

# Kwartalnik Edukacyjny

1 (88) WIOSNA 2017



# Wydawnictwa PCEN

CARPENT TUA POMA NEPOTES  
**Kwartalnik Edukacyjny**  
2 (89) LATO 2016



„pomiędzy wolnością a przymusem”  
PCEN

ISSN 1537-5766

**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!

1 (88) wiosna 2017

Ukazuje się od 1993 r.

## KONFERENCJA

Joanna Ingłot-Kulas, <b>Słyszeć nie znaczy słuchać... Dlaczego tak trudno nam się porozumieć? – bariery utrudniające skuteczną komunikację interpersonalną</b> .....	3
Iwona Dudzik, <b>Skróty zapożyczone z języka angielskiego używane przez współczesną młodzież do komunikacji za pomocą SMS-ów</b> .....	14
Katarzyna Król, <b>Lalka teatralna w komunikacji z dziećmi w wieku przedszkolnym</b> .....	23
Beata Jagieła, <b>Kod współczesnego malarstwa i teatru plastycznego jako narzędzie komunikacji w pracy animatora kultury na podstawie wybranych przykładów</b> .....	35
Wiesław Setlak, <b>Estetyka a komunikacja. O strategii narracyjnej w twórczości Edwarda Stachury</b> .....	47
Anatolij Vykhreshch, <b>Poezja w procesie rozwoju twórczych zdolności studentów</b> .....	56
Diana Puk, Robert Oliwa, <b>Metacommunication in pre-school supervision processes</b> .....	62

## PCEN I OTOCZENIE

Rosław Pawlikowski, <b>Henryka Sienkiewicza ewolucja poglądów na polskie drogi do wolności (1904-1916)</b> .....	68
<b>Nasi nauczyciele piszą</b> , Dariusz Miziołek.....	86

## PORTRETY GALICYJSKIE

Stanisław Fryc, <b>Spadochronowy mistrz świata</b> .....	87
--	----

## RECENZJE

Beata Jamrógiel, <b>Anna Glińska-Lachowicz (red.), Arteterapia w działaniu, propozycje warsztatów i działań arteterapeutycznych</b> .....	93
Mariusz Kalandyk, <b>Podręcznik dla szkolnego polonisty</b> .....	100
<b>Janusz Kujawa, Dusza przedwojennego Rzeszowa</b> .....	112
<b>Nowości wydawnicze</b> .....	115

## SPRAWOZDANIA

Ryszard Wacko, <b>Dlaczego warto? Czyli rzecz o jednym projekcie</b> .....	118
To lubię!, Mariusz Kalandyk, <b>Półhermetyczne historie ucieszne z kluczem</b> .....	124

*Szanowni Państwo*

*Pierwsze tegoroczne wydanie „Kwartalnika Edukacyjnego” rozpoczynamy publikacją artykułów z Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Słowo, obraz, symbol, gest. Filologiczne i pedagogiczne aspekty komunikowania”, która odbyła się 10 października 2016 roku. Organizatorem konferencji był Instytut Humanistyczny Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej w Jarosławiu. W tym i kolejnym numerze naszego pisma odślaniamy – wraz z autorami zamieszczonych tekstów – różne odcienie naszego codziennego bycia w interakcjach z innymi oraz szeroko pojętą kulturą.*

*Wpisując się w obchody Roku Henryka Sienkiewicza, proponujemy naszym czytelnikom zapoznanie się z myślą niepodległościową tego pisarza – jego poglądy „na polskie drogi do wolności” przedstawiamy w wiosennym, a kontynuować będziemy w letnim, numerze kwartalnika.*

*W bieżącym numerze znajdziecie też Państwo nasze stałe działy. Polecamy: „Portrety Galicyjskie”, proponując tym razem opowieść o spadochronowym mistrzu świata z Podkarpacia; recenzje książek wartych przeczytania; sprawozdanie z projektu „Nature detectives” zrealizowanego w ramach programu Erasmus+.*

*Zapraszamy do lektury.*

*Dorota Szumna*

Redaguje zespół:

**Tomasz Wilusz (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 Szytar, dr Zofia Frączek, dr Urszula Gruca-Miąsik, dr Wiesława Walc, dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak**

Prezentowane materiały z działów **W kręgu 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 2017

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.

Joanna Inglot-Kulas

# Słyszeć nie znaczy słuchać... Dlaczego tak trudno nam się porozumieć? –

**bariery utrudniające skuteczną komunikację interpersonalną**

## Wprowadzenie

We wszystkich społecznościach ludzkich język stanowi najważniejszy środek porozumiewania się. Człowiek uczestniczy w nieustannym procesie komunikacji od narodzin, aż po śmierć, będąc „wiecznym zbieraczem” i dostawcą informacji<sup>1</sup>. Społeczeństwa nie tylko istnieją dzięki przekazywaniu informacji i komunikowaniu, ale także procesy te stanowią ich fundament, bez którego nie mogłyby funkcjonować, trwać oraz dokonywać pokoleniowej transmisji dziedzictwa kulturowego<sup>2</sup>. Przekaz stanowi istotę rozwoju człowieka, który postrzega się przez pryzmat jego możliwości kontaktu społecznego<sup>3</sup>.

W artykule przedstawiono główne założenia dotyczące komunikacji interpersonalnej, ze szczególnym uwzględnieniem jej jako procesu wymiany, przebiegającego w określonej interakcji. Procesu, w którym znaczącą rolę pełni motywacja i uwaga jednostki, a w konsekwencji decyduje o słyszeniu, bądź słuchaniu rozmówcy. Autorka prezentuje czynniki ułatwiające właściwe zrozumienie komunikatu oraz bariery utrudniające skuteczną komunikację. Zwraca również uwagę na kompetencje w zakresie słuchania oraz omawia kroki ułatwiające skuteczne, aktywne słuchanie.

## Komunikacja interpersonalna

Komunikować oznacza czynić wspólnym, czyli sprawiać, że jakiś element staje się częścią dwóch lub większej liczby podmiotów<sup>4</sup>. Wstępne określenie

<sup>1</sup> W. Pisarek, *Wstęp do nauki o komunikowaniu*, Warszawa 2008, s. 39–41.

<sup>2</sup> B. Dobek-Ostrowska, *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław 2007, s. 7.

<sup>3</sup> J.J. Błęszyński (red.), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, Kraków 2008, s. 7.

<sup>4</sup> W. Pisarek, *op. cit.* (*Wstęp do nauki o komunikowaniu*), s. 9.

tego, co jest przekazywane jako treść psychiczna bądź intelektualna, implikuje, iż komunikowanie/informowanie dokonuje się tylko między ludźmi. W sensie szerokim komunikowanie to wszelkie, strukturalnie podobne do siebie procesy przekazywania informacji. W sensie węższym to przenoszenie informacji/ znaczeń między istotami żywymi<sup>5</sup>.

W potocznym rozumieniu komunikacja to wymiana słów, jednak każda interakcja z człowiekiem to nadawanie i odbieranie komunikatów. To proces wymiany – czyli dawania i brania informacji, komunikatów, wiadomości<sup>6</sup>. Konieczność wyrazistego komunikowania się między ludźmi doprowadziła w ewolucji do rozwoju wysokiego poziomu świadomości oraz samoświadomości. Komunikacja międzyludzka należy zarówno do potrzeb człowieka, jak też jest sposobem na ich realizację. Jednostka pozbawiona możliwości komunikowania się nie tylko nie dokonuje niezbędnej wymiany informacji z innymi, ale równocześnie doświadcza izolacji, będąc niezdolną do prawidłowego rozwoju<sup>7</sup>.

Komunikowanie jest procesem porozumiewania się jednostek, grup bądź instytucji, których celem jest wymiana myśli, dzielenie się wiedzą, informacjami, pomysłami i ideami. Proces ten przebiega na różnych poziomach, przy użyciu różnicowanych środków i wywołuje określone następstwa<sup>8</sup>. Ludzie prawie stale się komunikują, a sama komunikacja jest funkcjonalna i tworzy światy społeczne. Sposób, w jaki jednostki się komunikują ma bezpośredni wpływ na jakość ich życia, jakość tworzonych związków oraz budowane społeczności<sup>9</sup>.

Komunikację interpersonalną można zdefiniować jako proces tworzenia unikatowego znaczenia, wspólnego dla grupy osób<sup>10</sup>. Komunikowanie to podejmowana w określonym kontekście wymiana werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów, celem osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania<sup>11</sup>. Uczestniczenie w rozmowie wymaga aktywizacji niemal wszystkich procesów psychicznych, wrażliwości na wymagania sytuacji interpersonalnej, a także sprawnego wykorzystania aparatu emisji i odbioru sygnałów – aktów komunikowania. Angażuje tym samym biologiczne, psychologiczne

<sup>5</sup> *Ibidem*, s.17–18.

<sup>6</sup> E. Chlebowska, *Wychowanie. Najtrudniejsza ze sztuk pięknych*, Gliwice 2014, s. 50.

<sup>7</sup> M.L. Knapp, J.A. Hall, *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, Wrocław 1997, s. 11.

<sup>8</sup> B. Dobek-Ostrowska, *op. cit.* (*Podstawy komunikowania społecznego*), s. 13.

<sup>9</sup> S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Komunikacja między ludźmi*, Warszawa 2007, s. 52.

<sup>10</sup> E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk 2003, s. 72.

