział do Szkoły Specjalnej nr 147 w Warszawie i prowadziłam w niej klasę eksperymentalną metodą Decroly’ego”.

Okres międzywojenny to praca obojga małżonków w szkolnictwie specjalnym. Od 1 września 1936 roku Stanisław Bytnar otrzymał (w drodze konkursu) nominację na kierownika Szkoły Specjalnej Nr 111 w Warszawie, zaś jego żona, również w drodze konkursu, otrzymała w roku szkolnym 1930/1931 kierownictwo Szkoły Specjalnej Nr 6, gdzie dotrwała do czerwca 1940 roku, to jest do chwili zwolnienia z pracy mężatek przez władze niemieckie. Przeszła wtedy do zorganizowanego tajnego nauczania na kompletach, równocześnie podejmując

pracę konspiracyjną w oddziałach łączności. W czasie jednego z tych okupacyjnych rozstań z rodziną, syn wręczył matce swoją fotografię, na której rewersie napisał: „Mamusi na wygnanie, aby wiedziała, że syn jest i zawsze kocha”.

W czasie, gdy rodzice pracowali w tajnym nauczaniu i w ten sposób przeciwstawiali się wpływowi okupanta na umysłowość Polaków, dorastały ich dzieci i szły w ślady rodziców. Janek – student tajnej Politechniki – był jednym z najczynniejszych i wykonującym najbardziej niebezpieczną robotę przywódców tak zwanej walki bieżącej, polegającej na wykonywaniu akcji sabotażowych, dywersyjnych. „Dusia” brała udział w Małym Sabotażu, a od marca 1943 roku ukrywała się, pracując jako ogrodniczka pod Jędrzejowem. Lekkomysłność jednego z towarzyszy broni, u którego podczas rewizji znaleziono w notesie dokładny adres „Rudego”, doprowadziła gestapowców do mieszkania przy Alei Niepodległości 159. Rudy i jego ojciec zostali aresztowani i wywiezieni na Szucha a potem na Pawiak. Matki i siostry na szczęście nie było wtedy w domu. Wkrótce pani Bytnarowa przeżyje męczeńską śmierć syna i rozstanie na zawsze z mężem, który przepadnie w jednym z obozów koncentracyjnych pod Dachau wiosną 1945 roku.

„W Powstaniu Warszawskim – wspomina – pełniłam służbę w „Pasiece” (kryptonim Głównej Kwatery Męskiej Szarych Szeregów) jako kierownik poczty cywilnej na Śródmieście. W ostatnich dniach Powstania zostałam mianowana podporucznikiem i z Dowództwem Okręgu Warszawskiego Armii Krajowej dostałam się do niemieckiej niewoli. Przeszłam przez obozy jenieckie Fallingsbostel, Bergen-Belsen, a w końcu umieszczono nas w Molsdorfie (Turyngia), gdzie nastąpiła koncentracja kobiet – oficerów WSK (Wojskowej Służby Kobiet). [...] 15 sierpnia 1945 roku wróciłam do Kraju”.

Zastała gruzy. Na szczęście odnalazła córkę „Dusię” i teściową – Katarzynę Bytnar. Co ważne, również książkę *Stones for the Rampart* – angielską edycję *Kamieni na szaniec*. W pierwszej kolejności wybrała się na grób Jasia. Tramwaje ani autobusy jeszcze nie kursowały, mogła iść tylko pieszo. Obok mogiły Jasia wyrosły groby najbliższych mu osób; wśród nich Tadeusza Zawadzkiego – „Zośki”. Milczała, wypełniona bólem...

Pierwsze spotkanie z autorem książki *Kamienie na szaniec* nastąpiło dopiero w 1946 roku. „Spotkaliśmy się przypadkowo właściwie. Było to w Klubie Międzynarodowej Prasy i Książki, bodajże róg Bagateli. Przedtem nie znałam osobiście Kamińskiego. Miał wykład. Po wykładzie podeszłam do »Kamyka«, poprosiłam o dedykację – »matce Janka Bytnara«. Popatrzył na mnie i... zaniemówił na chwilę. Rozmawialiśmy, ale rozmowa nie kleiła się – obopólne wzruszenie”.

Szybko zgłosiła się do pracy mimo tragedii, którą przyszło jej przeżyć. „W tym [...] czasie organizowało się Ministerstwo Oświaty, gdzie zaproponowano mi stanowisko radcy w referacie szkolnictwa specjalnego. W Ministerstwie Oświaty pracowałam do lipca 1957 roku, najpierw na stanowisku starszego radcy, a następnie wizytatora szkół dla dzieci przewlekle chorych w sanatoriach, prewentoriach i domach zdrowia, będących w gestii Ministerstwa Zdrowia. Z Ministerstwa odeszłam 1 lipca 1957 roku na własną prośbę – na emeryturę, gdyż stan zdrowia nie pozwalał mi na wędrowniki wizytacyjne po kraju [...]”.

\*\*\*

Pewnego majowego dnia spotkałem tę Panią o głębokim, łagodnym spojrzeniu na jednym ze zjazdów szaroszeregowych w Krzeszowicach. Był rok 1975. Radość z tego spotkania była obopólna. Po raz pierwszy ujrzałem matkę legendarnego „Rudego”, ona zaś wróciła wspomnieniami do swojej młodości w Mielcu. Zaraz też uzgodniliśmy termin spotkania ze współczesnym Mielcem i jego mieszkańcami. Pani Bytnarowa przyjechała do bohaterów *Kamieni na szaniec*.

Może właśnie ów wieczór sprawił, że bohaterka tej opowieści podjęła decyzję o zamieszkaniu w Mielcu przez kilka następnych lat? Może... Zamieszkała przy ulicy Staffa 15 m. 9 i zaraz rozpoczęła bardzo twórczy nowy etap swojego życia, będąc już w wieku mocno dojrzałym. Swoją obecność zaznaczyła czynnymi kontaktami z harcerkami i harcerzami oraz młodzieżą z całej Polski. Będą pisać o niej ludzie różnych profesji, m.in.: Aniela Kmita-Piorunowa, Janina Kamińska, Bolesław Leonhard, Maria Żychowska, ks. Roman Szczygieł, Barbara Wachowicz, Marek Popiel, Władysław Terlecki, Maria Fic, Leszek Stanowski, Antoni Wiatr, Kazimierz Wiatr, Stanisław Sieradzki „Świst” i wielu innych. Żadnego listu z prośbą o radę, pomoc czy chociażby z wyrazami bezinteresownej sympatii nie pozostawiła bez odpowiedzi. Swoją czas przeżywała intensywnie i z zaangażowaniem. Pisała do autora tego artykułu 30 września 1980 roku: „20 IX Hufiec Mokotów obchodził 41-lecie powstania Szarych Szeregów. Mowę trzymał dh Broniewski. Nie patyczkował się, wylał gorzkie słowa na temat dzisiejszego harcerstwa, w czambuł poświęcił tych, którzy ograniczyli rozwój wartości ideowych, doprowadzili niewiarę w autorytety i głoszone deklaracje – natomiast wysublimował zdrowe społeczeństwo i piękne przedwojenne harcerstwo wychowane na dekalogu, które wydało bohaterskie Szare Szeregi – dumę Polski”. Natomiast w liście z 19 sierpnia 1990 roku do tego samego autora notowała: „Zbliży się gdańska Wałęsada, dni, które obróciły zwrotnicę

dziejów współczesnej Polski – mamy wolność, Kościół zwyciężył, religię w szkole i innowacje duże w edukacji szkolnej, można się zachłusnąć – gdyby nie plan Balcerowicza”. Warto również przypomnieć następujący fragment z 19 marca 1980 roku, adresowany do Janusza Krężela: „a wieczorem spotkanie z p. Barbarą Wachowicz, uroczne, pełne poezji i wzruszeń, przy nabitej sali, akompaniował słynny Cezary Owerkowicz. Ona cała w gazach fioletowych przy czuprynie w złotych lokach – fascynowała treścią i osobowością. Na zakończenie dostałam jej książkę *Ciebie jedną kocham* z szeroką inskrypcją i wiązanką śliczną frezji w fioletach i obfitych wstążeczkach – podczas prelekcji”.

Lawiny listów napływających do pani Zdzisławy Bytnarowej z całej Polski nie przerwał nawet wybuch stanu wojennego. Będzie stąd płynąć nadzieja i pokrzepienie dla męczenników tej ciemnej nocy, aczkolwiek koperty będą dźwięczać na sobie komunistyczne zniewolenie poprzez wbity na każdą z nich napis: „Ocenzurowano”. Przeżywać będzie ból i dramat matek, które w tym czasie utraciły synów. Wkrótce dotrze do niej bolesny list od Barbary Wachowicz datowany na 20 maja 1983 roku: „Najdroższa Mamo! Kto mógł – w najgorszych snach wyśnić, że kiedy pisano do Ciebie ten zbiorowy list w Kielcach – w Warszawie konał współczesny brat Rudego... Jesteśmy wstrząśnięci, zgnębieni i załamani, że nie można tego słowem wyrazić! [...] I w Warszawie spotkała mnie ta okrutna wiadomość o bestialsko zdeptanym, zamordowanym chłopcu... Kochana Mamo – jesteśmy bezradni w swej rozpacz. Nie znam matki tego chłopca. Wiem tylko, że jest poetką, a on także pisał wiersze. Miała jego jednego na świecie. Właśnie zdał maturę pisemną. Jak mówiła na pogrzebie jego młoda wychowawczyni – osiągnął pełen rozkwit duchowy i był tak wolny od zwracania uwagi na jakiegokolwiek dobra materialne. Czy wiesz Mamo, jakiej szkoły zabrakło na Powązkach? Batorego! Pani dyrektorka nie zgodziła się na udział młodzieży!

Mamo kochana – tylko Ty możesz napisać kilka słów do tej nade wszystko nieszczęśliwej drugiej Matki. Bo chyba tylko Ty możesz w pełni zrozumieć – jak bardzo ona cierpi. Proszę Cię – napisz do Niej – jeśli od kogoś potrzebuje ona słów – to tylko od Ciebie, a ja list przekażę. Basia”.

Taki list został napisany.

Aniela Kmita-Piorunowa 19 marca 1984 roku pisała: „Droga Pani, tak mi zawsze miło, gdy znajdę w skrzynce list od Pani [...]. Nie wiem, czemu zawdzięczam tę życzliwość, jaką mnie Pani obdarza: nie wiem, czy na nią – i czym – zasługuję, ale proszę mi wierzyć, że jest mi ona bardzo, bardzo droga. Tylko czasem tak sobie myślę, czy ta młodzież, którą wychowuje się w szko-

łach noszących imiona Baczyńskiego, Bytnara, Zawadzkiego i tylu innych Ich rówieśników, potrafi to ocenić?, czy potrafi Ich zrozumieć?, czy potrafi tak hartować swoje charaktery, jak oni je hartowali? Patrząc dokoła siebie, spotykając się z młodzieżą, która dziś ma tyle lat, ile oni wtedy mieli, nie byłabym tego pewna. Czy doprawdy nasz naród potrafi tylko czcić zmarłych bohaterów, a naśladować ich postawy bohaterskiej nie potrafi? Ciekawa jestem, co Pani o tym sądzi – Pani jest przecież Pedagogiem i była Pani żoną Pedagoga!”

Przypomnijmy na zakończenie dom w Mielcu przy ulicy Leopolda Staffa, gdzie Zdzisława Bytnarowa przez kilkanaście lat zamieszkiwała. Wystarczyło otworzyć drzwi tego mieszkania, by poczuć jego niepowtarzalną atmosferę, klimat pogody i spokoju. Miałem szczęście być omalże codziennym gościem tego domu. Obserwowałem zastępy harcerek goszczonych przez zącną, a przecież bardzo już zmęczoną, Gospodynię, jej ujmującą dobroć i oddanie...

To w Mielcu zasiadaliśmy do polskich wigilii, także w czasie stanu wojennego, łamiąc się kromką chleba, jak opłatkiem. Niejednokrotnie też spędzaliśmy wspólnie sylwestrowe wieczory, jakże wzruszające i niezwykle poprzez swą wymowę. To tu w Mielcu piszący te słowa nadał matce „Rudego” tytuł Matka Polskich Harcerzy. Wzbogacają go inne jeszcze określenia: „Droga i Kochana Maminko Zdzisławo” (ks. Roman Szczygieł), Przechacna Ukochana i Najdroższa Pani – Druhno Mamo” (Bogumiła Żukowska), „Mamo Najdroższa – Radości Naszego Serca” (Barbara Wachowicz), „Droga Kochana Matko” (Marceli Pierzchała).

Niepostrzeżenie przesuwają się mieleckie lata. Do późnej nocy w tym mieszkaniu widać było światło lamp. Było ono jak ogień wiodący zagubionych do miejsca bezpiecznego. I choć nadal płoną w tym mieszkaniu światła, nie ma już w nim ich strażnika – matki Janka Bytnara.

Pani Bytnarowa ostatnie dni swego życia spędziła w Warszawie w tym samym domu, z którego w 1943 roku gestapo wyprowadziło jej męża i syna. Dożyła swoich dni pod troskliwą opieką jedynej córki „Dusi”. Zmarła 13 sierpnia 1994 roku i spoczęła w kwaterze Batalionu „Zośka” w sąsiedztwie grobu ukochanego syna Jana i innych dziewcząt i chłopców – kamieni przez Boga rzuconych na szaniec nadziei...

**Janusz Krężel**, ur. w 1936 r., pedagog, harcmistrz, historyk Szarych Szeregów. Laureat jubileuszowej nagrody ZG Szarych Szeregów. Członek PEN Clubu.

## Anna Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*

Kryzys czytelnictwa jest faktem. Z roku na rok obejmuje coraz większą liczbę osób. Ostatni raport Biblioteki Narodowej nie pozostawia wątpliwości<sup>1</sup>. Spośród reprezentatywnej próby 3049 ankietowanych w wieku co najmniej 15 lat żadnej książki nie przeczytało 63% poddanych badaniu. Pozostali przeczytali w roku 2015 przynajmniej jedną lekturę. Co gorsza, zauważa się tendencje spadkowe, z roku na rok aktywnych czytelników jest coraz mniej mimo wielu ogólnopolskich akcji, inicjatyw bibliotekarzy, dziennikarzy, nauczycieli oraz polityków. Analizy opisywanego stanu rzeczy zajmują już nie setki, a tysiące stron, pomysły, bardzo interesujące, mnożą się, mimo to rzeczywistość coraz bardziej doskwiera.