<sup>11</sup> Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000, s. 98.

i społeczne mechanizmy kształtowania zachowania człowieka<sup>12</sup>. Aby komunikacja była skuteczna musi być „dwukierunkową autostradą”, gdzie reakcje nieustannie poruszają się między odbiorcą i nadawcą<sup>13</sup>. Komunikacja interpersonalna jest procesem wymiany znaków i symboli, które nabierają znaczenia w kontekście interakcji kilku jednostek. W miarę trwania komunikacji osoby porozumiewające się wpływają na siebie wzajemnie, czyniąc ją dwukierunkową. Kompetencja interpersonalna jest motywowana przez potrzeby i cele osób wchodzących w ten proces<sup>14</sup>. Podstawowe znaczenie kompetencji dotyczy wewnętrznego potencjału podmiotu, określającego jego możliwości podejmowania działań lub zajmowania określonej pozycji. Tak rozumiana kompetencja warunkuje podmiotową zdolność jednostki dostosowania się do warunków środowiska społecznego, w tym jej zdolność do osobistej samorealizacji<sup>15</sup>. Osoba przekazująca komunikaty powinna być zmotywowana, a także posiadać adekwatne do kontekstu umiejętności i wiedzę. Kompetencja polega na umiejętności oceny trafności i skuteczności osoby komunikującej się, a także celu, jaki osiąga w procesie komunikacji. Jest zwykle oceniana na podstawie sądów, jakie ludzie dokonują na temat zachowań komunikacyjnych, nie zaś typowo samego zachowania<sup>16</sup>.

Motywacja, wiedza i umiejętności to składowe decydujące o postrzeganiu jednostki jako kompetentnie komunikującej się. Kompetencja określa, czy dana osoba komunikuje się skutecznie i adekwatnie do kontekstu, czy wyraża się jasno, zrozumiale i precyzyjnie. Najważniejszym wyzwaniem dla kompetentnej komunikacji jest utrzymanie delikatnej równowagi między potrzebą bycia przez jednostkę stosowną a pragnieniem skuteczności w danym kontekście. Osiągnięciu kompetencji w komunikacji sprzyja zmotywowanie jednostki. Komunikacja jest uważana za kompetentną, gdy osoba komunikująca się spełnia oczekiwania innych ludzi w danej sytuacji<sup>17</sup>.

Działania komunikacyjne są niezwykle istotne w relacjach edukacyjnych. Służą ustanawianiu celów, wartości, praw i norm, odnawianiu i konstruowaniu wiedzy. Ich główną istotą jest dochodzenie do porozumienia i zgody. Od struktury komunikacji zależy jakość procesów poznawczych i sposobów konstruowania wiedzy, forma stosunków z innymi ludźmi i poczucie przy-

<sup>12</sup> Z. Nęcki, *op. cit.* (*Komunikacja międzyludzka*), s. 121.

<sup>13</sup> D. Carnegie, *Jak doskonalić umiejętność skutecznej komunikacji*, Warszawa 2013, s. 8.

<sup>14</sup> S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *op. cit.* (*Komunikacja między ludźmi*), s. 308–309.

<sup>15</sup> J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013, s. 101.

<sup>16</sup> S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *op. cit.* (*Komunikacja między ludźmi*), s. 22.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 65–89.

należności do określonej wspólnoty, a także kształtowanie się autonomii „Ja” i umiejętności wyrażania własnej indywidualności, które wspólnie warunkują zdolność człowieka do moralnego osądu<sup>18</sup>.

## Dlaczego ludzie nie słuchają?

Słyszenie stanowi automatyczny proces, obejmujący fizjologiczny odbiór dźwięków. Często odbywa się nieświadomie. Słuchanie zaś jest wyuczoną umiejętnością komunikacyjną, psychologicznym procesem, w którym jednostka odbiera wiadomości, nadaje im znaczenie i wysyła mówcy informację zwrotną. Słuchanie stanowi niezwykle istotny składnik kompetencji komunikacyjnej<sup>19</sup>. Sztuka słuchania to podstawowa umiejętność służąca tworzeniu i utrzymywaniu związków z innymi ludźmi. Słuchanie to zaangażowanie i komplement. Słuchając, jednostka angażuje swoją uwagę, aby zrozumieć, jak czuje się jej rozmówca, w jaki sposób postrzega swój świat. Oznacza to wyzbycie się własnych uprzedzeń, przekonań, niepokojów i interesów, by z empatią wczuć się w drugą osobę<sup>20</sup>.

Błędna komunikacja, bądź jej brak, a także błędne postrzeganie danej sytuacji to przyczyny powstawania konfliktów. W takiej sytuacji, jeśli energia nie zostanie skoncentrowana na przedmiocie sporu poprzez jasną, otwartą komunikację, zostanie uruchomiona reakcja łańcuchowa, w której ujawnią się dotychczas ukryte konflikty. Konflikty przechodzą w fazę jawną, wszystkie zachowania interpretowane są jako przejaw negatywnego, wrogiego nastawienia, pojawiają się nowe interpretacje sytuacji. Informacje są coraz uboższe w fakty. Tworzą się stereotypy i uprzedzenia wobec drugiej strony, która wydaje się z gruntu zła i nie można powiedzieć o niej nic pozytywnego. Pojawia się coraz więcej negatywnych emocji, pod adresem rozmówcy wysuwane są osobiste zarzuty, następują negatywne generalizacje. Wielu konfliktów można by zyczajnie uniknąć, gdyby ludzie posiadali i rozwijali umiejętność i gotowość do otwartej komunikacji swoich potrzeb<sup>21</sup>.

Bariery komunikacyjne, utrudniające uważne słuchanie, uniemożliwiają właściwy odbiór komunikatu. Aby zostać właściwie zrozumianym, warto zwrócić uwagę na: **poziom zainteresowania** (dany temat może być po prostu nieciekawym dla odbiorcy, co powoduje jego „wyłączenie” z rozmowy); **interpreta-**

<sup>18</sup> J. Szempruch, *op. cit.* (*Pedeutologia...*), s. 105.

<sup>19</sup> S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *op. cit.* (*Komunikacja między ludźmi*), s. 208–209.

<sup>20</sup> M. McKay, M. Davis, P. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, Gdańsk 2002, s. 13–14.

<sup>21</sup> A. Kozak, *op. cit.* (*Proces grupowy...*), s. 74–75.

**cję** (zamiast słuchać rozmówcy odbiorca interpretuje jego słowa przez pryzmat własnych, wewnętrznych narracji); **mechanizm samospelniającego się pro-  
roctwa** (słuchanie selektywne, doszukiwanie się informacji, które potwierdzają to, co już i tak wie odbiorca); **odtworzenie wzorców, nabytych w pierwszych  
kontaktach** (to często bezwiednie odtwarzane, określone wzorce porozumie-  
wania się, nabyte w domu rodzinnym); **słuchanie według zasady „czarne-  
-białe”** (dzielenie informacji na mądre i głupie, przyjazne i wrogie, sensowne  
i bezsensowne, pasujące i niepasujące do jednostki); **słuchanie według zasady  
„przynaj mi rację”** (wiadomości modyfikowane są w taki sposób, by pasowały  
do poglądów i wyobrażeń jednostki); **przekonanie o swojej racji** (jednostka  
ma niewzruszone przekonania co do pewności swoich racji, nigdy nie przyznaje  
się do błędów); **zmianę toru** (nagła zmiana tematu w sytuacji znudzenia bądź  
krytyki, zażenowania; obracanie rozmowy w żart); **zjednywanie** (jednostka  
chce być miłą, uprzejmą, wspierającą, aby ludzie ją lubili, więc ze wszystkim  
się zgadza, jednak bez prawdziwego zaangażowania); **czynniki rozprasające  
uwagę** (różnego rodzaju czynniki zewnętrzne, szумы fizyczne - hałas, głośne  
otoczenie, włączone radio lub tv; szумы psychiczne/psychologiczne - zakłócenia  
powstałe na skutek wewnętrznych uwarunkowań rozmówcy; szумы fizjolo-  
giczne - wynikające z czynników biologicznych jednej ze stron komunikacji);  
**dialog wewnętrzny** („rozmowa z samym sobą”, monolog wewnętrzny dotyczący  
ważnych dla jednostki spraw, jest on tak intensywny, iż nie zwraca ona uwagi  
na informacje docierające do niej z zewnątrz); **przeciążenie wiadomościami  
oraz złożoność wiadomości** (ilość wiadomości oraz zakres ich skomplikowania  
i uszczegółowienia); **postrzeganie** (selektywne słyszenie, widzenie oraz ocena  
przekazu<sup>22</sup> wynika z wcześniejszych doświadczeń jednostki; w toku uczenia się  
osoby przyswajają określone sposoby postępowania dopasowane do wyzna-  
wanych systemów wartości, stąd jedne bodźce są pomijane, inne zaś mocno  
akcentowane); **porównywanie** (nieskupianie się na treści i formie wypowiedzi,  
lecz dokonywanie nieustannych porównań siebie z mówiącym); **domyslanie  
się** (podejmowanie próby odgadnięcia tego, co mówiący faktycznie bądź praw-  
dopodobnie ma na myśli); **przygotowywanie odpowiedzi** (oderwanie się od  
czynności słuchania celem konstruowania w myśli własnej wypowiedzi); **filtro-  
wanie** (wybiórcze słuchanie nastawione na wychwytywanie tylko niektórych,

<sup>22</sup> Ostatnie odkrycia neuronauki potwierdzają, iż choć większość myślenia człowieka wydaje się zdeterminowana przez procesy korowe, a więc świadome, to jednak procesy podkorowe odgrywają istotną rolę w komunikacji. Niezależnie od tego, co ludzie słyszą, zwykle na podkorowym poziomie trafnie rozpoznają, czy jest to prawda i czy można komuś ufać (M. Goryniak, *Słowa, które otwierają nas na siebie*, „Charaktery” 2016, nr 3, s. 22).

interesujących dla odbiorcy elementów wypowiedzi); **osądzanie** (negatywne etykietowanie, stygmatyzowanie); **skojarzenia** (nieuważne słuchanie, znudzenie lub zniecierpliwienie uruchamia łańcuch skojarzeń); **utożsamianie się** (odnośnienie dowolnych treści zawartych w wypowiedziach nadawcy do siebie i do własnych doświadczeń); **sposób przekazywania wiadomości** (nieumiejętne przekazywanie informacji, używanie nieadekwatnych słów – zbyt złożonych lub zbyt prostych, tzw. szum semantyczny; niedostosowanie tempa wypowiedzi do rozmówcy – zbyt szybkie lub zbyt monotonne); **zakłócenia językowe** (błędy merytoryczne i formalne, zająknięcia, powtórzenia, akty paralingwistyczne, startery<sup>23</sup>, pomyłki językowe – przekręcenia, przejęzyczenia); **nieadekwatne zadawanie pytań** (nieodpowiedni ton głosu, ignorowanie odpowiedzi, manipulacja, pytania stające się monologiem, zadawanie niewłaściwych pytań – takich, które już zostały wcześniej podane lub zbyt osobistych); **oczekiwanie na zabranie głosu** (osoba przestaje słuchać, ponieważ czeka, aby w końcu zabrać głos i wypowiedzieć swoją kwestię); **zwyczaj niesłuchania** (nawyk wyniesiony z domu rodzinnego; świadomość, iż to co chcą powiedzieć inni już jest znana odbiorcy); **obronę** (mechanizm obronny wytworzony po to, by zablokować informację, szczególnie w sytuacji, gdy jest ona nieprzyjemna dla odbiorcy); **sprzeciwianie się** (wyszukiwanie wypowiedzi, z którymi można polemizować; gaszenie rozmówcy za pomocą zgryźliwych i sarkastycznych uwag; dyskontowanie – lekceważenie bądź przyjmowanie wiadomości z zastrzeżeniem); **mowę ciała** (niespójność mowy ciała ze słowami – niekongruencja<sup>24</sup>); **kontakt wzrokowy** (słaby kontakt wzrokowy lub jego brak między mówiącym a słuchaczem bardzo utrudnia konstruktywną komunikację); **stereotypy**<sup>25</sup>; **różnice kulturowe**<sup>26</sup>.

<sup>23</sup> Startery, wypowiedzi buforowe lub segregatory to słowa, bądź frazy, które nie niosą żadnego znaczenia, lecz przygotowują do wypowiedzenia zamierzonego zdania lub jego następnej części, np. *prawda...*, *po prostu...*, *proszę państwa...*, *rozumiecie...*, *to znaczy...*, *jakby...* zob.: T. Rzepa, *Psychologia komunikowania się dla menedżerów*, Warszawa 2006, s. 59.

<sup>24</sup> Bywa, iż sprzeczność między komunikatami jest naturalną reakcją na sytuację, w której uczestnicy interakcji stają wobec rozterki. Nie mogą powiedzieć prawdy, a równocześnie nie chcą skłamać i w konsekwencji ich wahania i frustracje prowadzą do sprzecznych komunikatów. Inną przyczyną może być nieudolne kłamstwo, bądź próba komunikowania sarkazmu lub ironii, zob.: M.L.Knapp, J.A.Hall, *op.cit.*, *Komunikacja niewerbalna...*, s. 35. Kongruencja to termin oznaczający zgodność, harmonię, odpowiedniość i stosowność rozważanych obiektów. Zgodność między tym, czego jednostka doświadcza, a tym co sobie uświadamia. Gdy brak tej zgodności, pojawia się lęk, a zachowanie usztywnia się i nabiera obronnego charakteru. Pojawia się niespójność uczuć, przekonań na temat własnej osoby i zachowań ( „Charaktery” 2016, nr 3, s. 15) .

<sup>25</sup> Zob.: J. Smyła, *Stereotypy związane z płcią podstawą dyskryminacji [w:] Między pragnieniem a koniecznością. Funkcjonowanie młodych kobiet w rodzinie i pracy*, Kielce 2016, s. 22–33.

<sup>26</sup> Por. P. Thomson, *op. cit.* (*Sposoby komunikacji interpersonalnej...*), s. 17–19; T. Rzepa,

W psychice każdej osoby jest wiele nawyków utrudniających faktyczne otwarcie się na drugiego człowieka. Złe przyzwyczajenia oraz bariery komunikacyjne, których źródłem jest często brak poczucia własnej wartości, sprawiają, iż rozmowa z drugim człowiekiem zwykle staje się okazją do potwierdzenia samego siebie<sup>27</sup>. Bariery komunikacyjne (tab. 1) określane są również jako tak zwana „brudna dwunastka niszczycieli komunikacji” („parszywa dwunastka”<sup>28</sup>).

Tabela 1. Bariery komunikacyjne.

BARIERY KOMUNIKACYJNE	
OSĄDZANIE KOGOŚĆ	<b>1. Krytykowanie/osądzanie/obwinianie</b> (obcesowe, agresywne i bezpośrednie wyrażanie negatywnych ocen o drugiej osobie; krytykant nie bierze pod uwagę perspektywy, doznań i uczuć osoby krytykowanej)
	<b>2. Przezywanie/obrażanie/ośmieszanie/zawstydzanie</b> (nadawanie etykiety, naznaczanie, stygmatyzowanie, poniżanie drugiego człowieka)
	<b>3. Diagnozowanie/Orzekanie</b> (głośne analizowanie motywów i przyczyn czyjegoś zachowania, odgrywanie roli psychologa-amatora)
	<b>4. Chwalenie połączone z oceną</b> (stosowanie wygórowanej diagnozy czyjegoś postępowania w założonym celu instrumentalnego wykorzystania danej osoby do wykonania innych zadań)
DAWANIE GOTOWYCH ROZWIĄZAŃ, DECYDOWANIE ZA INNYCH	<b>5. Rozkazywanie/zarządzanie/komenderowanie</b> (polecanie drugiej osobie, aby zrobiła dokładnie to, czego życzy sobie nadawca rozkazu. Bariera ta najskuteczniej blokuje wszelkiego rodzaju kreatywność)
	<b>6. Grożenie/ostrzeganie/upominanie</b> (połączone z rozkazywaniem, próba przejścia kontroli nad działaniami drugiej osoby poprzez wskazywanie negatywnych konsekwencji, jakie mogą ją spotkać ze strony osoby grożącej)

*op. cit.* (*Psychologia komunikowania się...*), s. 57–60; 68–77; A. Janowicz, P. Krakowiak, A. Paczkowska, B. Sikora, *Sztuka komunikacji z osobami u kresu życia i ich opiekunami*, Gdańsk 2014, s. 16–17; M. McKay, M. Davis, P. Fanning, *op. cit.* (*Sztuka skutecznego...*), s. 16–20; M. Goryniak, *op. cit.* (*Słowa, które otwierają...*), s. 22–24.

<sup>27</sup> M.M. Czarnawska, *op. cit.* (*Przyjazne porozumiewanie się*), s. 49; A. Kozak, *Proces grupowy. Poradnik dla trenerów, nauczycieli i wykładowców*, Gliwice 2014, s. 70–71; zob.: S. Hamlin, *Jak mówić, żeby nas słuchali. Komunikacja we współczesnym miejscu pracy*, Poznań 2013.

<sup>28</sup> Por.: T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1995.

DAWANIE GOTOWYCH ROZWIĄZAŃ, DECYDOWANIE ZA INNYCH	7. <b>Moralizowanie/przekonywanie/perswadowanie</b> (osoba moralizująca jest głęboko przekonana o swoim autorytecie i kompetencjach etycznych, a także wynikających stąd prawach do pouczenia innych jak się powinni właściwie zachowywać)
	8. <b>Stawianie zbyt wielu bądź niewłaściwych pytań/badanie/przesłuchiwanie</b> (bariera ta bezpośrednio godzi w inteligencję odbiorcy i podważa przekonanie o jego wartości)
	9. <b>Udzielanie rad/dyktowanie rozwiązań</b> (zwykle niechcianych; istotą tej bariery jest przedkładanie drugiej osobie gotowej recepty służącej rozwiązaniu danego problemu, co stawia ją w pozycji podporządkowanej, poniżającej i obraźliwej dla jej inteligencji, bowiem w opinii udzielającego rady nie jest ona zdolna do samodzielnych rozwiązań i postanowień)
UNIKANIE UCZESTNICTWA W TRUDNYCH SYTUACJACH	10. <b>Odwracanie uwagi/zmienianie tematu/rozweślanie</b> (odsuwanie problemów drugiej osoby poprzez jawne odwracanie jej uwagi)
	11. <b>Logiczne argumentowanie</b> (próba przekonania drugiej osoby przez odwoływanie się tylko do faktów i logiki, w sytuacji bardzo emocjonalnej i silnie stresującej)
	12. <b>Uspokajanie/pocieszanie/podtrzymywanie</b> (powstrzymywanie drugiej osoby przed wyrażaniem negatywnych emocji i uczuć)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: T. Rzepa, *Psychologia komunikowania się dla menedżerów*, Warszawa 2006, s. 61-68; T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1995.

O wystąpieniu bariery komunikacyjnej decyduje cały kontekst sytuacyjny. Osoby stosujące bariery w komunikacji zwykle korzystają i łączą kilka z nich, tak że trudno je od siebie odróżnić i jednoznacznie stwierdzić dominację jednej z nich. Coraz częściej więc umiejętność uczestnictwa w procesie skutecznego porozumiewania się nosi miano sztuki komunikowania się.