Stan ów nie mógł nie zostać zauważony przez nauczycieli i akademików. Dotyczy również, a może przede wszystkim, szkoły. Od kilku lat dyskusja na temat czytelnictwa toczy się również na poziomie nie tylko opisów

z zakresu socjologii czy psychologii, lecz także metodyki nauczania języka polskiego<sup>2</sup>. Pogłębiającemu się stanowi kryzysu towarzyszy więc wyczulona uwaga i świadomość postępującej frustracji wielu środowisk. Książka wydana ostatnio przez Universitas nosi znamieny tytuł: *W poszukiwaniu czytelnika*. Bezwiednie sugeruje, że oczywiste do tej pory zachowania i role w przestrzeni czytelnictwa ulegają destrukcji. Jeszcze nie tak dawno stroną aktywną był czytelnik. To on szukał książki, cieszył się nią, zdobywał pożądaną tytuł, chełpił się znajomością treści i zasobnością własnej domowej biblioteki.

Dziś to książka szuka swojego czytelnika, najczęściej zblazowanego nadmiarem propozycji, oddanego atrakcjom popkultury, językowi obrazu, filmu, emotikonu, memu,

<sup>1</sup> Por.: *Stan czytelnictwa w Polsce w 2015 r.* [dostęp 30 VI 2016 r.] Dostępny w Internecie: <http://www.bn.org.pl/download/document/1459845698.pdf>

<sup>2</sup> Wiele w tym względzie uczyniło wydawnictwo Universitas, które omawianemu problemowi poświęciło przynajmniej kilka tytułów. Wymieńmy najważniejsze: A. Janus-Sitarz (red.), *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009; *idem*, *Szkolna lektura bliżej teraźniejszości*, Kraków 2011; K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz (red.), *Doświadczenie lektury*, Kraków 2012.

Snapchatowi, Facebookowi i innym portalom. Trafnie to opisała swego czasu Dorota Maślowska w wywiadzie dla jednego z internetowych czasopism:

Wiesz, wydaje mi się, że rzeczywistość obfituje dziś w dużo prostsze, bardziej ekonomiczne formy przekazu – korzystniejsze czasowo i finansowo. Książka straci rację bytu, ewentualnie powróci jako snobistyczna alternatywa, taki mentalny slow food. [...] Już nawet dla mnie – choć przecież książka jest kluczowa w moim życiu zawodowym – czytanie jest ekstrawagancją. A kiedy przestajesz czytać regularnie, ta umiejętność przytłumia się, zanika. [...] To straszne, co powiem, ale kiedy jestem tutaj, w Warszawie, to czytanie wydaje mi się pornograficznie mało produktywne. Czytam jak jestem chora i już po prostu nie mogę wstać z łóżka. To straszne, że w czasie czytania jednej książki możesz obejrzeć 7 filmów, dokumentów, obejrzeć 150 teledysków. To, co mówię, zdradza, że jestem zainfekowana – tak jak pewnie dużo osób – kompletnie konsumpcyjnym modelem uczestniczenia w kulturze<sup>3</sup>.

Takim właśnie zainfekowanym czytelnikiem bardzo często jest uczeń. Redaktorka serii, Anna Janus-Sitarz, nauczycielka akademicka i metodyk, ma dojmującą świadomość istniejącego stanu rzeczy. Jej nowa książka zawiera proste założenie: „literatura ma do spełnienia misję. W dzisiejszych czasach – pośpiechu, konsumpcjonizmu, technicyzacji życia na wszystkich jego polach: społecznym, naukowym, prywatnym – ma przypominać o tym, kim jesteśmy, na czym polega nasze człowieczeństwo, jak ważny w naszej egzystencji jest drugi człowiek, jak potrzebna jest zdolność do patrzenia na świat oczami innej osoby”<sup>4</sup>. Owo założenie nie powinno nas przestraszyć ze względu na dekretowany idealizm w świecie coraz bardziej go pozbawionym. Dalej jest już bowiem wiele dokładnych analiz istniejącego stanu rzeczy, trzeźwych ocen oraz ciekawych propozycji mających na celu odwrócenie źle rokujących trendów i patologicznych, bądź co bądź, nawyków. Autorka zadaje również wiele ważnych pytań: „Po co googleinteligentowi literatura?”, „Czy w przypadku pokolenia sieci konieczna jest zmiana metod nauczania?”, „Jak kształcić czytających w poszukiwaniu inspiracji?” i wreszcie „Jak kształcić nauczyciela literatury?”.

Kryzys czytelnictwa ma swoje skomplikowane przyczyny. Świat przedstawiony literatury nie jest mało atrakcyjny sam przez się. Atrakcyjny przestał być kanon lektur, a właściwie proponowane style czytania kanonu. Tak naprawdę każdy z nas jest poniekąd googleinteligentem. Na pewno model ów jest atrakcyjny dla młodszych pokoleń. Paradoks polega na tym, że właściwe

<sup>3</sup> Por.: D. Maślowska, *CZYTELNIA: KSIĄŻKA + KONSUMPCJA = MEZALIANS*. Wywiad. Rozmowę przeprowadziła A. Sowińska [online], [w:] „dwutygodnik.com” [dostęp: 2 VII 2016]. Dostępny w Internecie: <http://www.dwutygodnik.com/artukul/2948-czytelnia-ksiazka--konsumpcja--mezalians.html>

<sup>4</sup> A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016, s. 7.

źródła kryzysu tylko częściowo znajdują się w obszarze rażenia „bomby megabitowej”. Anna Janus-Sitarz podkreśla, że pierwotnym powodem kryzysu czytelnictwa w szkole jest fałszywa świadomość, która kieruje poczynaniami nauczycieli i uczniów. „Zarówno dawniej, jak i obecnie powieść lub wiersz często są traktowane wyłącznie jako źródła informacji” (s. 17). Podobne traktowanie literatury pięknej musiało się skończyć kryzysem wrażliwego czytania. Zastąpiło je czytanie spragmatyzowane, konkretne, wykorzystujące moc stochastyczną wyszukiwarek, czytanie radzące sobie świetnie z nadmiarem informacji, nastawione na oczywisty cel: stworzenie pigułki informacyjnej, będącej kondensacją wielu zapisanych stron. Pigułki stanowiącej siłą rzeczy zwulgaryzowany model wielopoziomowej większej całości. Na podobny model uprawiania dydaktyki języka polskiego zgodzono się już dawno i egzystuje on od wielu lat w praktyce polonistycznego nauczania.

Przedstawiona powyżej sytuacja jest o tyle istotna, że dotyczy wielu nauczycieli, którzy nie chcą wykorzystać potencjału Internetu do zmiany stanu nieczytania lektur<sup>5</sup>. Podkreślmy już teraz – wielu uczniów nie tylko nie czyta lektur, lecz także stanowi w przeważającej mierze bierną masę konsumującą bezrefleksyjnie nieskomplikowane i banalne sieciowe treści. Internet nie tyle zabija czytelniczy potencjał, co wzmacnia inercję intelektualną tych, którzy i bez sieci nie sięgnęliby po lekturę. Nie wykształcono w nich bowiem właściwych kompetencji. Stan ów ma charakter trwały; zdomował się w praktyce szkolnej.

Wszystkiemu winien jest pośpiech, kult prędkości, coraz bardziej absurdalne tempo pracy. Literatura może stanowić antidotum dla działań, które osłabiają umiejętności podstawowe: refleksyjność, skłonność do empatii, umiejętność słuchania i dialogowania. Poddawanie się na lekcjach języka polskiego „modelowi ilościowemu” wzmacnia stan kryzysu, pozbawia szans na nieśpieszne spacerowanie po lesie fikcji i estetycznego projektu<sup>6</sup>.

Już z tego względu lektura rekomendowanej książki wydaje się niezbędna. Czytanie lektur należy wyzwolić spod wpływu fałszywej naukowości, rozumianej jako szukanie struktur i kategorii, porządkowanie tropów i rozwiązań stylistycznych dla nich samych czy też tworzenie galerii bohaterów po to, by móc

<sup>5</sup> Czytamy: „Świadomi roli mediów i technologii informatycznej musimy stymulować uczniów do twórczego ich wykorzystywania, do poszukiwania niekonwencjonalnych rozwiązań. Należy docenić Internet jako platformę wymiany myśli o problemach wpisanych w dzieło, jako okazję do wzajemnego polecenia sobie książek, do twórczych wprawek recenzenckich i pisarskich” (s. 19).

<sup>6</sup> „Czytanie literatury, a już szczególnie poezji, to bowiem nie to samo co lektura w poszukiwaniu informacji. Hermetyczność poezji jest jej bronią, wymusza bowiem na czytelniku to »inne czytanie«: uważne, wielokrotne, z ciągłymi powrotami do tych samych tekstów” (s. 21).

sprościć celom kategoryzującym w ich wyłącznie historycznoliterackim lub też encyklopedycznym zamiarze. Każdy z nas polonistów owej chorobie podlega w mniejszym lub większym stopniu. Jej skutki, wiemy to dobrze, są opłakane.

W rozdziale *Postawy polonistów wobec uczniowskiego nieczytania* odnajdziemy to, co może pomóc w rewizji naszych postaw dydaktycznych. Najtrudniejsze w opinii polonistów jest motywowanie podopiecznych do czytania. Wysiłki uczących przynoszą często skutki dalekie od oczekiwanych. Chociaż w opinii uczniów pojawia się motywowanie pozytywne („Czytajcie, bo warto, książka jest interesująca, zawiera smaczki lekturowe” itp.), dominuje motywowanie do czytania łączone z ocenianiem i nieuchronnym egzaminem.

Nieco inaczej wypowiadają się poloniści. Ich relacje są bardziej zniuansowane, chociaż towarzyszy im świadomość, że skuteczność tego, co robią, ma zasięg ograniczony. Autorka wskazuje trzy rodzaje postaw uczących, zaobserwowanych w przeprowadzonych badaniach. Pierwszy świadczy o braku świadomości wagi misji, jaką nauczyciele mają do spełnienia. Nie ma tu refleksji o wymogu poszukiwania nowych sposobów zachęcania do bycia czytelnikiem, wynikających ze zmian kulturowych i cywilizacyjnych, w jakich przyszło nam żyć. Drugi rodzaj wypowiedzi łączy się z przeświadczeniem o wadze kontroli tego, co uczniowie zdążyli przeczytać i jaka jest jakość owego czytania. Jest to działanie dla wielu nauczycieli oczywiste; niestety, tylko ono jest w tej opinii jedynym środkiem motywującym. I wreszcie grupa trzecia; można w niej umieścić „wypowiedzi polonistów, którzy – rozumiejąc własną misję – starają się poszukiwać takich sposobów zachęcania swoich wychowanków do czytania, które będą skutkować sięganiem po książkę bez groźnej wizji sprawdzianu czy egzaminu”<sup>7</sup>. Autorka podkreśla, że analiza „wypowiedzi uczniów i polonistów wskazuje na potrzebę udzielenia bardzo zdecydowanej pomocy zarówno pojedynczym nauczycielom, zagubionym w nowej rzeczywistości, w której zupełnie inaczej niż kiedyś trzeba kształcić czytelników literatury pięknej, jak i bibliotekom, które muszą wyjść poza funkcję wypożyczania lektur szkolnych i zacząć tworzyć przestrzeń sprzyjającą czytaniu dla przyjemności”<sup>8</sup>.

W rozdziale *Jak kształcić czytających. W poszukiwaniu inspiracji* warto zwrócić uwagę na ideę, którą nazwano „krążeniem wokół tekstu”. Wydaje

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 125. Nauczyciele wiedzą, „jak ważne jest przekonanie uczniów o wartości czytania – nie w perspektywie doraźnych potrzeb i egzaminacyjnych wymagań, ale osobistego rozwoju człowieka. Były to jednak głosy nieliczne, a wyniki całego badania wskazywały na dominację postaw rezygnacji i frustracji z powodu własnej bezradności i nieskuteczności w zachęcaniu do lektury” (s. 128).

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 129.

się, że jedną z głównych przeszkód zabijających „odruch bycia czytelnikiem”, zwłaszcza w przypadku młodych ludzi, jest sztywność proponowanych reguł, nadmiar odgórnje narzucanych schematów i anachronizm korzystania z samego kanonu, który dla młodzieży przestaje być czytelny. Łatwo zapominamy, pisali o tym m.in. Italo Calvino i Anna Burzyńska, że czytanie jest swego rodzaju rytuałem, czynnością angażującą nie tylko intelekt i wyobraźnię, lecz także naszą fizyczność, ciało. Ba – warunkiem ożywienia wyobraźni jest umiejętne stworzenie przestrzeni wygody, bezpieczeństwa i przyjemności. Akt czytania łączy w sobie wiele różnych zachowań, które mają charakter zarówno kulturowy, jak i cywilizacyjny oraz osobniczy. Klasa szkolna poprzez unifikację przewidywanych w scenariuszach zachowań bardzo często pozbawia młodego czytelnika psychicznego gruntu – prawa do intymności, indywidualnego myślenia, osobności przeżyć i wniosków. Warto bowiem podkreślić, czyni to sama autorka omawianej książki, że dla dydaktyka niedobre jest rozgraniczanie czytania według podziału na czytanie krytyczne, analityczne, refleksyjne oraz to nastawione na przyjemność, przeżycie, doświadczenie i subiektywność. Owo rozgraniczenie, tkwiące w głowach nauczycieli, czyni ważniejszym pierwszy rodzaj uprawiania lektury, uważając drugi wariant za niegodny poważniejszego namysłu. Zwłaszcza w klasach, do których uczęszcza starsza młodzież. Warto również pamiętać, że współczesne dzieło literackie funkcjonuje w różnorodnych sieciach zależności. Mogą one wzmacniać motywacje lekturowe, uatrakcyjniac sam proces czytania i zapewniać wymiennosc ról, coraz bardziej oczywistą dla młodych czytelników. Otóż ten, kto czyta, jest również obserwatorem innych osób czytających. Jest tym, kto pisze: recenzje, notki, blogi, wypracowania. Tworzy wielopoziomowy układ zależności, w którym popkultura wchodzi w alianse z akademickością, a subiektywizm z podejściem bardziej analitycznym, obiektywizującym<sup>9</sup>. Wszystko to warto wykorzystać w codziennych czytelniczych szkolnych grach. Wszystko to, podkreśla autorka, winno stanowić ważny aspekt pedagogicznych działań mających na względzie efektywność polonistyczną nauczyciela jako animatora również prywatnego aktu czytania.