Podstawową barierą w słuchaniu jest to, że ludzie często nie chcą słyszeć niczego poza tym, co sami myślą. Odmiennie zdanie mogłoby wywołać trudny do zniesienia dysonans, powodujący zmianę w sposobie myślenia. Wiele osób woli tego unikać, nie zadaje pytań, tylko prowadzi niekończący się monolog,

bądź wcale nie słucha odpowiedzi<sup>29</sup>. Uznanie odmienności partnera, jego sądów, oczekiwań, sposobu rozumienia i interpretacji jest pierwszym krokiem do budowania pozytywnej komunikacji<sup>30</sup> ukierunkowanej na osobę<sup>31</sup>.

Słuchanie kogoś naprawdę, to nie tylko odbieranie dźwięków i rozumienie co one oznaczają, to przede wszystkim chęć zrozumienia treści i intencji rozmówcy.

## Aktywne słuchanie i jego rola w komunikacji interpersonalnej

Umiejętność prowadzenia rozmowy jest jedną z najcenniejszych umiejętności człowieka, którą, by była efektywna, stale trzeba zgłębiać, rozwijać i praktykować. Sztuka konwersacji stanowi istotę aktywnego słuchania. Celem zadawania pytań w aktywnym słuchaniu nie jest udowodnianie innym braku uwagi, ale sprawdzenie, czy usłyszeli, co zostało powiedziane i czy to zapamiętali<sup>32</sup>.

Aktywne słuchanie oraz umiejętność zadawania pytań stanowią sposób, by przekonać inne osoby do danego punktu widzenia oraz wpłynąć na ich myśli i działania. Aktywny słuchacz zachęca swoich rozmówców do dalszego mówienia, a tym samym sprawia, że przekazują mu oni więcej informacji. Umiejętność prawdziwego słuchania zakłada chęć faktycznego wniknięcia w świat rozmówcy i zrozumienia go, niezależnie od trudności, jakich może przysporzyć jego wypowiedź. Wymaga więc cierpliwości w słuchaniu oraz pełnej otwartości i życzliwości wobec drugiego człowieka. Bardzo ważne jest także przebywanie z drugim człowiekiem w sytuacji dialogu – okazywanie zainteresowania tym, co mówi i sygnalizowanie mu zrozumienia<sup>33</sup>.

Aktywne słuchanie to okazywanie rozmówcy akceptacji, szacunku, serdeczności. To również powstrzymywanie się od wypowiadania sądów i dawania dobrych rad, w czym bardzo pomocne są techniki aktywnego słuchania, jak: odzwierciedlanie (interpretacja odczuć rozmówcy), parafrazowanie (powtórzenie własnymi słowami sensu usłyszanej wypowiedzi) oraz klaryfikacja (koncentracja na sednie wypowiedzi)<sup>34</sup>.

<sup>29</sup> M. Goryniak, *op. cit.* (*Słowa, które otwierają...*), s. 20.

<sup>30</sup> M.M. Czarnawska, *op. cit.* (*Przyjazne porozumiewanie się*), s. 29.

<sup>31</sup> Zdolność do tworzenia komunikatów ukierunkowanych na osobę obejmuje retoryczną wrażliwość, przyjmowanie roli innego, identyfikowanie się z innymi, samoobserwację, świadomość obecności odbiorcy oraz dostosowanie się do słuchacza. To wyrafinowana umiejętność komunikacyjna, którą osoby złożone poznawczo potrafią robić lepiej od innych. E. Griffin, *op. cit.* (*Podstawy komunikacji społecznej*), s. 140.

<sup>32</sup> P. Thomson, *Sposoby komunikacji interpersonalnej. Sprawy, by cię słuchano, i odnieś sukces*, Poznań 1996, s. 16.

<sup>33</sup> M.M. Czarnawska, *Przyjazne porozumiewanie się*, Gdańsk 2004, s. 54–59.

<sup>34</sup> B. Jamrożek, J. Sobczak, *Komunikacja interpersonalna czyli jak wspomagać swoją*

Proces aktywnego słuchania opiera się na sprzężeniu zwrotnym: im odbiorca lepiej słucha i odpowiada oraz zwraca większą uwagę na rozmówcę, tym samym w rozmowie zrewanżuje się jego nadawca. Do kroków aktywnego słuchania zalicza się: **precyzowanie** (zadawanie pytań do uzyskania pełniejszego obrazu); **informację zwrotną** (pomaga w ocenie znaczenia i skuteczności komunikatu; powinna być natychmiastowa, wypowiedziana po pełnym zrozumieniu komunikatu, szczerza i wspierająca); **odpowiednie proporcje** (dawanie rozmówcy możliwości dłuższej wypowiedzi, adekwatnie do czasu wypowiedzi nadawcy); **utrzymywanie kontaktu wzrokowego** (to znak niewerbalny świadczący o uwadze skierowanej na rozmówcę); **unikanie kończenia zdań innych osób; okazywanie słuchania** (zapewnienie rozmówcy, iż jest słuchany poprzez adekwatną mowę ciała oraz parajęzyk<sup>35</sup>); **szczerzy uśmiech** stosowny do sytuacji; **unikanie oceniania, osądów i stereotypów** (słuchanie otwarte); **zadawanie pytań** (otwarte zadawanie pytań w sytuacji, gdy niezrozumiała jest intencja, treść nadawcy); **przerwę przed udzieleniem odpowiedzi** (pozwala to na interpretację usłyszanych słów, przemyślenie ich); **sposób mówienia** (wysokość, tembr i ton głosu, intonacja, uprzejmość, zrozumiałość, tempo, wymowa); **emпатиę** (zrozumienie punktu widzenia rozmówcy i „spojrzenie” na sprawę z jego perspektywy)<sup>36</sup>.

Słuchanie to coś więcej niż zachowanie milczenia. Polega na dokładnym wysłuchaniu tego, co jest mówione, zapamiętaniu tego i przekazaniu informacji zwrotnej. Jeżeli jednostka nie potrafi słuchać, nie może obdarzyć drugiej osoby zainteresowaniem, uwagą i szacunkiem<sup>37</sup>, który w każdej interakcji z pewnością sama chciałaby otrzymać. Wsłuchiwanie się w odbiorców-słuchaczy zwiększa szansę, iż oni sami również będą chcieli słuchać. Słuchając innych, ludzie uczą się również mówić tak, by inni chcieli z uwagą poświęcać im swój czas<sup>38</sup>.

Aktywny słuchacz nie tylko aktywnie słucha, ale również zadaje pytania, wyraża swoją opinię, reaguje werbalnie i niewerbalnie na przekazywany

*przedsiębiorczość*, Poznań 2000, s. 36–38.

<sup>35</sup> Na parajęzyk składają się cechy wokalne głosu jak: ton, barwa, wysokość, natężenie, głośność, modulacja, tempo mówienia oraz interferencje wokalne, będące wzajemnym oddziaływaniem na siebie dwóch lub więcej cech głosu oraz dźwięki pozajęzykowe, gesty foniczne jak: chrząknięcia, westchnienia. Por.: Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1996; B. Dobek-Ostrowska, *op. cit.* (*Podstawy komunikowania społecznego*), s. 27–28.

<sup>36</sup> Por.: P. Thomson, *op. cit.* (*Sposoby komunikacji interpersonalnej...*), s. 21–25; P.J. Baumgartner, *Jak zjednać sobie ludzi czyli perfekcyjna komunikacja*, Warszawa 2010, s. 38–42; M. McKay, M. Davis, P. Fanning, *op. cit.* (*Sztuka skutecznego...*), s. 23–28.

<sup>37</sup> M. McKay, M. Davis, P. Fanning, (*Sztuka skutecznego...*), s. 191.

<sup>38</sup> I. Majewska-Opielka, *Jak mówić, by nas słuchano. Psychologia pozytywnej komunikacji*, Gdańsk 2010, s. 18.

komunikat<sup>39</sup>. W słuchaniu, podobnie jak w uśmiechu tkwi wielka siła. Jeżeli jednostka umie słuchać, to nie tylko robi dobre wrażenie, ale także tworzy solidne podwaliny pod trwałą relację<sup>40</sup>. Nauka dobrej komunikacji stanowi sposób na pielęgnowanie więzi i miłości, które w znaczący sposób determinują postrzeganie życia jako szczęśliwego<sup>41</sup>.

## Podsumowanie

Proces słuchania zakłada zaangażowanie. Żeby zrozumieć co czują inni, co jest dla nich ważne, jaki mają system wartości, czego oczekują i do czego zmierzają konieczne jest zaangażowanie czasu, uwagi i cierpliwości w słuchanie tego, co mówią i mają do powiedzenia. Słuchanie to bardzo trudna sztuka zrozumienia i zrekonstruowania świata widzianego z perspektywy drugiego człowieka. Prawdziwe słuchanie powinno zawierać intencję zrozumienia rozmówcy, radość z jego obecności oraz chęć udzielenia mu pomocy i wsparcia. Stąd tak ważne w słuchaniu jest nastawienie, czyli postawa słuchacza ułatwiająca słuchanie i zrozumienie<sup>42</sup>. Aktywne słuchanie, precyzyjne tworzenie komunikatów, udzielanie szybkiej informacji zwrotnej, rezygnacja z oceny i krytyki rozmówcy oraz odkrywanie swoich uczuć w celu stworzenia z rozmówcą przyjaznego kontekstu dla rozmowy, to działania poprawiające komunikację, a także skutecznie niwelujące bariery komunikacyjne<sup>43</sup>.