Polecam następną rozdział książki, dość zresztą zaskakująco nazwany: *Nawróceni na czytanie. Rekomendacje*. Wraca w nim na nowo fundamentalny problem: po co wykonujemy określone czynności (czytamy)?, a więc jaki jest cel naszych działań? „Nawróceni na czytanie” również owe pytania zadają. Rozmowie o kanonie musi więc towarzyszyć świadomość, że nastolatek może, a właściwie ma prawo, odrzucić określone tytuły a także wybrać inne, mniej

<sup>9</sup> Por.: *ibidem*, s. 168-174.

wartościowe z naszego punktu widzenia, ale za to podejmujące tematy istotne z jego perspektywy. Liczy się bowiem budowanie pozytywnego nastawienia do literatury, a „[i]m lepiej nauczyciel pozna ucznia, tym skuteczniejsze mogą być zabiegi o pozyskanie czytelnika i zachęcenie go do czytania książek odpowiadających jego zainteresowaniom i potrzebom”<sup>10</sup>. Warto pamiętać, że każdy uczeń może stać się czytelnikiem, musimy wszakże spełnić trzy warunki: rozpoznać bariery i potrzeby czytelnicze, pobudzić apetyt na czytanie (indywidualizować odbiór) oraz szukać książek na tyle wartościowych, by stwarzały czytelniczą przestrzeń ekspresji poza lekturowym przymusem. A. Janus-Sitarz szczegółowo owe warunki omawia<sup>11</sup>. Warto również odnotować fakt, iż autorka tworzy bogaty katalog metodycznych i organizacyjnych pomysłów mających przybliżyć książkę młodemu czytelnikowi. Niektóre znamy dobrze („Cała Polska czyta dzieciom”, „Książka w podróży”, „Klasyka: Reaktywacja”, „Włącz książkę. Włącz czytanie”, „Czytam sobie”, „Nie czytasz? Nie idę z Tobą do łóżka!”, „Bookcrossing”, „Książka – stosuj codziennie”, „Czytaj PL!”), inne stanowią nowy, ciekawy zestaw, pochodzący zresztą z wielu krajów (np. „Summer Reading Challenge”, „World Book Day”, „Extreme Reading”, kreatywne współtworzenie książki [m.in. literackie, graficzne, filmowe], „Dziesięć Trzyznaście”, „Rzuć wszystko i czytaj”, „Nakryj swojego nauczyciela na czytaniu”, „Pierwsza liga czytających gwiazd”). Wszystkie mają na celu uaktywnienie młodych czytelników, wymianę informacji o książkach, pomoc w wyborze interesujących lektur. W szkole podstawowej w Blue Coat Primary Chester szczególne wrażenie robi aranżacja przestrzeni: „W każdej klasie wydzielony jest kąt z wygodną kanapą i półkami książek. Na korytarzach stoją kosze pełne kolorowych tomów i tomików, po które można sięgnąć na przerwie, po lekcjach lub zabrać do domu. W wielu miejscach zaaranżowane są zakątki zachęcające do czytania: można się zagłębić w lekturze bądź to w fotelu za regałem na środku korytarza, bądź w małych pomieszczeniach, przeznaczonych dla tych, którzy potrzebują więcej prywatności w spotkaniu z literaturą”<sup>12</sup>. Polecam bardzo tę część książki Anny Janus-Sitarz.

Warto zapoznać się również z opisem projektu dydaktycznego, w którym sam akt wyboru lektury przez młodych czytelników poprzedziła akcja

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 176.

<sup>11</sup> Generalna uwaga brzmi następująco: „Poloniści nazbyt łatwo poddają się w swych staraniach o czytelnika, twierdząc, że są bezsilni wobec młodych ludzi odrzucających książkę na rzecz atrakcji medialnych. Poprzestając na narzekaniach na prymitywizm młodzieży, brak ambicji, brak kapitału kulturowego wyniesionego z domu, nie zachęci się uczniów do lektury” (s. 177).

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 204.

poznawania ich potrzeb, gustów i poziomu czytelniczego doświadczenia a styl zdawania sprawy z lektury wybranej książki daleko odbiegał od utrwalonych w szkole stereotypów<sup>13</sup>. Tak naprawdę powinniśmy wrócić do idei pozyskiwania spontanicznych czytelników, a to może się udać wówczas, gdy oprócz różnego rodzaju akcji, stosowania innowacyjnych sposobów pracy z lekturą, wprowadzimy również przemyślany sposób doboru książek podsuwanych młodzieży. Rekomendacje lekturowe to bardzo ważna rzecz<sup>14</sup>.

W naszym polonistycznym myśleniu o kształtowaniu mądrego czytelnika, tak sugeruje autorka prezentowanej książki, musimy poddać rewizji wiele dydaktycznych nawyków, metodycznych wzorców oraz uniwersyteckich strategii. Kryzys czytelnictwa jako zjawisko ma oczywiście wiele przyczyn. Jedną z bardziej istotnych wydaje się być niewspółmierność występowania dwóch modeli lektury: komunikacji i komitywy. Takiego podziału dokonał Michał Paweł Markowski w książce *Polityka wrażliwości* (Kraków 2013). Komitywa „oznacza zażyłość, bliskość, chęć robienia czegoś wspólnie, zgodę na to, »aby literatura mnie dotknęła«. Autor *Polityki wrażliwości* nie pozostawia wątpliwości, że właśnie ten sposób czytania, angażujący czytelnika, wymagający od niego reakcji, odpowiedzi – jest ważniejszy”<sup>15</sup>. Myśl ta powinna towarzyszyć również poloniście. Zmieniają się bowiem reguły dydaktycznej gry, zmienia się kontekst społeczny i kulturowy oraz liczba możliwych niedobrych konsekwencji wynikających z faktu nieczytania książek przez uczniów, a potem przez dorosłych.

Chodzi o to, by żadne zajęcia nie dotyczyły doświadczenia lekcji „z lektury nieczytanej”. Chodzi również o to, by lektura, powtarzam za cytowaną w książce Anną Nasiłowską, nie była li tylko pokazywana przez soczewki najprostsze: symplifikację i sensację<sup>16</sup>. Uczniom należy się bowiem taki rodzaj rozmowy, który postawi ich wobec pytań trudnych, rozwiązań artystycznych wyrafinowanych i dzieł niebanalnych. Póki co, reagują na nie w sposób niedojrzały,

<sup>13</sup> Czytamy: „Efekty projektu czytelniczego przeprowadzonego w ramach programu Akademickie Centrum Kreatywności są zdecydowanie zachęcające. Przede wszystkim pozytywnie zweryfikowano założenie, że odpowiednio zmotywowani uczniowie gotowi są czytać książki, nawet jeśli nie jest to kojarzone z oceną szkolną, co więcej, mogą promować ich przeczytanie w gronie rówieśników. Musi jednak być spełniony warunek, aby w wyborach lekturowych uwzględniać zainteresowania młodych czytelników, a najlepiej – by mieli oni poczucie, że mają na ten wybór wpływ, choćby taki, że wskazują na jedną z zaproponowanych im, odpowiednio opisanych, książek. Ogromną rolę w skutecznej motywacji odgrywa wykreowanie odpowiedniego klimatu dla czytania, swoistego snobizmu lub mody na czytanie, tak, aby kojarzyło się ono zdecydowanie z czymś pozytywnym” (s. 223).

<sup>14</sup> Por. rozdział *Rekomendacje lekturowe*, [w:] *ibidem*, s. 224-230.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 233.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 238, przypis 17.

uciekając od podjęcia rzetelnego wysiłku rozumienia i opowiadania o swoich doświadczeniach czytelniczych. A w szkolnym czytaniu dominuje podejście instrumentalne, nastawione na pozalekturowe korzyści, które objąć można jednym stwierdzeniem generalnym: To będzie na egzaminie, w domyśle jest ważne, więc trzymajmy się ustalonych kanonów i zasad. Tego zaś nie będzie, więc czytanie sobie darujemy.

Podsumowując rzecz całą, „w poszukiwanie czytelnika” musi udać się sam polonista. Po to jest<sup>17</sup>. Rola „poszukiwacza” będzie z roku na rok miała większą cenę<sup>18</sup>. Bez owej umiejętności polonistyczne cnoty uwiędną, ważność „polskiego” stanie się żenującym wmówieniem, a kolejne pokolenia uczniów będą odchodziły w dorosłość z przekonaniem, iż bez literatury można żyć. Wygodniej i lepiej niż w jej towarzystwie

**Mariusz Kalandyk**  
**PCEN Rzeszów**

A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Wyd. Universitas, Kraków 2016, s. 287

<sup>17</sup> Czytamy jeszcze: „w szkole powinni pracować ludzie najzdolniejsi, o wysokim poziomie intelektualnym i etycznym, najmocniej zaangażowani, toteż zawód nauczycielski nie powinien być zbyt łatwy do osiągnięcia” (s. 245).

<sup>18</sup> „Nauczyciel literatury (zarówno akademicki, jak i szkolny) ma szansę na rozwijanie wrażliwości aksjologicznej swoich uczniów wówczas, gdy uczy pokonywania barier odbioru, oswaja z trudnościami, kształci postawę otwartości i ciekawości wobec niezrozumiałego, uczy krytycznego czytania i dokonywania wyborów, wyczula na problemy konfliktu wartości i odmiennych racji; uczy cierpliwości w dochodzeniu do rozumienia i otwarcia na dialog” (s. 262).

# Danuta Świerczyńska-Jelonek i Grażyna Walczewska-Klimczak, *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*



W gronie badaczy profesjonalnie związanych z książką dziecięcą nie milkną dyskusje wokół lektur wybieranych przez nauczycieli klas młodszych do realizacji w trakcie zajęć zintegrowanych. Piętnuje się nauczycielskie niekompetencje i formułuje oskarżenia o trwanie przy tekstach odległych poznawczo od umysłowości współczesnego dziecka, zniechęcających do czytania. Grzegorz Leszczyński – ceniony znawca współczesnej literatury dziecięcej bardzo krytycznie odnosi się do archaicznego zestawu lektur szkolnych proponowanych uczniom szkół podstawowych i inercyjnego reprodukcjonowania wciąż tych samych tekstów. Szkolny kanon lekturowy jest w jego opinii bardzo odległy od doświadczeń cyfrowego tubylca.

Zamiast autentycznej ciekawości i poszukiwania tego, co nowe i atrakcyjne, na lekcjach pojawia się nuda i rutyna<sup>1</sup>. W podobnym tonie pisze o tej sytuacji Anna Czabanowska-Wróbel: „Książkami dziecięcymi wydawanymi w Polsce w ostatnich kilkunastu latach i źródłami informacji na ich temat trzeba zainteresować kształcących się dziś przyszłych nauczycieli, bibliotekarzy, edytorów, po to, by nie zasklepiali się w poznanych we wczesnych latach lekturach, by umieli sami odkrywać cenne nowości i rozpoznawać rzeczy godne uwagi”<sup>2</sup>. Wykładowcy akademicy zaniepokojeni są niskim poziomem kultury literackiej (w zakresie wiedzy o książce i gustu/smaku estetycznego) dorosłych opiekunów i nauczycieli

<sup>1</sup> G. Leszczyński, *Zestaw lektur: fabryka analfabetów* [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, A. Pilch, M. Trysińska (red.), Kraków 2013; Idem, *Wielkie małe książki. Lektury dzieci. I nie tylko*, Poznań 2015.

<sup>2</sup> A. Czabanowska-Wróbel, *Literatura dla dzieci – więcej pytań niż odpowiedzi*, „Polonistyka. Innowacje”, 2016, nr 3, s. 85.

wczesnej edukacji. Istotnym przejawem wiedzy o literaturze jest umiejętność odpowiedniego doboru tekstu, tzn. takiego, który pozwala na realizację potrzeb czytelniczych i ma walory artystyczne<sup>3</sup>. Oczywiście kanon tekstów klasycznych (we fragmentach) nauczyciele znajdują w pakietach do edukacji zintegrowanej, przewodnikach metodycznych a nawet gotowych zeszytach lektur dla ucznia, powinni jednakże mieć świadomość ogromnego bogactwa współczesnej oferty wydawniczej kierowanej do małego odbiorcy i dokonywać przemyślanych wyborów. W latach 1980–2015 w krajowych ośrodkach badawczych (wydziałów filologicznych) opracowano szereg zagadnień ogólnych i szczegółowych z zakresu literatury dla dzieci i młodzieży. Samo zestawienie bibliograficzne opracowań literaturoznawczych przekroczyłoby możliwości niniejszej recenzji<sup>4</sup>.

Nauczyciele pretendujący do bycia profesjonalistami są zobowiązani zdobywać wiedzę w tym zakresie, muszą mieć bowiem świadomość, że poprzez dobór tekstów, przez to, jak organizują pracę z książką w przedszkolu, ale także całą ikonosferę dzieciństwa, mają wpływ na kształtowanie gustu estetycznego dziecka. Razem z rodzicami i bibliotekarzami są współodpowiedzialni za alfabetyzację wizualną najmłodszych. To dorosły pośrednik ma zawłaszczony prawo pierwszego odbiorcy, czyli wybiera, kupuje i przedstawia dziecku. Wprawdzie nauczyciele kształcenia zintegrowanego nie są poddawani w trakcie studiów gruntownemu przygotowaniu filologicznemu i nie muszą być traktowani jak profesjonalni znawcy literatury i jej szerokich kontekstów, niemniej jednak, ze względu na fakt, że są posiadaczami matury i absolwentami studiów humanistycznych, muszą prezentować ponadprzeciętny poziom kompetencji kulturowych w dziedzinie kultury i języka ojczystego oraz mieć orientację w tekstowym świecie wartości. Przejawem gustu literackiego nauczyciela są jego osobiste preferencje lekturowe (*reading preferences*), czyli dominujący wśród ogółu wyborów lekturowych typ książek, czasami decyduje on o tekstach, które (nie) zostaną dziecku przedstawione. Nauczyciel nadaje kierunek zainteresowaniom

<sup>3</sup> M. Cackowska, *Wznastać radośnie w przedszkolnym i szkolnym kiczu. Pytania o współczesną alfabetyzację wizualną dzieci* [w:] (Anty)edukacja wczesnoszkolna, D. Klus-Stańska (red.), O.W. Impuls, Kraków 2015.