Bariery komunikacyjne stanowią nabyty i przeciwiczony przez daną jednostkę określony sposób jej komunikowania się oraz reakcję na wypowiedzi innych osób. Stąd też, by skutecznie móc porozumiewać się i nie stosować barier komunikacyjnych, przede wszystkim należy je poznać. „Prawdopodobnie największym problemem, z jakim człowiek musi się zmierzyć, są relacje z innymi ludźmi”<sup>44</sup>, toteż uświadomienie sobie własnych ograniczeń i stała praca nad sobą w zakresie eliminacji barier daje szansę na poprawę wielu relacji interpersonalnych oraz warunkuje pełniejszy samorozwój jednostki, jej widzenia siebie i świata.

**dr Joanna Ingłot-Kulas** jest pedagogiem, psychoprofilaktykiem, wykładowcą w Instytucie Humanistycznym Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej w Jarosławiu

<sup>39</sup> D. Carnegie, *op. cit.* (*Jak doskonać...*), s. 51.

<sup>40</sup> D. Carnegie, *Jak zdobyć przyjaciół i zjednać sobie ludzi w epoce cyfrowej*, Warszawa 2012, s. 100.

<sup>41</sup> E. Sujak, *Ja jestem ja, ty jesteś ty*, „Charaktery” 2016, nr 3, s. 31.

<sup>42</sup> A. Kozak, *op. cit.* (*Proces grupowy...*), s. 138–139.

<sup>43</sup> I. Gołębiewska, *Komunikacja w rodzinie*, „Wychowawca” 2016, nr 1, s. 20.

<sup>44</sup> D. Carnegie, *Jak zdobyć przyjaciół i zjednać sobie ludzi*, Warszawa 2005.

---

Iwona Dudzik

# Skróty zapożyczone z języka angielskiego używane przez współczesną młodzież do komunikacji za pomocą SMS-ów

## Wstęp

„Język jest podstawowym narzędziem ludzkiego myślenia. Myśli – nawet te, których nie wypowiadamy i nie zapisujemy – istnieją w naszych umysłach w postaci mniej lub bardziej skończonych zdań i wyrazów. Bardzo rzadko myślimy nie słowami i zdaniami, lecz na przykład obrazami. Uzewnętrznieniem procesu myślenia jest formułowanie tekstów językowych, opartych na znajomości systemu językowego. Zarówno owe teksty, jak system językowy i jego elementy spełniają wiele funkcji w życiu społecznym”<sup>1</sup>.

Na przestrzeni wieków system językowy wykształcił język literatury, kultury, sztuki, wszystkich dziedzin nauki, polityki, zadziwiając swym bogactwem i niewyczerpanymi możliwościami. Każda z minionych epok odcisnęła na nim swoje piętno. Na przełomie XX/XXI wieku obserwujemy zjawisko, które polega na skracaniu wyrazów istniejących w zasobie leksykalnym języków świata.

Dążenie do ekonomii wypowiedzi jest jedną z ważniejszych tendencji, która występuje współcześnie nie tylko w naszym, rodzimym języku, ale wielu innych. Skłonność do kondensacji formy i treści objawia się m.in. tworzeniem wypowiedzi eliptycznych, ucinaniem części wyrazów (jak choćby w popularnym *cze!* zamiast *cześć!*)<sup>2</sup>. Zjawisko to jest nieodłącznie związane z procesem skracania. Mamy obecnie do czynienia z bogactwem rozmaitych skrótów

<sup>1</sup> I. Dudzik, *Skróty i uproszczenia stosowane przez młodzież w języku SMS-ów w świetle wyników badań ankietowych*, [w:] L. Wille, M. Malinowska (red.), *Podkarpackie Forum Filologiczne*. Seria: Literatura i Kultura, Rocznik, Jarosław 2011, s. 354.

<sup>2</sup> A. Naruszewicz-Duchlińska, *Akronimy internetowe – wstępny zarys problematyki*, „Prace Językoznawcze” VI, Olsztyn 2004, s. 75.

i skrótowców. Jedne z nich mają długą historię i tradycję, inne dopiero powstają, walcząc jednocześnie o swoje miejsce w systemie językowym. Można zatem stwierdzić, iż język lubi skróty, a dokładniej lubią je sami użytkownicy języka. Skróty oraz skrótowce pozwalają na szybszą komunikację, na zwiększenie tempa przekazu. Jednak posługiwanie się skrótami to niejednokrotnie coś więcej, niż tylko oszczędność czasu oraz ekonomia wypowiedzi. To właśnie w ten sposób wielu użytkowników języka podkreśla i uwiarygodnia swoją przynależność do rozmaitych grup społecznych.

Przyglądając się zjawisku skracania wyrazów, można zauważyć, iż mimo tego, że tendencja ta jest zdecydowanie nasiloną, to nie reprezentuje ona nowego i nieznanego dotąd trendu zmian językowych. Na gruncie naszego języka dążenie do skrótowości przejawiało się już wielokrotnie. Tendencje te można było zaobserwować końcem XIX i początkiem XX wieku, a sprzyjał tym tendencjom rozwijający się kapitalizm. Podczas pierwszej wojny światowej skróty były nieodłącznym elementem ówczesnych tekstów prasowych, jak też komunikatów wojennych. Jednak prawdziwą ekspansję skrótów i skrótowców odnotowano na całym świecie po 1945 roku, a za główną przyczynę takiego stanu rzeczy należy uznać przede wszystkim zwiększenie tempa życia, burzliwe zmiany polityczne i gospodarcze oraz intensywny rozwój życia społecznego. Nowy powojenny porządek polityczny niewątpliwie sprzyjał rozwijaniu się tendencji do skracania wyrazów<sup>3</sup>. Dalszą ekspansję i „eksplozję” akronimów wywołało wynalezienie komputera, Internetu i telefonu komórkowego<sup>4</sup>.

Owa tendencja dotyczy głównie skracania dłuższych wyrazów, najczęściej do dwóch sylab. Skrótowość tego rodzaju jest cechą charakterystyczną przede wszystkim dla odmian potocznych, jak też środowiskowych języka. Najwięcej przykładów rozmaitych skrótów dostarcza nam niewątpliwie obserwacja żywej mowy. Zjawisko to najłatwiej można zaobserwować w środowisku młodzieży szkolnej, jak również akademickiej. Młodzież masowo skraca dłuższe słowa. Skróć *spoko* – *spokojnie* - zrobił karierę i pojawia się obecnie nie tylko w języku ludzi młodych, znajduje się już bowiem w słownikach ogólnych języka polskiego. Zdarza się też, że skraca się konstrukcje składniowe. Ale skrótowość występuje nie tylko w środowisku młodzieżowym, może cechować też gwary zawodowe, np. lekarzy, informatyków; itp.

<sup>3</sup> K. Krawczyk, *Tymcza, narka, bezwa, senza – procesy skracania w czeszczyźnie i polszczyźnie mówionej*, „Bohemistyka”, 2009, nr 3, s. 177–178.

<sup>4</sup> S. Szadyko, *Rola, funkcja i znaczenie akronimów w języku polskim*, „Zeszyty Naukowe” SGH, 2005, 10–18, s. 174.

## Język współczesnej młodzieży

Tak, jak szybko żyjemy, tak samo szybko staramy się mówić, często używając skrótów myślowych, które stanowią już dzisiaj specyficzny rodzaj komunikacji językowej młodzieży i dzieci. Halina Jadacka podkreśla, że konstrukcje skrótowe są jednym z wielu przejawów działania tendencji do ekonomii wysiłku w języku, od dawna zaaprobowanym przez normę. Niekiedy jednak lapidarność wypowiedzi nie idzie w parze, ani z jej zrozumiałością, ani z poprawnością składniową.

W toku tak szybko postępujących zmian w komunikacji językowej, język współczesnej młodzieży również się zmienia. Jest on wyróżniany na podstawie młodego wieku osób, które się nim posługują. W ten sposób powstaje przejaw kompetencji komunikacyjnej użytkowników języka.

„Wszystko jest cool”, „super”, „trendy” – takie zwroty już nikogo nie dziwią, jednak prezentują prymitywizm oraz ubóstwo zwrotów. Młodzież bardzo często zdaje się niszczyć kulturę mówienia. Tworzy nowe wyrazy, skróty, wyrażenia znakomicie funkcjonujące w ich środowisku. Wszystko to sprawia, że w ich grupie wiekowej ubożeje klasyczny zasób języka polskiego. Niejednokrotnie efektem takich zabiegów jest nieumiejętność napisania dobrego wypracowania szkolnego.

Młodzież z pewnością posługuje się innym językiem niż ich rodzice czy nawet starsi koledzy. Jest w nim wiele zwrotów, które określają pozytywny lub negatywny stosunek do rzeczywistości. Współcześnie młodzi bardzo pragną wyróżnić się z tłumu. Może właśnie dlatego ich wypowiedzi cechuje duża ekspresja i emocjonalne nacechowanie wyrazów, ale pojawiają się również określenia o zabarwieniu ironicznym. Są jednak takie słowa, które rozumieją jedynie młodzi ludzie. Lubią oni skracać słowa, kiedy piszą bardzo popularne dzisiaj SMS-y. Z jednej strony mają mało miejsca, a z drugiej dużo do powiedzenia. Tworzą zatem nowe słowa i nie sposób nie uznać, że jest to przejaw oryginalności i przebojowości współczesnej młodzieży. Wiele z tych słów zapożyczonych jest z języków obcych, a w szczególności z języka angielskiego. Młodzież czerpie je z reklam, gier komputerowych, filmów. Wiele słów angielskich zostało również spolszczonych.