<sup>4</sup> Por.: *Literatura dla dzieci i młodzieży po roku 1980*. T 1 i 2. K. Heske-Kwaśniewicz (red.), Katowice 2009; G. Leszczyński, *Książki pierwsze, książki ostatnie? Literatura dla dzieci i młodzieży wobec wyzwań nowoczesności*, Warszawa 2012; D. Michułka, *Ad usum Delphini. O szkolnej edukacji literackiej – dawniej i dziś*, Wrocław 2013; K. Zabawa, *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*, Kraków 2013; *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań*, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), Katowice 2013; *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red), przy współp. A. Zok-Smoły, Katowice 2014.

czytelniczym (*reading interests*) (względnie stała skłonność do czytania określonego typu tekstów ze względu na ich tematykę, rodzaj, gatunek literacki, osobę pisarza, formę przekazu). Zapisy *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* w kształcie obowiązującym od 2009 roku pozostawiały nauczycielom klas I–III swobodę decyzji w wyborze dłuższych lektur. Autonomia nauczyciela w tym względzie okazała się pozorna, wiązała się bowiem z całkowitym brakiem wskazówek co do kryteriów wyboru. Dokonanie odpowiedzialnego wyboru w gąszczu dobrej i złej literatury dla dzieci, jaka ukazuje się obecnie w Polsce, nie jest prostą sprawą. Lukę tę wypełnia wydany w 2015 roku poradnik *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*. Jego autorkami są dobrze znane w środowisku badaczy kultury literackiej dzieci i młodzieży, i cenione przez studentów nauczycielki akademickie. Danuta Świerczyńska-Jelonek, wykładowca w Katedrze Animacji Kultury i Pracy Socjalno-Wychowawczej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, jest współautorką wielu monografii tematycznych i artykułów (ponad 50) o problematyce literatury dziecięcej i młodzieżowej<sup>5</sup>. Grażyna Walczewska-Klimczak jest adiunktem w Pracowni Bibliotekoznawstwa Instytutu Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej, członkiem honorowym i konsultantem naukowym Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów i Animatorów KLANZA, członkiem zwyczajnym Polskiej Sekcji IBBY, koordynatorką projektów animacji czytelnictwa dziecięcego<sup>6</sup> oraz rzecz jasną autorką wielu rozpraw naukowych<sup>7</sup>. W recenzowanym poradniku autorki w skuteczny sposób połączyły namysł naukowy z doświadczeniami wyniesionymi z praktyki. Recenzowana (blisko 100 stron) publikacja ma interesującą poznawczo, mądrze przemyślaną, spójną strukturę (5 rozdziałów), klarowną stylistykę narracji i – co istotne – syntetycznie uporządkowaną listę najnowszych tekstów z zakresu literatury dziecięcej, a ponadto otwartą formułę. Być może

<sup>5</sup> *Po potopie. Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku. Diagnozy i postulaty*, D. Świerczyńska-Jelonek, G. Leszczyński, M. Zajac (red.), Warszawa 2008; *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci, perspektywy badawcze, problemy animacji. Sztambuch przyjaciół profesor Joanny Papuzińskiej*, G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zajac (red.), Warszawa 2009; *Książka dziecięca 1990–2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zajac (red.), Warszawa 2006.

<sup>6</sup> Projekt „Animacja czytelnictwa dziecięcego w bibliotekach regionu płockiego” realizowany w latach 2001–2005; „Animacja czytelnictwa dziecięcego w środowiskach lokalnych. Warszawa – Kielce – Płock” – projekt szkoleniowy dla 100 bibliotekarzy lokalnych bibliotek dziecięcych, organizowany w Książnicy Płockiej, Bibliotece Wojewódzkiej w Kielcach i w Bibliotece Miasta St. Warszawy (1995–2001).

<sup>7</sup> *Animacja czytelnictwa dziecięcego. Koncepcje – doświadczenia – postulaty*, J. Papuzińska, G. Walczewska-Klimczak (red.), Płock 2004; *Między dzieciństwem a dorosłością. Młodzież w bibliotece*, A.M. Krajewska (red.), [aut. G. Walczewska-Klimczak et al.].

zdecydują się kontynuować temat wartościowych lektur i propozycji działań dydaktycznych w odniesieniu do starszych klas szkoły podstawowej.

W rozdziale pierwszym autorki udzielają odpowiedzi na kluczowe dla egzystencji ludzkiej pytanie *Po co ludziom książki i po co czytanie?*, wymieniając 10 ważnych pożytków z czytania książek (nie tylko przez dzieci). Rozpoznają również treści dziecięcych znaczeń nadawanych czytaniu. Punktem wyjścia do edukacyjnego dialogu o książce i czytaniu czynią (w rozdziale drugim poradnika), metodę dialogową w pracy z tekstem literackim. Fundamentalne założenia dla teorii i praktyki dialogu dziecka z tekstem znajdują w konstruktywistycznym paradygmacie edukacji wczesnoszkolnej opisanym szeroko m.in. w pracy Doroty Klus-Stańskiej<sup>8</sup>. Na marginesie warto także wspomnieć o opisaney przez Ewę Filipiak w polskojęzycznej literaturze pedagogicznej strategii budowania rusztowania dla interpretacji i rozumienia tekstu<sup>9</sup>. Zbliżona w swych założeniach jest także amerykańska metoda *Questioning the author* (QtA) warta upowszechnienia w polskiej szkole. Rozdział drugi poradnika zawiera także odniesienie do obecnej podstawy programowej dla uzasadnienia użyteczności proponowanej metody w rozwijaniu kompetencji kulturowych, polonistycznych i społecznych.

Dalsza część poradnika nosi tytuł *Literatura dla dzieci w dialogu edukacyjnym* i charakteryzuje grupy tekstów zaliczanych do literatury dla dzieci, wskazuje ich intersemiotyczną naturę. Podrozdział *Narracje o tożsamości dziecka i jego miejscu w kulturze* rozczarowuje powierzchownym potraktowaniem zagadnienia tożsamości. Trzeci rozdział książki *Dziecko w dialogu* kończy *Krótką charakterystyką potencjału edukacyjnego lektur w edukacji wczesnoszkolnej*, gdzie autorki wskazują 50 książek dla dzieci (Aneks 1.), wydanych po raz pierwszy po 2000 roku i wartych włączenia w sytuacje dialogu edukacyjnego. Listę własnych propozycji autorki pozostawiają jednakże otwartą zarówno na nową ofertę rynku wydawniczego, jak i na edukacyjne intencje nauczycieli.

Kolejne dwa rozdziały mają charakter metodyczny. Rozdział 4 zatytułowany *Kregi tematyczne i zagadnienia* (*Motyw wędrowniki; Kiedy dziadkowie i rodzice byli mali; W krainie baśni – baśń wśród ludzi; Poeci są wśród nas; „Inna książka” w edukacji wczesnoszkolnej – kolekcja „innych książek”*) w obszarze dialogu dziecka z tekstem literackim wieńczy zestaw unikatowych poradników i propozycje zajęć z dziećmi z wykorzystaniem oryginalnych *Kart Literackich*. Są one niewątpliwie unikatowe, bardziej ze względu na swoją treść, niż formę, albowiem stanowią połączenie dwóch różnych działań: dyskusji, którą w metodyce Klazy

<sup>8</sup> D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002.

<sup>9</sup> E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Sopot 2012.

nazywa się „słoneczkiem” i autorskiego działania J. Byszewskiego „Książka o nieznanym nazwiskach”. *Karty Literackie* powstają od 2010 roku. Obecnie autorska kolekcja liczy 50 egzemplarzy do 45 książek dla dzieci i młodzieży (dwa tytuły mają więcej niż jedną kartę). Są dwa bardzo ważne źródła inspiracji, które wykorzystano w pomysłach koncepcji i wizualizacji. Pierwsze to *Karty Dialogowe* do gier rozwijających wyobraźnię i kreatywność (seria Klanzy) oraz *Karty Historyczne* powstałe w Ośrodku „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów”.

W ostatniej części poradnika *Dziecko w dialogu z tekstem literackim* zamieszczone zostały przykładowe scenariusze zajęć (do książki obrazkowej Iwony Chmielewskiej *Pamiętnik Blumki*, Joanny Papuzińskiej *Asiunia*, Andrzeja Maleszki *Magiczne drzewo. Czerwone krzesło*, Liliany Bardijewskiej *Moje – nie moje*, Aleksandry Machowiak, Daniela Mizelińskiego, *D.O.M.E.K*) w polonistycznej edukacji początkowej z wykorzystaniem metod aktywizujących (np.: *Jak zrobić fotomontaż w GIMP-ie?*). Trzy aneksy stanowią klamrę spinającą wypowiedź zestawieniami książek, które ten profesjonalny tandem akademickich pasjonatek poleca nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej do pracy metodą dialogową oraz źródła wiedzy o literaturze dla młodego czytelnika.

W obszarze wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej za istotne uznaje się przygotowanie merytoryczne (*czego nauczać?*) i metodyczne nauczyciela (*jak nauczać?*). Autorki poradnika sugerują *jak to robić* w sposób nie nachalny ale oryginalny, pozostawiający nauczycielowi inwencję i możliwość samodzielnych uzupełnień, adaptacji scenariuszy do potrzeb swoich uczniów. Recenzowany poradnik znakomicie dopełnia dość krótki zestaw metodycznych pozycji pomocniczych<sup>10</sup>, oferowanych dorosłym jako pomoc w wychowaniu literackim, jednocześnie zawiera nowatorskie rozwiązania metodyczne (*Karty Literackie*). Niewątpliwie może pomóc pedagogom wczesnej edukacji przełamać dominujący model pracy z tekstem literackim, w którym zamiast podejmować trud rozumienia świata proponuje się uczniom gotowy umetodyczniony wzorzec jego odczytania. Oferowana książka stwarza szansę zaistnienia w klasie szkolnej pogłębianego kontaktu z tekstem. Proponując skuteczną metodę rozwijania kultury literackiej współczesnego dziecka, poradnik jest użyteczny zarówno w edukacji

<sup>10</sup> Por.: wydane na początku XXI w. publikacje o podobnej strukturze i funkcji: Z. Adamczykowa, *Literatura dziecięca. Funkcje, kategorie, gatunki*, Warszawa 2004; A. Baluch, *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dzieci starszych i nastolatków*, Kraków 2005; K. Lenartowska, W. Świętek, *Wiersz w zintegrowanej edukacji elementarnej. Książka pedagogiczno-metodyczna dla nauczycieli klas I–III szkoły podstawowej*, Toruń 2006; G. Lewandowicz-Nosal, A. Krawczyk, K. Kujawa, Z. Porzuczek, *Warto mieć w bibliotece. Książki dla dzieci 2010–2014*, Warszawa 2015.

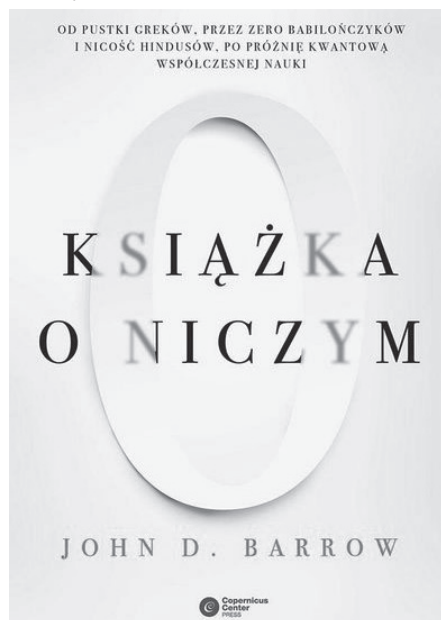
wczesnoszkolnej, jak i pozaszkolnych formach animacji czytelnictwa dziecięcego (biblioteki, świetlice, domy kultury). Dotychczas brakowało wśród polskich publikacji z zakresu wczesnoszkolnej dydaktyki ojczystojęzycznej poradnika, który zawierałby ambitną propozycję współczesnych tekstów, innowacyjnych zadań dydaktycznych, sugerowałby różne perspektywy odbioru tekstów literackich dla odbiorcy dziecięcego i wskazywał kierunki ich interpretacji. Recenzowany poradnik wypełnia tę lukę. Można go polecić nauczycielom, studentom pedagogiki, rodzicom i oczywiście bibliotekarzom.

**dr Marta Krasuska-Betiuk**  
Zakład Wczesnej Edukacji  
Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji  
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

D. Świerczyńska-Jelonek, G. Walczewska-Klimczak, *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*, ORE, Warszawa 2015, s. 87.  
Dostępna w formacie pdf na stronie [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl).

## John D. Barrow, *Książka o niczym*

Na rynku ukazała się książka Johna D. Barrowa pod tytułem *Książka o niczym*, w tłumaczeniu Łukasza Lamży. Książkę wydało krakowskie wydawnictwo Copernicus Center Press. Tytuł



jest prowokujący, ale okładka z wielkim zerem i nagłówkiem – *Od pustki Greków, przez zero Babilończyków i nicość Hindusów, po próżnię kwantową współczesnej nauki* – powinna wszystko wyjaśnić. No właśnie! Dla jednych wyjaśnienie będzie wystarczające, dla drugich całkowicie nieczytelne oraz niewystarczające.

Dlatego przyszłemu czytelnikowi, pierwszy raz sięgającemu po książkę J.D. Barrowa, należałoby przedstawić autora, który na polskim rynku czytelnictwa jest obecny już od 20 lat. Profesor John D. Barrow jest brytyjskim fizykiem teoretykiem, profesorem Wydziału Matematyki Stosowanej i Fizyki Teoretycznej

Uniwersytetu w Cambridge, laureatem nagrody Templetona w 2006 roku. Jednocześnie jest niezrównanym popularyzatorem nauki. Omawiana książka jest ósmą z kolei publikacją autora przetłumaczoną na język polski. Pierwszą była książka o matematyce:  *$\pi$  razy drzwi. Szkice o liczeniu, myśleniu i istnieniu*<sup>1</sup>. Dzięki niej poznałem kunszt popularyzatorski Barrowa, który potrafił prostym językiem pisać o matematyce, od początków liczenia, poprzez systemy liczbowe (dwójkowy, dwudziestkowy, sześćdziesiątkowy...) do filozoficznych podstaw matematyki. Tak samo jest napisana *Książka o niczym*. Autor nie skupia się już na popularyzowaniu matematyki. John Barrow postanowił przybliżyć czytelnikowi pojęcie *niczego*, które w tej książce niejedno ma imię. *Nic* raz jest zerem, innym razem nicością, jeszcze innym pustką lub próżnią. Autor rozważa pochodzenie i znaczenie zera jako liczby w różnych systemach liczbowych: od systemu Egipcjan począwszy, po zapisy liczb w czasach nowożytnych kończąc. Następnie przechodzi do pojęcia *nicości*. W tym rozdziale widać erudycję autora, który poczynając od Hotelu Hilberta, poprzez paradoksy Zenona z Elei, sztukę islamską kierującą ku nieskończoności, poglądy świętego Augustyna, nicości w sztukach Szekspira, dochodzi do paradoksu utraconego. Autor, jako Anglik i anglikanin, nie mógł sobie odmówić przyjemności nawiązania w swych zabawach słownych do dzieła swego rodaka i purytanina Johna Milтона (*Paradox lost* i *Paradise lost*). Takich słownych zabaw w książce nie brakuje.

Druga część książki poświęcona jest zeru fizycznemu – próżni. Część czytelników pewnie doskonale wie, że z próżnią we Wszechświecie różnie bywało. Parmenides nie wyobrażał sobie niebytu i próżni; Leucyp i Demokryt, wprost przeciwnie, twierdzili, że atomy poruszają się w próżni; Arystoteles znów nie wyobrażał sobie, żeby próżnia mogła istnieć (*natura horret vacuum*); fizycy w XVIII i XIX wieku potrzebowali eteru do opisu ruchu; wreszcie w XX wieku Einstein wyгнаł eter z fizycznego raj. I tu okazuje się, że próżnia nie chce być tak pusta, jak się nam wydaje. Autor zabiera nas na wycieczkę po pustych Wszechświatach, po pustych pudełkach, które nie są puste, po fluktuacjach próżni. W przystępny sposób stara się przybliżyć najbardziej skomplikowane problemy współczesnej kosmologii, przy czym korzysta nie tylko z cudzych prac, ale też cytuje wyniki swoje i swoich współpracowników.

W całej książce unosi się duch tworzenia czegoś z niczego (*creatio ex nihilo*). Parmenides nie wyobrażał sobie, że z niebytu może powstać byt; święty Augustyn uważał, że Bóg jednak stworzył świat z niczego; matematycy tworzą liczby ze zbiorów pustych; w próżni są kreowane cząstki elementarne.

<sup>1</sup> John D. Barrow,  *$\pi$  razy drzwi. Szkice o liczeniu, myśleniu i istnieniu*, Warszawa 1996.

Dla kogo jest *Książka o niczym?* Nie jest to monografia naukowa, lecz książka popularyzatorska. Jednak jej napisanie wymagało od autora sporego wysiłku intelektualnego, ponieważ Barrow porusza zagadnienia z: historii matematyki, filozofii Wschodu, historii fizyki, współczesnej kosmologii, filozofii europejskiej, teologii, teorii mnogości. Wszystko uzupełnione jest zabawami językowymi i śledzeniem *niczego* w literaturze<sup>2</sup>. W miarę bezbłędne poruszanie się po obszarach tak odległych od siebie dziedzin wymaga od autora sporej erudycji i dyscypliny pisarskiej. Barrow musiał wiele uwagi poświęcić na pilnowanie, żeby książka nie rozleciała mu się na odrębne „podksiążki”. Dbanie o szczegóły i ich bogactwo spowodowało, że książka nie jest jednak wolna od mankamentów. Czego w niej brak? Ponieważ Autor nie pokusił się o napisanie monografii *niczego*, to zagadnienia są z konieczności potraktowane szkicowo, co u specjalisty z danej dziedziny może budzić niedosyt. To zaleta dla jednych, wada dla drugich. Taki jest los wszystkich książek popularyzatorskich. J.D. Barrow nie byłby prawdziwym naukowcem, gdyby w swojej książce nie umieścił przypisów do każdego rozdziału. W sumie stanowią około 10% objętości książki. Tu pojawia się problem jej odbioru. Przypisy są bardzo ważne<sup>3</sup>, wręcz obowiązkowe w publikacji naukowej, ponieważ stanowią „podglebie”, na którym dana praca wyrosła oraz umieszczają pracę w szerszym kontekście uprawiania nauki. Przypisy w książce popularyzatorskiej są często przez czytelnika pomijane. Rozumiem autora, który wszystkie przypisy umieścił z tyłu książki, gdyż umieszczone zaraz pod tekstem głównym zajmowałyby niekiedy połowę strony. Jednak czytelnik, który przebrnie przez 400 stron tekstu, nie będzie już miał ochoty na przesłedzenie dodatkowych 45. To nie jest do końca zarzut merytoryczny, gdyż autor ma tu pełną swobodę wyboru struktury książki. Wolałbym jednak, aby niektóre przypisy, te najciekawsze z popularyzatorskiego punktu widzenia, znalazły się w tekście głównym.

Zarzut związany z przypisami jest natury edytorskiej. W recenzowanej publikacji znalezienie właściwego przypisu jest bardzo kłopotliwe. Przypisy numerowane są w każdym nowym rozdziale od początku. Lepiej byłoby, gdyby były numerowane od pierwszego do ostatniego, bez podziału na rozdziały. Pozwoliłoby to na łatwiejsze ich znalezienie na końcu książki. Następny zarzut ma również naturę edytorską, ponieważ przyjęło się, że wielkości i stałe fizyczne powinny być pisane kursywą. Pisanie  $h/2\pi$  (zamiast  $h/2\pi$ ),  $E=mc^2$  (zamiast  $E=mc^2$ ) nie wygląda najlepiej.

<sup>2</sup> *Wiele balasu o nic* Szekspira jest jedną z pozycji literackich omawianych przez Barrowa, w której *nic* pojawia się już w tytule.

<sup>3</sup> Jak ważne były przypisy dla autora, świadczy fakt, że trzy przypisy mają swoje własne przypisy.

Mankamentem jest ukazanie się polskiego przekładu po prawie 15 latach od premiery angielskiej wersji książki. W fizyce wiele się wydarzyło, a zwłaszcza w fizyce cząstek elementarnych. Chodzi mi o pole Higgsa, które zostało zaproponowane przez Petera Higgsa z Uniwersytetu w Edynburgu już w 1964 roku. Higgs założył, że próżnia nie jest pustką, lecz wypełnia ją pole. Pole i cząstka Higgsa przez długi czas były hipotezą, ale w 2012 roku naukowcy z CERN donieśli wreszcie o odkryciu cząstki Higgsa. Tymczasem w książce Barrowa o polu i cząstce Higgsa nie ma ani słowa. Jest to trochę niezrozumiałe, zwłaszcza, że autor dość dokładnie zajmuje się doświadczeniami z lat czterdziestych i pięćdziesiątych mającymi dowieść, że próżnia tak naprawdę nie jest pusta. Tymczasem rozważania o próżni i początkach Wszechświata bez pola Higgsa i cząstki Higgsa są niepełne.

Barrow omawia też doświadczenie Waltera Kaufmanna, który badał szybkie elektrony pochodzące z rozpadu  $\beta$ . Posługuje się pojęciem masy relatywistycznej, która jest pojęciem już nieco anachronicznym. W rozdziale *Co się stało z zerem?* omawia konstrukcję liczb naturalnych za pomocą zbiorów pustych. W natłoku podawanych informacji Autor nie wspomina, że konstrukcję zaproponował John von Neumann.

Tyle o wadach książki. Nie wolno nam, mimo wszystko, zapominać, że książka ma w miarę prosty, ale nie trywialny sposób przybliżyć czytelnikowi pojęcie *niczego* we wszystkich możliwych odsłonach. Sądzę, że w zwariowanym świecie, gdzie liczą się miałki przyjemności serwowane nam przez mass media, przeczytanie *Książki o niczym* będzie jednak *czymś*.

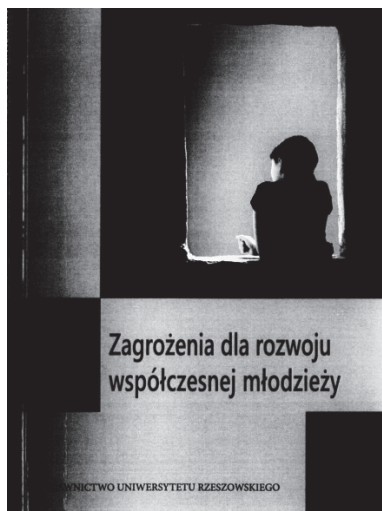
Na koniec chciałbym postawić dość śmiałą tezę, że bez Stanisława Lema nie byłoby *Książki o niczym* Johna D. Barrowa. W 1964 roku Stanisław Lem umieścił w zbiorze opowiadań *Cyberiada* krótkie opowiadanie – *Jak ocalał świat*. W tym opowiadaniu konstruktor Trurl zbudował maszynę, która umiała robić wszystko na literę *n*. Na swoje nieszczęście zaprosił do siebie konstruktora Klapaucjusza, który zażyczył sobie, aby maszyna zrobiła *nic*. Posłuszna maszyna wzięła się do dzieła i wtedy doszło do nieszczęścia. Przez głupotę Klapaucjusza zniknęły gryzmarki, gwajdolnice, kambuzele, murkwie, pćmy. „Świat (...) po dziś dzień pozostał już cały podziurawiony *Nicością*”<sup>4</sup>, o której J.D. Barrow mógł napisać książkę.

**Jacek Piotrowski**  
Zespół Szkół Nr 1 w Rzeszowie

John D. Barrow, *Książka o niczym*, tłum. Ł. Lamża, Wyd. Copernicus Center Press, Kraków 2015, s. 420.

<sup>4</sup> Stanisław Lem, *Cyberiada*, BGW, Warszawa 2009.

# W trosce o współczesną młodzież



W 2015 roku nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Rzeszowskiego ukazała się książka pod redakcją Wiesławy Walc pod znamienym tytułem *Zagrożenia dla rozwoju współczesnej młodzieży*<sup>1</sup>. Stanowi ona zbiór niezwykle interesujących i inspirujących do dalszych rozważań tekstów, poświęconych niebagatelnej problematyce. Aktualność i doniosłość tematyki niezwykle trafnie oddają słowa Profesora Janusza Mastalskiego – recenzenta wydawniczego pracy – który stwierdza, iż „współczesna rzeczywistość otaczającego nas świata budzi ambiwalentne odczucia. Z jednej strony cywilizacja przeniknięta techniką i skutecznością stwarza podziw i wciągą. Z drugiej

jednak strony niesie ze sobą wiele zagrożeń, które wpływają na rozwój poszczególnych osób, grup i całych społeczeństw”. Kwestię tę podnosi również redaktor naukowy monografii Wiesława Walc, podkreślając we *Wstępie*, iż rzeczywistość współczesna podlega nieustannym i dynamicznym przeobrażeniom. Powstają w niej rozliczne możliwości rozwoju, które nie były dostępne poprzednim pokoleniom, ale również pojawiają się w niej zagrożenia, z którymi człowiek musi sobie radzić. Wciąż pojawiają się też zagrożenia nowe, fascynujące i pociągające zarazem, na które młody człowiek jest szczególnie podatny (s. 7).

Tym właśnie zagrożeniom poświęcone jest w całości opracowanie, wpisujące się w szeroki dziś nurt rozważań o kontekstach socjalizacyjnych współczesnej młodzieży. Jest to merytoryczna dyskusja, która z wielu względów zasługuje na zainteresowanie.

Na łamach pracy głos zabierają doktoranci oraz studenci. Jest to zatem głos młodych osób, którym nieobce i nieobojętne są problemy współczesności, i którzy poprzez swój udział w dyskusji pragną uwrażliwić na niebezpieczeństwa, na które narażona jest współczesna młodzież. Występują przy tym z pozycji reprezentantów tego pokolenia, do którego się zwracają. Zyskują w ten sposób na wiarygodności, a wykorzystując wiedzę zdobytą podczas studiów, stają się kompetentnymi doradcami czy przewodnikami młodzieży.

<sup>1</sup> W. Walc (red.), *Zagrożenia dla rozwoju współczesnej młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015, s.175.

Istotnym walorem podjętego dyskursu jest wyraźnie uchwytna wielość spojrzeń na podjętą problematykę. Jest ona wynikiem tego, że głos zabierają osoby reprezentujące zróżnicowane kierunki kształcenia. W zasadniczej większości wypowiadają się studenci pedagogiki (w zakresie różnych specjalności), ale także osoby studiujące nauki o rodzinie, psychologię i socjologię oraz doktoranci – absolwenci tychże kierunków studiów. Ponadto, Autorzy tekstów dysponują niejednokrotnie szerokim doświadczeniem zdobytym w toku działalności w kołach naukowych, co sprawia, że omawiane problemy postrzegają z różnych perspektyw.

Należy dodać, iż mnogość spojrzeń na zagrożenia obecne we współczesnym świecie dopełnia fakt, iż poszczególni Autorzy reprezentują różne środowiska akademickie – przede wszystkim Uniwersytet Rzeszowski, ale również Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Uniwersytet Łódzki, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie oraz Państwową Wyższą Szkołę Zawodową im. Stanisława Piłonia w Krośnie. Niewątpliwie świadczy to o dużym zaangażowaniu różnych środowisk akademickich w problemy młodzieży, jak i o chęci wzajemnej wymiany doświadczeń.

Prezentowana monografia zawiera łącznie 17 oryginalnych tekstów. Całość poprzedza *Wstęp* w opracowaniu Wiesławy Walc, wprowadzający czytelnika w problematykę tomu. Dyskusję otwiera zaś artykuł Kornelii Chojeckiej (*Supermarketyzacja w Pokoleniu Y – szansa czy zagrożenie?*), w którym Autorka dokonuje charakterystyki pokolenia osób urodzonych na przełomie lat 80. i 90. w kontekście zjawiska supermarketyzacji kultury, religii i sportu. Zwraca uwagę, iż chaos wartości, szerzący się konsumpcjonizm, jak i zanik indywidualności w konsekwencji szerzących się technologii wielostronnie zagraża młodemu pokoleniu, determinując przede wszystkim poczucie braku bezpieczeństwa. Nie oznacza to jednak, iż zjawisko supermarketyzacji nie dysponuje również pewnymi możliwościami poszerzania horyzontów wychowawczych.