Młodzież wykorzystuje i przenosi do języka potocznego słowa obce, które w połączeniu z formami polskimi tworzą nowe wyrażenia, np. *Jestem happy – Jestem szczęśliwa; Jest fun – Jest zabawnie, sympatycznie; Jest cool – Jest w porządku, super; Jest osom – Jest wspaniale; Jest on the bard – Jest w dechę* – dosłownie: *Na tablicy, desce, pokładzie*<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> I. Dudzik, *Słownictwo nazywające uczucia w języku współczesnej młodzieży*, [w:] L. Wille, M. Malinowska (red.), *Podkarpackie Forum Filologiczne*. Seria: Literatura i Kultura, Rocznik, Jarosław 2010, s. 172.

## Skrótowce zapożyczone z języka angielskiego

Język angielski w dzisiejszych czasach jest bardzo modny. Do wielu języków trafiają liczne zapożyczenia. Także język polski bardzo chętnie czerpie z angielszczyzny. Należy podkreślić, iż wśród licznie napływających anglicyzmów, sporą grupę stanowią współcześnie skrótowce, które nastęrczają Polakom wielu problemów w zakresie ich pisowni oraz wymowy. Dotyczy to przede wszystkim starszego pokolenia, u którego znajomość języka angielskiego jest rzadka bądź znikoma. Wiele z tych osób żywo reaguje na tego typu zjawiska językowe i uważa je za masowe pucie polszczyzny.

Zasadnicza kwestia pisowni skrótowców angielskich dotyczy tego, czy są zapisywane w polskich tekstach tak, jak w języku oryginalnym, czy też fonetycznie, w sposób odzwierciedlający ich wymowę przez Polaków. Można zaobserwować, że obecnie w polszczyźnie funkcjonują oba typy zapisu, przy czym niektóre zapożyczone skrótowce zapisywane są wyłącznie tak, jak w języku oryginalnym, np. CD głoskowiec odczytywany z angielska jako *si-di* od *compact disc* – płyta kompaktowa, brak zapisów typu: *sidi* czy też *cede*; inne zaś mają zapis wariantywny, np. *DJ* (*di-dżej*) lub zapis *didżej* od angielskiego *disc jockey* – osoba prowadząca program muzyczny w dyskotecce, radiu czy telewizji<sup>6</sup>.

Kolejną sprawą jest używanie wielkich liter w zapisie zapożyczonych skrótowców<sup>7</sup>. Należy podkreślić, iż panujący obecnie zwyczaj zapisywania skrótowców zapożyczonych z angielskiego wielkimi literami, w znacznej mierze kłóci się z polską tradycją ortograficzną. „Należałoby zatem upowszechnić pisownię takich skrótowców małymi literami lub przynajmniej takiej pisowni dawać pierwszeństwo. W praktyce skrótowce tego typu są zapisywane trojako:

1. Tylko małymi literami: np. *dipis* od *displaced person*; *radar* od *radio detection and ranging*; *cv* (odczytywany z angielska jako *si-wi* lub z polska jako *ce-fau*), są to zwykle zapożyczenia dawniejsze, ale nie tylko por. np. *yuppie* wymawiane jako *japi* od ang. *young Urban professional* – młody dynamiczny, dobrze zarabiający biznesmen.

2. Wariantywnie: małymi i wielkimi literami, jednak częściej wielkimi, por. *AIDS* a *aids* głoskowiec czytany z angielska jako *ejds* od *Acquired Immune Deficiency Syndrome*; *VIP* a *vip* czytany jako *wip* od *very important person* – bardzo ważna osoba.

<sup>6</sup> R. Przybylska, *Problem pisowni i wymowy skrótowców zapożyczonych z języka angielskiego*, „Ling Varia”, Rok III, 2008, nr 2 (6), s. 107.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 108.

3. Tylko wielkimi: *ADHD* czytane jako *adehade* od *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* - zespół nadpobudliwości psychoruchowej; *PIN* od *Personal Identification Number* - osobisty numer identyfikacyjny, służący do autoryzacji i identyfikacji<sup>8</sup>.

### Cel, materiał i metoda badań

Celem przeprowadzonego badania było pokazanie sposobów tworzenia skrótów zapożyczonych z języka angielskiego przez współczesną młodzież do komunikacji za pomocą SMS-ów.

Badanie przeprowadzono metodą ankietową – kwestionariuszową w kwietniu 2013 roku. Respondentami ankiety byli studenci kierunku filologia angielska (I, II, III rok), pedagogika (I, II, III rok), europeistyka (I, II rok) oraz turystyka i rekreacja (I, II, III rok) studiów stacjonarnych Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu.

### Wyniki badań

Poniższa tabela przedstawia skróty z języka angielskiego, których ankietowani używają w SMS-ach.

Tab. 1. Skróty używane przez młodzież w SMS-ach (z języka angielskiego).

SKRÓT	ZNACZENIE	TŁUMACZENIE
2day	<i>today</i>	dzisiaj
4y	<i>for you</i>	dla Ciebie
1daful	<i>wonderful</i>	cudowny
2moro	<i>tomorrow</i>	jutro
2nite	<i>tonight</i>	dzisiaj wieczorem
4e, 4ever	<i>forever</i>	na zawsze
afk	<i>away from keyboard</i>	odejść od klawiatury
aisbo	<i>as I said before</i>	jak powiedziałem wcześniej
aml	<i>all my love</i>	gorąco pozdrawiam
asap	<i>as soon as possible</i>	tak szybko, jak tylko to możliwe
atm	<i>at the moment</i>	w tej chwili
atw	<i>at the weekend</i>	w weekend
b4	<i>before</i>	zanim
b4n	<i>by for now</i>	na razie
bbl	<i>be back later</i>	będę później

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 110.

SKRÓT	ZNACZENIE	TŁUMACZENIE
bbs	<i>be back soon</i>	wkrótce wrócę
bsy	<i>be seeing you</i>	zobaczymy się
bion	<i>believe it or not</i>	wierz lub nie
brb	<i>be right back</i>	zaraz wracam
brt	<i>be right there</i>	zaraz tam będę
btw	<i>by the way</i>	przy okazji
c%l	<i>cool</i>	super
cm	<i>call me</i>	zadzwoń
cmb	<i>call me back</i>	oddzwoń
dyr	<i>do you remember</i>	pamiętasz
f2t	<i>free to talk</i>	mogę rozmawiać
f2f	<i>face to face</i>	twarzą w twarz, osobiście
fc	<i>fingers crossed</i>	trzymam kciuki
fy	<i>for you</i>	dla Ciebie
fyi	<i>for your information</i>	tylko do twojej wiadomości
g	<i>grin</i>	uśmiech
g2g, gtg	<i>got to go</i>	muszę iść
gal	<i>get a life</i>	przestań nudzić
gl	<i>good luck</i>	powodzenia
gr8	<i>great</i>	świetnie, wspaniale
gok	<i>God only knows</i>	Bóg jeden wie
h8	<i>hate</i>	nienawidzę
h2sys	<i>hope to see you soon</i>	mam nadzieję, że niebawem się spotkamy
hagn	<i>have a good night</i>	dobranoc
hak	<i>hugs and kisses</i>	buziaki
hand	<i>have a nice day</i>	miłego dnia
hbty	<i>happy birthday to you</i>	wszystkie najlepszego z okazji dnia urodzin
hig	<i>how's it going</i>	jak leci
iccl	<i>I couldn't care less</i>	nic mnie to nie obchodzi
ic	<i>i see</i>	tak, rozumiem
idk	<i>I don't know</i>	nie wiem
ilu, iluyu, ily, iluty	<i>I love you</i>	kocham cię
iooh	<i>I'm outta here</i>	spadam
jam	<i>just a minute</i>	chwileczkę
jk	<i>just kidding</i>	żartuję
kc	<i>keep cool</i>	trzymaj się

SKRÓT	ZNACZENIE	TŁUMACZENIE
kit	<i>keep in touch</i>	będziemy w kontakcie
khyf	<i>know how you feel</i>	wiem, co czujesz
kwim	<i>know what I mean</i>	wiesz o co mi chodzi
l8	<i>late</i>	późny
lmk	<i>let me know</i>	daj znać
lo	<i>hello</i>	cześć
myob	<i>mind your own business</i>	pilnuj własnego nosa
nagi	<i>not a good idea</i>	zły pomysł
nc	<i>no comment</i>	bez komentarza
np	<i>no problem</i>	nie ma sprawy
omg	<i>oh my God</i>	o Boże!
pcm	<i>please call me</i>	proszę zadzwoń
ru ok?	<i>are you ok?</i>	wszystko w porządku?
gix	<i>quick</i>	szybko
sc	<i>stay cool</i>	trzymaj się
sit	<i>stay in touch</i>	będziemy w kontakcie
sot	<i>short of time</i>	(mam) mało czasu
spk	<i>speak</i>	mów!
sry	<i>sorry</i>	przepraszam
sup	<i>what's up</i>	co jest?, co słychać?
syl	<i>see you later</i>	do zobaczenia później
sys	<i>see you soon</i>	do zobaczenia
t2go	<i>time to go</i>	czas iść
tcoy	<i>take care of yourself</i>	trzymaj się, uważaj na siebie
tang, thx, tx	<i>thank you, thanks</i>	dziękuję, dzięki
tmb	<i>text me back</i>	odpisz
toy	<i>thinking of you</i>	myślę o tobie
ttul, ttu8r, ttyl, tty8r	<i>talk to you later</i>	pogadamy później
v	<i>very</i>	bardzo
w8	<i>wait</i>	czekaj
wassup, wu, wuu	<i>what's up?</i>	co jest?
wayd	<i>what are you doing</i>	co robisz
wb	<i>welcome back</i>	witamy ponownie
wbs	<i>write back soon</i>	odpisz wkrótce
werry	<i>where are you</i>	gdzie jesteś
yiou	<i>yes I understand</i>	tak, rozumiem
xlnt	<i>excellent</i>	wspaniale

Źródło: Opracowanie własne.