Kluczowe dla rozważań o zagrożeniach, w które obfituje współczesność mają refleksje na temat rodziny. Rodzina bowiem, jako podstawowe środowisko wychowawcze i przestrzeń życia człowieka, ma zasadnicze znaczenie dla kształtowania jego osobowości. Poprzez swój wpływ wychowawczy i socjalizacyjny może ona przyczyniać się do budowania społecznego i indywidualnego potencjału, jak też być źródłem zaburzeń w rozwoju dzieci i młodzieży. Problemy te poruszane są w czterech kolejnych tekstach. W pierwszym (*Rola postaw rodzicielskich w rozwoju społecznym uczniów w wieku gimnazjalnym*) Gabriela Matczak omawia związek, jaki zachodzi między rozwojem społecznym gimnazjalistów a wybranymi aspektami funkcjonowania rodziny. Jak słusznie zauważa, rodzice

w życiu gimnazjalisty pełnią doniosłą rolę, a dom rodzinny jest z reguły tym miejscem, gdzie ujawniają się pierwsze przejawy problemów. Stąd też działania rodzicielskie winny być świadome, głęboko przemyślane i pomocne. W tej części pracy zwrócono także uwagę na problem samotności młodzieży (*Samotność młodzieży na przykładzie badań przeprowadzonych wśród uczniów liceum i przyszłych pedagogów*). Karolina Małek oraz Bernardeta Piasecka, w kontekście badań własnych, wskazują, iż samotność bywa coraz częściej odczuwana przez młodzież, przy czym z oczywistych względów najbardziej bolesnym doświadczeniem jest samotność wśród osób najbliższych. Niewątpliwie taka sytuacja rodzi implikacje dla praktyki wychowawczej, generując powinność intensyfikowania działań pomocowych i profilaktycznych adresowanych do młodzieży.

Wprowadzając w problematykę kolejnego tekstu, należy zwrócić uwagę, iż pod naporem rozmaitych tendencji społeczno-kulturowych, ekonomicznych i cywilizacyjnych współczesne rodziny coraz częściej doświadczają rozmaitych problemów, stając się również miejscem przemocy. Co istotne, zakres sytuacji przemocowych poszerza się, a podejmowane środki zaradcze okazują się często niewystarczające. Zdają się to potwierdzać rozważania Agnieszki Winiarczyk, która w swoim artykule (*Przemoc w rodzinie w doświadczeniach przyszłych pedagogów*) szeroko przedstawia doświadczenia młodych dorosłych związane z przemocą wewnątrzrodzinną. Zdarza się, że kontekstem przemocy rozgrywanej się w domu rodzinnym jest alkoholizm jednego z rodziców. Wtedy rodzina traci możliwość tworzenia optymalnej atmosfery życia rodzinnego i przestaje być solidnym fundamentem kształtowania dojrzałych osobowości. Doświadczenia krzywd, braku zaufania i zaniedbywania potrzeb prowadzą do syndromu DDA, ze skutkami którego jednostka musi zmagać się w ciągu całego swojego życia. Niejednokrotnie syndrom niweczy możliwość satysfakcjonującego życia i nawiązywania konstruktywnych relacji partnerskich. Kwestii tej poświęcony jest artykuł Karoliny Rycek (*Dorośli, którzy nie byli dziećmi*), wprowadzający czytelnika w wybrane aspekty funkcjonowania osoby współzależnionej.

W kontekście refleksji o współczesnych zagrożeniach nie sposób pominąć problemu mediów, wpisujących się w pole wpływów kultury popularnej. Przekazy medialne podkreślają wartość ciała, które aktualnie ma być dziś ładne, zadbane i wysportowane. Stąd też człowiek, żyjący zgodnie z trendami XXI wieku stara się zachować młodą, szczupłą i zgrabną sylwetkę. Czy mogą wiązać się z tym zagrożenia? Odpowiedzi na tak sformułowane pytanie dostarcza lektura kolejnych opracowań zawartych w prezentowanej książce. W jednym z nich (*„Doskonłość” mimo wszystko*) Małgorzata Kosak i Mag-

dalena Kożuszek, koncentrując się na wpływie reklam telewizyjnych, podnoszą, iż mogą być one istotnym czynnikiem eskalacji zaburzeń związanych z percepcją własnego wyglądu, odżywianiem się są też źródłem uzależnień i obsesji na punkcie swojego ciała. Tak więc reklamy, mimo że kreują szczupłą i wysportowaną sylwetkę, co w sytuacji wzrostu otyłości wśród dzieci i młodzieży może mieć niebagatelne znaczenie, mogą jednak przyczyniać się do problemów zdrowotnych. Jednym z nich jest anoreksja, którą przybliżyła czytelnikowi Magdalena Kalisz (*Dlaczego dziewczęta wpadają w pułapkę niejedzenia?*). Jak słusznie zauważa, anoreksja to groźne i podstępne zaburzenie odżywiania, prowadzące do długofalowych skutków, i wymagające wieloaspektowej profilaktyki. Rozważania dotyczące anoreksji są kontynuowane w artykule Eweliny Dziadosz i Justyny Kupczak (*Kreowanie „idealnej kobiety” na szklanym ekranie a anoreksja wśród dziewcząt*). Dopełniają je stwierdzenia Autorki, iż świat prezentowany przez media jest światem dla młodego pokolenia najistotniejszym, a jego wpływy w sposób dziś nieunikniony warunkują potrzebę bycia piękną, szczupłą i atrakcyjną.

Kolejne głosy w dyskusji o współczesnych zagrożeniach dotyczą Internetu. Łucja Jarzyna, Aleksandra Kruk i Karolina Żarnowska podnoszą tezę, iż powszechne korzystanie z Internetu może powodować uzależnienie, na co szczególnie narażeni są adoloscenci. W swoim tekście (*Poczucie umiejscowienia kontroli a uzależnienie od Internetu wśród lubuskiej młodzieży*) Autorki rozpatrują problem w perspektywie empirycznej, uwzględniając związek, jaki zachodzi pomiędzy korzystaniem z Internetu i uzależnieniem od niego a poczuciem umiejscowienia kontroli. Z Internetem wiąże się jeszcze inny problem, a mianowicie cyberprzemoc. Problem ten omawia Aleksandra Procajło-Maj (*Cyberprzemoc jako zagrożenie dla rozwoju współczesnej młodzieży*), zwracając uwagę, iż wykorzystując rozmaite kanały informacyjne (blogi, poczta elektroniczna itp.) młodzież może wykorzystywać Internet w celu nękania innych, co powinno stanowić przesłankę podejmowania działań prewencyjnych już na poziomie szkoły podstawowej.

Współczesny człowiek zapewne nie wyobraża sobie codziennego funkcjonowania bez telefonu komórkowego. Tak bardzo przywykliśmy do urządzenia, że przestaliśmy zauważać, jak bardzo zmienił on sposób naszego porozumiewania się. W miejsce bezpośredniej komunikacji interpersonalnej pojawiły się SMS-y, obfitujące w różnego rodzaju emotikony i skróty, powodujące, iż język współczesnej młodzieży staje się coraz bardziej uproszczony. Zagadnienie „nowej komunikacji” staje się przedmiotem rozważań Justyny Jamy (*SMS – szybka metoda sLowa*.

*Spotkania przy telefonie, czyli o umiejętnościach komunikacyjnych naszych dzieci*), która uwrażliwia na jej konsekwencje nie tylko dla kształtowania się języka, ale również poglądów, postaw i przekonań młodych osób.

Telefon komórkowy może również uzależniać. Dają temu dowód rozważania Magdaleny Gadamskiej (*Fonoholizm jako zagrożenie dla uczniów szkół gimnazjalnych*), która w świetle analizy literatury, jak i na podstawie badań własnych artykułuje ryzyko fonoholizmu w populacji młodzieży.

W kolejnej części pracy głos zabierają Diana Krzyżanowska, Barbara Szelela, Urszula Trybek i Izabela Zajdel. Dyskutując o sekstingu (*Seksting wśród młodzieży – niewinna zabawa czy zagrożenie?*), przestrzegają przed z pozoru niewinną zabawą, która może i często niestety przeradza się w prawdziwe zagrożenie. Spora część młodzieży, jak podnoszą Autorki, nie jest jednak świadoma problemu, mimo że jego konsekwencje mogą być dramatyczne.

Ważne są również trzy dalsze głosy w dyskusji, kolejno podnoszące problem uzależnienia od nikotyny, zakupów i seksu. Justyna Bober i Magdalena Oleszko w swoim wystąpieniu (*Natóg nikotynowy – przegrane życie?*) przestrzegają przed paleniem tytoniu, które być może nie jest dziś tak modne jak kiedyś, ale nadal wabi kolejne rzesze młodych osób. Czy rujnując zdrowie, urodę i finanse może powodować, że przegrywamy życie? Wydaje się, że w kontekście przedstawionych danych, odpowiedź nie powinna nastęrczać problemów. Do podobnie zgubnych skutków prowadzi zakupoholizm. Poruszając się w przestrzeni szerzącego się konsumeryzmu, również młody człowiek staje się konsumentem. Pesymistyczne i niepokojące jest przy tym to, że w kulturze konsumpcji poczucie szczęścia wynika w głównej mierze z tak zwanej „euforii supermarketu” (życia typu *shopping*), a nie np. z udanego życia rodzinnego czy duchowości religijnej. Miarą szczęścia stają się zatem udane zakupy, a konsumpcja ogromnej ilości dóbr materialnych, wyzwalana przez media i wszechobecną w nich reklamę, daje współczesnemu człowiekowi poczucie bycia nowoczesnym<sup>2</sup>. W tę uludę i pułapkę wpada młodzież, o czym szeroko dyskutują na łamach publikacji Weronika Baracz oraz Magdalena Gadamska (*„Mieć, by być” – czy młody konsument narażony jest na pułapkę zakupoholizmu?*). Obok uzależnienia od zakupów do rangi problemu urasta aktualnie seksoholizm. Reprezentacja problemu w społecznej świadomości nie jest duża, choć ryzyko popadnięcia w ten rodzaj uzależnienia w dobie konsumpcjonizmu, relatywizmu wartości czy deficytu w okazywaniu miłości w rodzinie wydaje się wysokie. Domnika

<sup>2</sup> Zob.: Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), PWN Warszawa 2004, s. 70-71.

Ziółkowska, dyskutując o uzależnieniu od seksu (*Uzależnienie od seksu – wprowadzenie i badania własne z użyciem Sexual Addiction Screening Test*) zwraca uwagę na fakt, iż jest to choroba chroniczna, wymagająca w aspekcie profilaktyki konkretnych oddziaływań wychowawczych i wspierających.

Ostatni zamieszczony w opracowaniu tekst (*Dysleksja jako jedno z zagrożeń dla rozwoju dzieci i młodzieży*) autorstwa Magdaleny Szendoł i Sabiny Wawrzaszek to garść uwag na temat dysleksji, która (co wydaje się dość osobliwe) może również stanowić rzeczywiste zagrożenie dla rozwoju dziecka.

Jak wynika z dokonanego przeglądu, prezentowana publikacja to wieloaspektowy i pogłębiony obraz zagrożeń, na które aktualnie narażona jest młodzież. Jest to pewnego rodzaju kompendium wiedzy, które przestrzega przed zagrożeniami mogącymi prowadzić do zaburzeń charakteru, postępowania i utraty zdrowia oraz uświadamia, że nawet zachowania i zabawy z pozoru niewinne mogą mieć niszczyielskie skutki dla rozwoju osobowości młodego człowieka.

Książka odznacza się przejrzystym i jasnym układem, komunikatywnym językiem oraz bogatą treścią. Poszczególne teksty pisane są z dużą pasją, w oparciu o obszerną i starannie dobraną literaturę. Holistycznemu spojrzeniu na problematykę uzależnień towarzyszy fakt, iż poszczególne problemy omawiane są w sposób nowatorski i oryginalny.

Wszystko to sprawia, że praca zasługuje na uznanie i warta jest polecenia wszystkim zainteresowanym problemami młodzieży. Powinny ją przeczytać przede wszystkim osoby zawodowo zajmujące się wychowaniem, a także rodzice, którzy w sporej części nie są świadomi zagrożeń, jakie czyhają na ich dzieci. Bardzo ważną grupę odbiorców stanowią też studenci kierunków pedagogicznych, którzy w toku kształcenia powinni nabyć wiedzę, umiejętności i kompetencje pozwalające na identyfikację zagrożeń i podejmowanie skutecznej profilaktyki w ramach szkolnych programów wychowawczych. Publikacja ma więc szansę, aby stać się pomocą naukową i dydaktyczną, skłaniającą do refleksji, własnych przemyśleń i podejmowania twórczych inicjatyw, które mogłyby przyczynić się do kształtowania właściwych postaw wobec zjawisk otaczającej nas rzeczywistości. Mając na uwadze wagę i znaczenie tych zagadnień, chciałabym wyrazić nadzieję, iż książka spotka się z życzliwym przyjęciem, zyskując szerokie grono odbiorców.

**dr Anna Śniegulska**  
**Uniwersytet Rzeszowski**

W. Walc (red.), *Zagrożenia dla rozwoju współczesnej młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015, s.175.

# Nowości wydawnicze

dla nauczyciela, pedagoga, dyrektora, samorządowca

## Pedagogika i edukacja

- A. Nalaskowski, *Pedagogika dyskretna*, O.W. Impuls, Kraków 2016.
- E. Lewandowska-Tarasiuk, J. Łaszczyk, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika serca. Wychowanie emocjonalne w XXI wieku*, Wyd. Difin, Warszawa 2016.
- R. Schulz, *Szkice z pedagogiki ogólnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2016.
- W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca a jakość życia człowieka*, Wyd. UR, Rzeszów 2016.
- M. Orłowska, J.J. Błęszyński, *Czas wolny jako środowisko życia. Perspektywa pedagogiczna*, W.N. PWN, Warszawa 2016.
- G. Grzybek, *Etyka zawodowa jako subdyscyplina naukowa (odniesienie do działalności zawodowej w obszarze nauczania, wychowania i opieki)*, Wyd. UR, Rzeszów 2016.
- P. Kasprzak, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, A. Regiewicz, J. Waligóra, *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2016.
- J. Korczak, B. Przybylski (red.), *Różne oblicza edukacji. Instytucje i ich znaczenie edukacyjne w zmieniającym się świecie*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2016.

## TI w edukacji

- J. Bednarek, *Multimedia w kształceniu*, W.N. PWN, Warszawa 2016.
- M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, M. Potent-Ambroziewicz (red.), *Edukacja a nowe media*, Wyd. UMCS, Lublin 2015.
- K. Kuźmicz, *E-learning. Kultura studiowania w przestrzeni sieci*, GWP, Gdańsk 2015.
- K. Mikulski, *Elementy cyfryzacji edukacji z elementami modyfikacji kształcenia zawodowego*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2015.
- A. Rybak, *Multimedialne wspomaganie kształcenia matematycznego*, Wyd. Nowik, Opole 2016.
- M. Gawlik-Kobylińska, *Nowe technologie w edukacji dla bezpieczeństwa. Kształcenie w paradygmacie społeczeństwa informacyjnego i jego przyszłość*, Wyd. rozpisani.pl, 2016.
- K. Majewska, *Tablica interaktywna w procesie nauczania wczesnoszkolnego*, W.N. UMK, Toruń 2016.
- M. Spitzer, *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, Wyd. Dobra Literatura, Słupsk 2016.

---

## **Nauczyciele, uczniowie, rodzice**

- I. Nowosad, K. Pietrań, M. J. Szymański (red.), *Szkola. Konflikt podmiotów?*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2016.
- K. Tersa, *Grupowe konteksty nauczycielskiej tożsamości*, KWN, Kraków 2016.
- M. Magda-Adamowicz, *Twórczość pedagogiczna nauczycieli w kontekście systemowym. Źródła, koncepcja i identyfikacje*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2016.
- P. Hreciński, *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, Wyd. Difin, Warszawa 2016.
- W. Walc (red.), *Zagrożenia dla rozwoju współczesnej młodzieży*, Wyd. UR, Rzeszów 2015.
- M. Dąbkowska (red.), *Odkrywając współczesną młodzież. Studia interdyscyplinarne*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2015.
- Ch. Taylor, *Zaburzenia przywiązania u dzieci i młodzieży. Poradnik dla terapeutów, opiekunów i pedagogów*, GWP, Gdańsk 2016.
- B. Rogers, *Naprawa zachowania*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2015.
- E. Ogrodzka-Mazur, G. Błahut, T.B. Chmiel (red.), *Współczesne ojcostwo. Konteksty kulturowe, pedagogiczne i prawne*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2016.
- Ł. Ratajczak, *Ojcostwo w doświadczeniach niepełnoletnich chłopców*, Wyd. WAM, Kraków 2016.

## **Edukacja w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum**

- J.P. Sawiński, *Jak zwiększyć skuteczność szkolnej edukacji. Poradnik dla nauczycieli i edukatorów. Część 2*, Wyd. Difin, Warszawa 2016.
- A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Universitas, Kraków 2016.
- H. Wiśniewska, *Wokół edukacji polonistycznej w szkole. Teoria i praktyka*, Wyd. UMCS, Lublin 2016.
- E. Strawa-Kęsek, *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*, Universitas, Kraków 2015.
- Trudne lekcje języka polskiego - ku rozwiązaniom praktycznym*, Universitas, Kraków 2015.
- A. Kania, „Polak młody” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Universitas, Kraków 2015.
- P. Nodzyński, Z. Bobiński, M. Uscki, *Matematyka bez formuł*, Wyd. Aksjomat, Toruń 2016.

## **Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna**

- Z. Ostrach, *Praca przedszkola. Wybrane zagadnienia teoretyczne, praktyczne i organizacyjne*, O.W. Impuls, Kraków 2016.
- J. Karbowniczek, A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *Rozwój i wychowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym*, Wyd. WAM, Kraków 2016.

- 
- K. Kraszewski, I. Paško (red.), *Aktywność poznawcza i działaniowa dzieci w badaniach pedagogicznych*, W.N. UP, Kraków 2016.
- M. Głodkowska-Sołdatow, *Motywacja do uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym*, W.E. Żak, Warszawa 2016.
- I. Sikorska, *Odporność psychiczna w okresie dzieciństwa*, Wyd. UJ, Kraków 2016.
- J. Uchyła-Zroski, *Śpiew jako wartość osobowa dziecka. T. 1: Stałość i zmienność rozwoju myśli naukowej przelotem XX i XXI wieku*, Wyd. UŚ, Katowice 2015.
- J. Krzyżanek, *Dobre maniere nie tylko dla przedszkolaków*, Wyd. Jedność, Kielce 2016.
- A. Maćkowiak, *Piosenki dla przedszkolaków. CD*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2016.
- E. Baranowska-Jojko, A. Wiechuła, *Rozwojowe wzgórze. Program rozwoju osobistego dla dzieci, z elementami arteterapii*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2016.
- M. Barańska, *Sensorycznie wszystko gra! Piosenki z zabawami rozwijającymi integrację sensoryczną*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2016.
- M. Barańska, M. Hinz, *Kto posłucha, ten usłyszy. Ćwiczenia usprawniające percepcję słuchową dla najmłodszych uczniów*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2016.
- O. Pawlik, *Z sercem na dłoni. Masażyki relaksacyjne nie tylko dla najmłodszych*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2016.
- A. Lubner-Piskorska, *Scenariusze zabaw logopedycznych w grupach dzieci od 4 do 7 lat*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2016.
- A. Łubkowska, *Elementarz dla dzieci z dysleksją*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2016.

**Opracowała:  
Dorota Szumna**



## Jasielska Liga Naukowa z LOTOSEM

„Ach te baby! Jaką rolę w życiu naszego miasta odgrywają kobiety?”, „Jaki jest wpływ plastyki na matematykę, czyli o sztuce matematycznej”, „Jakie znaczenie ma kolor w naszym codziennym życiu?”, „Jak rośliny mogą leczyć?”, „Jak zainteresować dzieci naszego przedszkola życiem pszczół?” – te i inne problemy badawcze rozwiązują uczniowie jasielskich przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów w ramach projektu edukacyjnego Jasielska Liga Naukowa z LOTOSEM.

Przedsięwzięcie to – realizowane od roku 2013 przez samorząd Jasła we współpracy z Grupą LOTOS – ma

na celu wzmocnienie systemu opieki nad uczniami zdolnymi w jasielskich szkołach i przedszkolach, wspieranie działań nauczycieli, rozwijanie zainteresowań naukowych, promowanie metody projektowej w edukacji oraz wykorzystanie wiedzy i doświadczenia specjalistów z najbliższego otoczenia. Partnerstwo oświaty samorządowej z dużym podmiotem gospodarczym należy jeszcze w Polsce do rzadkości. Grupa LOTOS to jeden z największych koncernów naftowych zajmujących się wydobywaniem i przetwórstwem ropy naftowej oraz sprzedażą produktów naftowych. Oprócz działalności

wydobywczej i produkcyjnej realizuje – w ramach społecznej odpowiedzialności biznesu – projekty naukowe, ekologiczne, sportowe. W Jaśle ma siedzibę jedna ze spółek – LOTOS Infrastruktura, która wspiera działalność kulturalną, zdrowotną, edukacyjną i sportowo-rekreacyjną oraz działa na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży.

Niewątpliwą zaletą Jasielskiej Ligi Naukowej z LOTOSEM jest spójna koncepcja programowa i organizacyjna. Udział w Lidze polega na zgłoszeniu i opracowaniu przez uczniów, pod kierunkiem nauczyciela – Opiekuna Ligi, małego projektu naukowo-badawczego oraz publicznym zaprezentowaniu jego wyników przed komisją ekspercką, z udziałem kolegów, rodziców, nauczycieli, mediów lokalnych.

Realizacja uczniowskich projektów badawczych odbywa się w Ligowych Zespołach Badawczych, liczących nie więcej niż 3 uczniów. Projekt może być także opracowywany przez jednego ucznia – Autora Indywidualnego. Ligowe Zespoły Badawcze wraz z nauczycielami – Opiekunami Ligi działają poza systemem klasowo-lekcyjnym, w formie zajęć pozalekcyjnych (konsultacji), finansowanych z budżetu projektu. Ligowicze sami dostosowują częstotliwość, czas trwania i miejsce spotkań do potrzeb swych badań. Wspólnie też określają tempo wykonania poszczególnych zadań. Korzystają z bazy dydaktycznej, sprzętu i materiałów szkoły oraz wsparcia rodziców i innych nauczycieli; każdy Zespół otrzymuje dotację na materiały w wysokości 100 zł. Niektóre zadania wykonywane są poza szkołą – w środowisku badawczym, takim jak np. Muzeum Regionalne w Jaśle, park miejski, jasielskie banki, okoliczne zabytki historyczne i przyrodnicze. Uczestnicy Ligi organizują prelekcje, warsztaty, koncerty, wystawki, pokazy dla rówieśników ze szkoły. Wartościowym aspektem pracy badawczej jasielskich uczniów jest nawiązanie współpracy z instytucjami kultury, specjalistami różnych dziedzin, np. leśnikami, kamieniarzem, zakładami pracy, urzędami, obserwatorium astronomicznym, szkołą muzyczną itp. Młodzi badacze umawiają się na spotkania, przeprowadzają wywiady, korzystają z wiedzy, danych, analiz, dokumentacji, narzędzi dostarczonych przez specjalistów.

W swych działaniach nauczyciele i uczniowie odwołują się do kreatywnej i atrakcyjnej dla uczniów metody projektowej opartej na strategii PBL (*Problem Based Learning*), czyli uczeniu się na bazie rozwiązywania problemu. Metoda ta stawia ucznia w roli badacza, który:

- dostrzega i rozumie problem,
- zgłębia kluczowe dla danej dziedziny zagadnienia i pojęcia,
- proponuje własne, oryginalne rozwiązania,

- ocenia je i wdraża,
- publicznie prezentuje wyniki swych działań,
- korzysta z efektu synergii grupy.

Właściwie sformułowany dylemat badawczy zawiera pytanie, często kłopotliwe, rozbudzające ciekawość i wywołujące konflikt poznawczy (np. *Jak dzieci i młodzież mogą gospodarować swoimi oszczędnościami, korzystając z ofert jasielskich banków?*). Powinno ono mieć szeroki zakres problemowy, pozwalający sformułować pytania szczegółowe (*Jak powstaje orkiestra – czyli od hałasu do muzyki*), być otwarte, realne, obiektywne i interdyscyplinarne (*Czy z tej mąki będzie chleb – jak można wykorzystać mąkę?*). Uczeń docierający do rozwiązania problemu poszukuje informacji, selekcjonuje je i przetwarza pod kątem rozwiązywanej kwestii, stawia hipotezy, wnioskuje. Ten właśnie element doboru potrzebnej wiedzy i danych różni projekt wykorzystujący strategię PBL od projektów gimnazjalnych, polegających w większości na zgromadzeniu i zaprezentowaniu informacji na określony temat. Strategia *Problem Based Learning* uczy globalnego patrzenia na rzeczywistość, rozwija umiejętności twórcze, kształci kompetencje międzyprzedmiotowe i ponadprzedmiotowe, uczy współdziałania w grupie.

W metodzie projektowej bardzo ważna jest rola nauczyciela. Przyjmuje on na siebie rolę nie wykładowcy i mentora, ale przewodnika. Inspiruje uczniów do działań, wykorzystując ich indywidualne predyspozycje i zdolności. Tworzy sytuacje problemowe i wspiera poszukiwania uczniów. Nie podaje gotowych informacji, ale wskazuje źródła wiedzy. Metoda projektowa wykorzystana w ramach Jasielskiej Ligi Naukowej z LOTOSEM opiera się na rzeczywistej indywidualizacji procesu edukacyjnego: nauczyciel – Opiekun Ligi prowadzi niewielki zespół uczniowski, kształtując autonomię tej grupy z jednej strony i czuwając nad podmiotowością każdego jej uczestnika z drugiej.

Nad przebiegiem Jasielskiej Ligi Naukowej czuwa ekspert zewnętrzny – specjalista w zakresie metody projektowej w nauczaniu. Jego rolą jest opieka merytoryczna i metodyczna oraz monitorowanie, ewaluacja i ocena częściowa rezultatów. Opiekunowie Ligi mają możliwość konsultowania przebiegu działań projektowych na każdym etapie, zadawania pytań, uzyskiwania porad i wskazówek. Ponadto biorą udział w szkoleniach na temat metody projektowej opartej na strategii rozwiązywania problemu oraz związanych z emisją głosu, autoprezentacją i przygotowaniem uczniów do wystąpień publicznych.

Do trzeciej edycji Jasielskiej Ligi Naukowej z LOTOSEM zgłoszono 86 projektów naukowo-badawczych, które realizuje 240 uczniów z miejskich szkół i przedszkoli pod opieką 71 nauczycieli. Najwyżej ocenione Zespoły Ligowe



otrzymają cenne nagrody ufundowane przez Burmistrza Miasta Jasła oraz Grupę LOTOS podczas dorocznej uroczystej gali Jasielskiej Ligi Naukowej z LOTOSEM.

Z badań ewaluacyjnych oraz oceny ekspertów wynika, że zastosowana metoda okazała się skuteczna i przydatna. Uczniowie rozwiązujący problemy badawcze więcej się uczą, poszukują wiedzy ponadprogramowej, lepiej współpracują w grupie, chętnie wykonują zadania projektowe, a w konsekwencji zdobywają nowe umiejętności i sprawności. Wysoko oceniono też zaangażowanie uczniów i nauczycieli. Także badani rodzice potwierdzają, że udział w projekcie przyczynił się do zdobycia przez ich dzieci nowej wiedzy oraz że sprzyja rozwijaniu zdolności dziecka. Działaniom Jasielskiej Ligi Naukowej z LOTOSEM towarzyszą ponadto imprezy i wydarzenia adresowane do pozostałych uczniów i nauczycieli: quizy, konkursy, konferencje, prezentacje.

Jasielska Liga Naukowa z LOTOSEM ma znaczący wymiar społeczny oraz duże walory wychowawcze i promocyjne. Tematy wielu projektów dotyczą bowiem Jasła i społeczności lokalnej, uczniowie podejmują w nich ważne zagadnienia naukowe, kulturalne i społeczne, a w realizację projektów angażują się różne podmioty środowiska lokalnego.

**Aleksandra Dacył**  
Zespół Zadaniowy Urzędu Miasta Jasła  
ds. realizacji projektu Jasielska Liga Naukowa z LOTOSEM  
[www.jasielskaliganaukowa.pl](http://www.jasielskaliganaukowa.pl)

# Stanisława Samborowska – Żołnierz Wyklęty



W bieżącym roku szkolnym z inicjatywy Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli Oddział w Krośnie odbywały się spotkania z młodzieżą i nauczycielami z Zespołu Szkół Specjalnych w Rymanowie Zdroju oraz Szkoły Podstawowej Nr 6 w Krośnie z Panią Stanisławą Samborowską, łączniczką i działaczką WiN – „Żołnierzem Wyklętym”.

Pani porucznik Stanisława Samborowska pochodzi z Równego koło Dukli. Po zakończeniu II Wojny Światowej rozpoczęła współpracę z Organizacją Wolność i Niezawisłość (WiN). Była łączniczką przenoszącą zaszyfrowane rozkazy. Pracowała wówczas jako praktykantka na poczcie w Miejscu Piastowym, często właśnie tam odbierała pisemne meldunki.