## Wnioski

Po pierwsze – wyniki badań wykazały, że ankietowani używają dużej ilości skrótów, głównie zapożyczonych z języka angielskiego (trafiły się również przykłady zapożyczeń z języka niemieckiego oraz łaciny). Tak szeroki wachlarz zaprezentowanych skrótów może wynikać z faktu, iż sporą grupę badanej młodzieży stanowili studenci filologii angielskiej (w wywiadzie deklarowali oni, że skróty w ich komunikacji za pomocą SMS-ów pojawiają się bardzo często, nie było w tej grupie osób, które nie czyniłyby tego).

Po drugie – zebrany materiał empiryczny, zestawiony ze skrótami z języka polskiego używanego przez młodzież w SMS-ach<sup>9</sup>, pozwala na stwierdzenie, że młodzież zastosowała zasady tworzenia skrótów z języka angielskiego odpowiadające w języku polskim. Dotyczy to zwłaszcza następujących sposobów:

- skróty tworzone z połączenia pierwszych liter dwu lub więcej skracanych wyrazów, np.:

brb – *be right back* – zaraz wracam;

bbl – *be back later* – będę później;

cm – *call me* – zadzwoń;

hbty – *happy birthday to you* – wszystkiego najlepszego z okazji dnia urodzin;

- skróty złożone z pary liter (często dwie ostatnie lub część z pierwszych słów i dwie ostatnie) skracanego wyrazu lub wyrażenia, np.:

lo – *hello* – cześć;

ru ok? – *are you ok?* – wszystko w porządku?

- skróty utworzone poprzez wprowadzenie cyfry w miejsce części słowa lub wyrażenia zawierającego słownie zapisaną liczbę, np.:

2 day – *today* – dzisiaj;

b4 – *before* – zanim;

b4n – *by for now* – na razie;

f2t – *free to talk* – mogę rozmawiać;

- skróty pomysłowo wzbogacone, zwłaszcza gdy mowa o uczuciach, np.:

ilu, iluyu, ily, iluty – *I love you* – kocham Cię.

Po trzecie – język angielski jest dzisiaj tak popularny, że nikogo nie dziwi posługiwanie się nim przez młodzież na co dzień. Ponieważ interakcja międzyludzka we współczesnych czasach przybrała głównie formę pisaną, a naturą ludzką jest ułatwianie sobie życia i oszczędzanie czasu tam, gdzie się tylko da,

<sup>9</sup> Patrz: I. Dudzik, *Skróty...*, *op. cit.*, s. 353-360.

narodziły się skróty anglojęzyczne, które trafiły do języka obiegowego. Młode pokolenie Polaków świetnie się w tej komunikacji odnajduje.

Należy sądzić, że skróty i skrótowce będą miały coraz większe znaczenie w komunikacji językowej. Natomiast szybkie tempo zmian leksykalnych, które niezaprzeczalnie związane jest z zapożyczeniami, sprawia, że ewentualna reakcja na nie, ale też i ocena poprawnościowa będą szybko dokonywane. A stać się tak powinno zanim upowszechnią się zjawiska, które stwarzać będą bariery komunikacyjne, zwłaszcza przykre i niepożądane dla pokolenia starszych Polaków.

**dr Iwona Dudzik** jest wykładowcą w Instytucie Humanistycznym  
Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej  
im. ks. B. Markiewicza w Jarosławiu

---

---

Katarzyna Król

# Lalka teatralna w komunikacji z dziećmi w wieku przedszkolnym

## Wprowadzenie

Podstawą procesu kształcenia i wychowania jest efektywne komunikowanie. Zmieniająca się rzeczywistość edukacyjna i informacyjna wymaga zastosowania nowych sposobów komunikacji, zwłaszcza na pierwszym szczeblu edukacji. I choć wydawałoby się, że odpowiedzią na potrzeby najmłodszych jest zastosowanie nowoczesnych technologii informatycznych, to znakomite efekty komunikacyjne w pracy z dziećmi przedszkolnymi przynosi użycie lalki teatralnej. Wprawdzie początki lalkarstwa sięgają starożytnego Egiptu, Grecji i Rzymu, a w Polsce pierwsze adnotacje o teatrze lalek pochodzą z XIV wieku, to wykorzystanie lalek teatralnych w edukacji i wychowaniu ma miejsce dopiero w pierwszej połowie XX wieku. Lalka teatralna jest jednak wówczas ściśle powiązana z teatrem i przedstawia określoną przez reżysera spektaklu historię. Nowością na początku XX wieku było to, że teatr lalek wkroczył do szkoły i oprócz funkcji rozrywkowej czy estetycznej, pełnił rolę wychowawczą, edukacyjną i społeczną. Potencjał wykorzystania lalki teatralnej dostrzegli, m.in. Amerykanie, Brytyjczycy oraz Izraelczycy, którzy zastosowali tę metodę na zajęciach przedszkolnych i wczesnoszkolnych, a także w terapii indywidualnej dzieci z różnymi zaburzeniami.

Historię lalki teatralnej i jej znaczenie w kulturze w szerszym kontekście autorka artykułu omawia w publikacjach dotyczących znaczenia wychowawczego i edukacyjnego teatru lalkowego dla dzieci<sup>1</sup>. Niniejsze rozważania w dużej mierze odwołują się do źródeł najnowszych, które omawiają badania nad

---

<sup>1</sup> K. Król, *Teatr lalek w edukacji i wychowaniu dzieci wczesnoszkolnych w oparciu o działalność Teatru Bazyl*, [w:] *Rodzina i szkoła wobec szans i zagrożeń społeczno-cywilizacyjnych*, K. Pujer (red.), Exante, Wrocław 2016, s. 153–166; K. Król, *Edukacja teatralna dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Problemy opieki, wychowania i terapii*, K. Pujer (red.), Exante, Wrocław 2017, s. 57–68.

wykorzystaniem lalki w procesie dydaktycznym – w przedszkolu i szkole. Jest to o tyle istotne z punktu naukowego, gdyż na gruncie polskim temat ten jest mało zbadany i prawie nieopisany w literaturze.

Celem artykułu jest ukazanie znaczenia lalki teatralnej w komunikacji z dziećmi w wieku przedszkolnym. Materiał badawczy został uzyskany na podstawie obserwacji dzieci podczas zajęć muzyczno-rytmicznych, plastyczno-artystycznych, gimnastyczno-ruchowych oraz edukacyjnych, a także w wyniku rozmów z rodzicami dzieci w rzeszowskim Klubie Mamy i Malucha we wrześniu 2016 roku. Podczas ćwiczeń została wykorzystana lalka teatralna – pacynka Tosia, która była animowana przez pedagoga prowadzącego zajęcia. Dzieci traktowały Tosię jako osobny byt (niezależny od animatora), szybciej przełamywały nieśmiałość, chętniej nawiązywały rozmowę z Tosią, odpowiadały na zadawane pytanie, dużo chętniej podejmowały zaproponowane czynności, a także łatwiej zapamiętywały nowe wiadomości.

Dostrzeżenie możliwości, jakie daje wykorzystanie lalki teatralnej w komunikacji z dziećmi jest szansą na zwiększenie efektywności w procesie edukacyjno-wychowawczym na pierwszym szczeblu edukacji.

## **Przegląd badań nad wykorzystaniem lalki teatralnej w pracy z dziećmi**

Pedagogiczne właściwości lalek teatralnych dostrzegali twórcy teatrów lalkowych w Polsce już na początku XX wieku. Pedagog i autor pierwszej w Polsce książki poświęconej teatrowi lalek pt. *Marionetki* z 1938 roku Jan Sztudynger pisał: „[...] teatr lalek tak jest nieodzowny dla każdego dziecka, dlatego że jest po prostu prawem dziecka. Teatr lalek stwarza dziecku świat mniejszy od niego. Dziecko z głęboką radością stwierdza, że istnieją stwory małeńkie, wobec których ono jest wielkoludem. Umiejętnie prowadzony teatr lalek wyczarowuje w dziecku poczucie siły i szczęścia, daje satysfakcję. W teatrzyku lalek rezygnuje człowiek ze swego wzrostu i powagi, chowa się za zasłonę i w sposób czarodziejski staje się za pośrednictwem lalki mniejszy i głupszy od dziecka. Przenosi dziecko, onego nieszczęsnego Guliwera, ze świata wielkoludów w kraj liliputów. A ta umiejętność jest bodajże najkapitałniejszym zagadnieniem wszelkiej pedagogiki [...]”<sup>2</sup>. Sztudynger zalecał wręcz, aby nauczyciele zapraszali do szkół wędrowne teatry lalek albo zachęcali uczniów do tworzenia spektakli lalkowych.

<sup>2</sup> J. Sztudynger, *Oto „przyjaciele” dzieci*, „Bal u lał” 1938, 12 R1, nr 2, s. 23.