W budynku, w którym znajdowała się poczta zlokalizowany był także komisariat Milicji Obywatelskiej, co oczywiście zwiększało ryzyko. Pewnego razu została wywołana na zewnątrz budynku przez jakiegoś mężczyznę, otrzymała od niego pisemny meldunek, w tym czasie z budynku wyszedł milicjant. Nie namyślając się szybko, ucałowała swego rozmówcę, mówiąc głośno: *Dziękuję,*

na pewno do cioci przyjadę. Milicjant na szczęście nie zauważył nic podejrzanego, stwierdził jedynie, że nie wolno się całować w miejscach publicznych. Wydawałoby się, błaha, nawet zabawna historyjka, ale konsekwencje „wpadki” mogły być ogromne. Znajomemu Pani Stanisławy, listonoszowi Folcikowi – działaczowi WiN, po aresztowaniu i przesłuchaniach złamali kręgosłup.

Po zakończeniu praktyki w Miejscu Piastowym Pani Stanisława Samborowska rozpoczęła pracę na poczcie w Równym. Tym razem z meldunkami jeździła do Rzeszowa. Przed wyjazdem musiała dokładnie opisać dowódcy, jak się ubierze, właśnie po tym miano ją rozpoznać. Dla młodej dziewczyny nie było to takie proste, trzeba było dojść do odległej o 10 km stacji PKP. Czasem po powrocie z Rzeszowa otrzymywała nowy rozkaz i trzeba było ponownie jechać. Bardzo dobrze знаła dowódcę rejonu „Południe” Okręgu Rzeszowskiego, Antoniego Kościółka, ps. „Kostka”, i jego żonę Halinę, dzięki czemu czasem, gdy było zbyt późno na powrót do domu, nocowała w Rzeszowie w domu Państwa Kościółków.

Podczas spotkania z młodzieżą pani Stanisława Samborowska opowiedziała pewną historię, która miała miejsce w lipcu 1947 roku. Jak zwykle jechała pociągiem do Rzeszowa z meldunkiem. Nagle skład zatrzymuje się w polu, jakaś awaria. Mijają minuty, godziny. Strach podpowiada łączniczce najgorsze scenariusze. Z lękiem myśli o przewożonym meldunku, ukrytym, zgodnie z regułami konspiracji, gdzieś na półce w przedziale. Pociąg wreszcie rusza, ale dociera do Rzeszowa po godzinie 22.00. Jest późno, a na łączniczkę nikt już nie czeka. Decyduje się więc skorzystać z noclegu u Państwa Kościółków. Wprawdzie bramę zamyka się tam o 22.00, ale mieszkająca na dole sąsiadka, gdy się ją poprosi, na pewno otworzy. Z „duszą na ramieniu” dociera wreszcie na ulicę Grunwaldzką, miejsce zamieszkania Państwa Kościółków, dowódcy Południowego Rejonu WiN. Brama rzeczywiście jest już zamknięta, więc tylko cicho puka w okno mieszkającej na parterze sąsiadki. Okienko się uchyla.

- *Ja do państwa Kościółków...*

- *Dziewczyno uciekaj. Trzy dni temu ich aresztowali. Tu jest UB, czeka i wszystkich zamyka.*

Nagły, paraliżujący strach, teraz trzeba spokojnie, tak by nie wzbudzić podejrzeń, opuścić to miejsce.

Łączniczka dociera na dworzec PKP, ale jest tak zdenerwowana, że nie może znaleźć sobie miejsca. Z poczekalni wychodzi na zewnątrz, a tam zaczyna ją dwóch mężczyzn i zaczyna się przepytanie. Skąd jest, co tu robi, dokąd jedzie? – padają pytania, mnóstwo pytań. Wraca na dworzec, oni za nią. Łącz-

niczka zauważa jakąś starszą parę. Coś jedzą. Odważnie podchodzi do nich i mówi: *Proszę dać mi kawałek chleba i rozmawiać, ze mną, później wyjaśnię dlaczego*. Zupełnie obcy dla niej ludzie udzielają jej pomocy, ale rozmowa się nie klei, targają nią ogromne emocje, boi się. Po jakimś czasie dwaj nieznani mężczyźni dają jej spokój, znikają gdzieś w ciemności nocy, a ona cała i zdrowa wraca do domu.

O aresztowaniach poinformowała swego bezpośredniego dowódcę Józefa Długosza. *Teraz to już koniec naszej działalności* – powiedział, gdy dowiedział się o wszystkim – *Ty jednak nie masz się co martwić, znała cię tylko parę osób i na pewno nikt z nas cię nie zdradzi*.

Wkrótce rozpoczęły się aresztowania dowódców i członków Rzeszowskiego Okręgu WiN. W ręce UB wpadł Józef Długosz (skazano go na 12 lat więzienia), ośmiu z aresztowanych zostało skazanych na karę śmierci – wyroki wykonano. Kilkunastu zmarło w więzieniu, ponad dziesięciu zabito w czasie obław. Pozostali otrzymali wysokie wyroki.

Wydawało się, że UB nic nie wie o Pani Stanisławie. Niestety, tak się tylko wydawało. Wkrótce zaczęło się nękanie i odwiedziny „utrwalaczy władzy ludowej” w miejscu pracy Pani Stanisławy, nawet kilka razy w tygodniu. Nieustanne pytania, zastraszanie (przykładano jej do głowy pistolet), by się przyznała do działalności w WiN doprowadziły Panią Stanisławę na skraj załamania nerwowego. „Ubecy” pozwalali sobie na kradzieże, zabierając jej pieniądze, nie raz przy okazji przesłuchań „znikała” gdzieś połowa jej pensji.

Dziś Pani Stanisława może wreszcie cieszyć się zasłużonym uznaniem, odznaczeniami, stopniem oficerskim. Między innymi za jej sprawą „Żołnierze Wyklęci” odzyskują pamięć Polaków. Mogą wreszcie bronić prawdy o swoim życiu, odkłamywać historię, opowiadać swoje przeżycia młodym ludziom.

**Jolanta Śniezek**  
PCEN Odział Krosno

**Szanowni Państwo !**  
**Zakład Ubezpieczeń Społecznych Oddział w Rzeszowie zaprasza**  
**szkoły ponadgimnazjalne z Podkarpacia do udziału**  
**w Projekcie Edukacyjnym „Lekcje ZUS”**  
**oraz**  
**do wzięcia udziału w III edycji Konkursu**  
**„Warto wiedzieć więcej o ubezpieczeniach społecznych”**

Już ponad 50 tys. uczniów szkół ponadgimnazjalnych z terenu całej Polski wzięło udział w Projekcie.

Aby przystąpić, wystarczy przeprowadzić 4 lekcje, dotyczące ubezpieczeń społecznych:

- Świadomy zawsze ubezpieczony.
- Płacisz i masz, czyli co Ci się należy, gdy płacisz składki.
- Emerytura – Twoja przyszłość w Twoich rękach
- e-ZUS, czyli firma pod ręką

Okolo 25 mln Polaków włączonych jest w system ubezpieczeń społecznych. Wciąż jednak niewielka jest wiedza o zasadach jego funkcjonowania, jego skali i prawach ubezpieczonych. Stwarza to często problemy w życiu codziennym. Dlatego celem Projektu jest wykształcenie u młodych ludzi świadomości w zakresie ubezpieczeń społecznych, wiedzy, która przyda się na każdym etapie życia. Zakład Ubezpieczeń Społecznych dokłada wszelkich starań, by młodzi ludzie zdobyli oprócz wiedzy teoretycznej, praktyczne umiejętności przydatne w codziennym funkcjonowaniu.

Projekt rekomendowany jest przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Wybrane zagadnienia zgodne są z obowiązującą podstawą programową.

Zapraszamy Państwa do udziału w Projekcie oraz trzeciej edycji konkursu. Więcej informacji pod adresem: **[www.zus.pl/edukacja](http://www.zus.pl/edukacja)**

Alicja Kochanowicz-Grabuś  
Osoba ds. komunikacji i edukacji  
Oddział ZUS w Rzeszowie  
tel. 17 8675220, 502006561

---

**To lubię!**  
**Mariusz Kalandyk**

## **Szybując - z wynurzeń szklarza pilota**

Szybowanie ma to do siebie, że powinno być czyste. Technicznie. Choć nie tylko z tego względu. Dobra technika, precyzyjne wykonywanie zwrotów i wzlotów gwarantuje bezpieczeństwo kursu, oczywisty wysoki standard obranego ślizgu tudzież satysfakcję przedsiębraną z okoliczności pejzażowo-widokowych i pewności nawigacji.

Szybowanie, nawet w okolicach bliskich Kaukazowi, poprzedza za przeproszeniem, cumowanie. By wlecieć, trzeba najpierw zacumować a potem cumę rzucić i wyzwolić się. Proces wyzwalań jest udany, gdy zainteresowany udatnie, tzn. z wdziękiem i bez niepotrzebnych wstrząsów odepnie linę w momencie optymalnym. Chodzi o to, by proces odpinania przechodził harmonijnie w proces wznoszenia się i odnajdywania właściwych kominów termicznych, które uniosą zainteresowanego na wyżyny.

Jak wiadomo, wszędzie liczy się technika. Technika to skutki treningu. Trening zależy po równo od fachowców i entuzjazmu trenowa-

nego. Podejście mało entuzjastyczne (bardziej entuzjastyczne też wymaga treningu) owocuje brakiem owoców soczystych i jędrnych. Banalnie rzecz traktując, tumiwizizm grozi korkociągami, koniecznością katapultowania się i możliwością wylądowania w krzakach albo li też w pokrzywach. Nikomu tego nie życzymy, choć wiemy, że się zdarza. Nawet dość często. Się zdarza.

By wlecieć, potrzebny jest szybowiec. Najlepiej uszyty na miarę; z kompozytów. Im więcej kompozytów, a mniej drewna (np. balsy), tym lepiej. Tak czytam. I wierzę. Kompozyty albowiem mają to do siebie, że są elastyczne, odporne na przeciążenia i drgania są, nie rozdwiają się jak włosy, nie rozwarstwiają (jak źle sprasowana sklejka), są lekkie, nie chłoną wody i na dodatek są plastyczne. Owa plastyczność mnie, szybowcowemu analfabecie, bardzo się podoba. Elastyczność i plastyczność sprawiają, że szybowiec ugnie się, gdy dmuchnie, a gdy nie dmucha, to pędzi przed siebie, łagodząc opory powietrzne naturalną opływowością swą i aerodynamicznością.

By wzlecieć, potrzebny jest pilot. Dobry pilot. Stanowczo zbyt często o tym zapominamy. Widząc „Smyka” lub inne „Acro”, wpadamy w zachwyt i podziwiamy usterzenie, klapki gradientowe i lotki, a zapominamy, że w kabinie człowiek siedzi – z krwi i kości, podatny na przeciążenia, niedobór tlenu i emocjonalną bezbronność wobec cudnych okoliczności przyrody!

Pilot jest ważny. Zimną głowę ma mieć, a serce – gorące! Rozumieć wiele a dostrzegać jeszcze więcej. Śmiało w przepaście patrzeć, szczyty górskie w rozsądnym respekcie mieć i o stan połonin nieustannie zabiegać. Wycwiczony ma być, wrażliwy, mądry, przejęty i bezinteresowny często. Będzie kierował nie ordynarnym wozem bojowym w słońce zaprzężonym, a urządzeniem delikatnym, do chińskiej porcelany lub innego drogocennego szkła podobnym. Szybowiec wszak od szybowania bierze swą nazwę, aliści kruchy jest jak ważka, na uszkodzenia podatny, gdy żywioły go dosięgną, ba – bezbronny nawet w okolicznościach kulturowo wstrętnych, cywilizacyjnie barbarzyńsko nachalnych i egzystencjalnie prymitywnych...

Myślę sobie czasem, że nasze szkolne (w)znoszenia przypominają owego sołtysa Kierdziołka, który dobrą wolą wypełnion po warkoczyk nowoczesny szybowiec postanowił był skonstruować u siebie w szopie za

wsią. Na początek sprawdził, czy wrota się otwierają, zawiasy posmarował towotem, poziomicą stan płyty nośnej pomierzył, a gdy się dowiedział, że włókna szklanego kupić nie sposób, tonę szkła nabył drogą sieciową i do tej pory na piec elektryczny czeka, by owo szkło we włókno szklane, jak przeczytał, niezbędne do produkcji szybowca, przekształcić. Na gumnie zaś wiatr wieje i kroki słychać konstruktorów biegłych w awionice równie bardzo, jak nasz sołtys.

**Mariusz Kalandyk**

# W KOLEJNYCH NUMERACH:

**Elżbieta Dolata**, *Obraz dzieciństwa galicyjskiego z przełomu XIX i XX wieku*

**Ewa Barnaś-Baran**, *Literacka i dobroczynna działalność Stanisława Jachowicza na rzecz ubogich dzieci w pierwszej połowie XIX wieku*

**Barbara Kalinowska-Witek**, *Rola lalki w socjalizacji i wychowaniu dziewcząt w XIX wieku*

**Krzysztof Warchoń**, *Teoretyczno-metodyczne oraz praktyczne aspekty programowania i planowania zajęć wychowania fizycznego w edukacji wczesnoszkolnej*





Doskonalimy z pasją!

PODKARPACKIE CENTRUM EDUKACJI NAUCZYCIELI  
W RZESZOWIE

AKREDYTOWANA PLACÓWKA DOSKONALENIA NAUCZYCIELI



**Szkolenia  
Rad Pedagogicznych**

**Warsztaty**

**Kursy Doskonalące**

**Kursy Dające  
Uprawnienia**



**Studia Podyplomowe**

**Kursy Kwalifikacyjne**



**Szkolenia**

**Konferencje**

**Kursy Doskonalące**

**Kursy Dające Uprawnienia**

Zapraszamy na szkolenia do naszych czterech Oddziałów. Organizujemy różnorodne kursy kwalifikacyjne, konferencje oraz warsztaty służące doskonaleniu zawodowych umiejętności w zakresie m.in.: pracy z uczniem zdolnym i trudnym, współpracy z rodzicami, edukacyjnej wartości dodanej, uzależnień, technik informatycznych, mnemotechnik, rozwiązywania problemów, efektywnego komunikowania się, zajęć teatralnych, tanecznych, malarskich itd.

**[www.pcen.pl](http://www.pcen.pl)**



- Tworzymy różnego rodzaju długoterminowe projekty doskonalenia zawodowego, m.in.: Akademię TIK, Akademię Zarządzania, Akademię Historii Najnowszej, Akademię Nauczyciela Polonisty.