Okazuje się zatem, że odpowiednio wykorzystana lalka teatralna przynosi szereg korzyści pedagogicznych dla dzieci. Lalka może stać się elementem ułatwiającym kontakt, taki, jakiego czasem nie potrafi z dzieckiem nawiązać sam dorosły. Wynika to z faktu, że lalka jest dziecku wyjątkowo bliska, wzbudza jego zaufanie, potrafi wysłuchać i dotrzymać tajemnicę. Takie podejście do lalki teatralnej wskazuje na jej właściwości, nie tylko estetyczne, artystyczne czy ludyczne, ale pobudzające wyobraźnię dzieci, kształtujące ich wrażliwość emocjonalną, wskazujące prawidłowe zachowania i normy społeczne, a także wzbudzające chęć poznawania otaczającej rzeczywistości. Lalka teatralna może okazać się skutecznym sposobem dotarcia do dzieci najbardziej zamkniętych w sobie, wpływać na ich emocje, a przy tym przełamywać dziecięce lęki i bariery. Ponadto można użyć lalki, aby wyposażać dzieci w wiedzę, która nie jest tak łatwo przyswajalna za pomocą tradycyjnych metod podczas zajęć lekcyjnych albo w przedszkolu.

Możliwości wykorzystania lalki teatralnej poza teatrem zauważyli Brytyjczycy, którzy w latach 2003-2005 zrealizowali projekt badawczy „The Puppet Project”<sup>3</sup>. Celem tych działań było zbadanie skuteczności zastosowania kukiełek na lekcjach z przedmiotów ścisłych w szkole podstawowej. Studium przypadku obejmowało 5 lekcji prowadzonych przez nauczycieli z wykorzystaniem kukielki w grupach dzieci od 6 do 9 lat (uczniowie wcześniej nie znali pedagoga prowadzącego zajęcia).

Nauczyciele biorący udział w tym projekcie wymienili wiele korzyści wynikających z wykorzystania lalek. Przede wszystkim zwrócili uwagę na to, że podczas lekcji uczniowie byli mocno zaangażowani, zwracali się bezpośrednio do kukiełek i mieli dużą motywację do rozwiązania zadanego przez lalkę ćwiczenia. Pedagodzy wspominali, że kiedy po raz pierwszy spotykają się z dziećmi potrzebują zwykle sporo czasu, by nawiązać z nimi relacje, a zastosowanie kukielki pozwoliło znacznie zredukować ten czas i bardzo szybko zainteresować dzieci omawianym tematem. Dzieci mocno identyfikowały się z problemem, poszukiwały rozwiązań dla kukielki, a nie dla nauczyciela (który tak naprawdę znał wszystkie odpowiedzi i wiedział, co uczniowie mają na myśli, nawet jeśli nie wyjaśniają tego wystarczająco dobrze). Lalka była postrzegana przez dzieci jako równa im, nie liczył się status i władza nauczyciela, a kiedy zarówno nauczyciel, jak i kukielka pochwalili zaproponowane pomysły, dzieci z chęcią pracowały dalej. Co ważne, podczas lekcji nie pojawiło się jedno oczywiste rozwiązanie

<sup>3</sup> Por.: B. Keogh, S. Naylor, J. Maloney, S. Simon, *Puppets and engagement in science: a case study*, „NorDiNa” 2008, nr 4 (2), s. 142–150.

problemu, ale zostało wypracowanych wiele alternatywnych możliwości. Kukielka podjęła się roli najmniej mądrego członka grupy, co wydało się pomocne dla tych dzieci, które nie czuły się pewne swoich pomysłów i nie chciały się nimi dzielić na forum klasy. Takie podejście do pracy z kukielką ułatwiło wypowiedzi dzieci nieśmiałych oraz mających niskie osiągnięcia edukacyjne, ponieważ nie musiały one obawiać się reakcji nauczyciela. Pedagodzy biorący udział w projekcie zauważyli, że praca z kukielką jest podłożem sytuacji dydaktycznej, w której dzieci rozmawiają między sobą na dany temat, poszukując różnych rozwiązań, a nie tylko zwracają się do nauczyciela-specjalisty.

O lalce teatralnej jako nowym sposobie pracy z dziećmi mówią izraelscy badacze Ronit Remer i David Tzurriel<sup>4</sup>. Kukielki zostały uznane za skuteczne narzędzie dydaktyczne, gdyż łączą w sobie umiejętność integrowania sztuki, komunikacji i perswazji. Siła kukielek tkwi w ich zdolności poruszania się i mówienia, a przez te sprawności ludzie identyfikują się z nimi, ponieważ mogą w nich widzieć siebie albo wyłapywać cechy wspólne. Dzięki kukielkom można porozumieć się bez względu na wiek, odmienną kulturę oraz inny język.

Badania prowadzone przez izraelskich pedagogów miały na celu wskazać rezultaty wykorzystania kukielek jako narzędzia mediacji we wczesnej edukacji. Analizowano umiejętności czytania i pisaną dzieci przedszkolnych, ich osiągnięcia, strategie pedagogiczne mediatorów oraz efekty użyteczności kukielki jako narzędzia mediacji z perspektywy mediatora. Przebadano 145 dzieci z 15 przedszkoli zlokalizowanych w centralnym Izraelu (68 dzieci objętych było kształceniem specjalnym). W badaniach brało udział 18 tzw. mediatorów – studentów studiujących pedagogikę oraz 18 identycznych kukielek. Wnioski z przeprowadzonych badań wskazały, że kukielka przyczyniła się do: zwiększenia zainteresowania, uwagi i motywacji dzieci, stworzenia emocjonalnych relacji z dziećmi, większego uczestnictwa dzieci w zajęciach, stymulowania aktywności dzieci przez fakt, że wydawało się, że ona nie zna odpowiedzi na żadne pytanie (że jest zdezorientowana), stworzenia przyjemnej, radosnej atmosfery, sprzyjającej twórczej pracy, zainicjowania bezpośredniej komunikacji między dziećmi, utrzymania zasad właściwego zachowania w grupie przedszkolnej, pomocy nauczycielom w sprawdzeniu poziomu zrozumienia omawianego tematu, bycia edukacyjnym wzorem – dzieci identyfikowały się z kukielką i naśladowały jej zachowanie.

<sup>4</sup> Por.: R. Remer, D. Tzurriel, "I Teach Better with the Puppet" – Use of Puppet as a Mediating Tool in Kindergarten Education – an Evaluation, "American Journal of Educational Research" 2015, nr 3(3), s. 356–365.

Badacze zwrócili uwagę na to, że w pierwszych latach życia dziecięce myślenie charakteryzuje animizm, przez co wykorzystanie lalek podczas zajęć jest atrakcyjne i skuteczne. Dzieci postrzegają lalki jako żywe stworzenia, przypisują im wiele ról i rozpoznają je jako naturalną część dziecięcego świata. Bawienie się lalkami ma duże znaczenie w społecznym, emocjonalnym i poznawczym rozwoju dziecka. Dziecko swój wewnętrzny świat przerzuca na lalkę, wyraża w ten sposób siebie, a to służy jako ujście dla jego uczuć. Izraelscy badacze zaznaczają, że nauczanie dzieci przedszkolnych jest bardziej efektywne podczas zajęć z wykorzystaniem kukiełek, aniżeli bez ich użycia. Kiedy lalki uczestniczyły w zajęciach, dzieci chętniej wdawały się w dyskusję dotyczącą omawianego problemu, szybciej włączały się do rozmowy (zauważalne to było szczególnie wśród dzieci wstydliwych i niepewnych siebie). Przedszkolaki traktowały kukielki na równi im samym, przez co miały większą motywację, by znaleźć rozwiązanie sytuacji, która dotyczyła lalki. Kukielka, w przeciwieństwie do nauczyciela, nie znała odpowiedzi, co powodowało, że dzieci były bardziej zaangażowane, żeby przedstawić jej swoje pomysły. Wykorzystanie kukielki przez wychowawców, zdaniem izraelskich naukowców, może być skutecznym sposobem rozwijania tradycyjnego nauczania. W nowym sposobie kształcenia obecna jest refleksyjna obserwacja, gdzie nauczyciel minimalizuje kontrolę, przez co umożliwia dzieciom swobodną komunikację. Badacze twierdzą, że obszar, w którym praca z kukielkami jest szczególnie skuteczna to właśnie rozwój umiejętności komunikacyjnych.

W Polsce o wykorzystaniu pacynek jako metodzie edukacyjno-terapeutycznej w pracy z dziećmi pisze Urszula Olejnik. Podkreśla ona, że poprzez właściwe użycie pacynki można zwrócić i ukierunkować uwagę dzieci na co się tylko chce, nawet jeżeli nie jest to początkowo atrakcyjne. Olejnik powołuje się na badania nauczycieli, pedagogów i terapeutów, którzy stosują tę metodę w pracy z dziećmi. Przywołuje Judith O'Hare piszącą, iż pacynki wpływają na proces kształcenia przez zaangażowanie inteligencji wielorakich, co przekłada się na aktywne uczenie się w wielu dziedzinach, m.in. w literaturze, historii, naukach społecznych. Olejnik powtarza za amerykańskimi naukowcami (J. O'Hare, P. Lockey, S. Naylor), że pacynka jest przede wszystkim rewelacyjnym narzędziem pomagającym poprawić zdolności komunikacyjne uczniów<sup>5</sup>. Lalkarstwo ułatwia

<sup>5</sup> J. O'Hare, *Introduction to puppetry in education*, [w:] *Puppetry in education and therapy. Unlocking doors to the mind and heart*, M. Bernier, J. O'Hare J. (red.), Bloomington 2005.; P. Lockey, *Puppets puppets!: in early years teaching and beyond*, Seven Hills 2007; S. Naylor, B. Keogh, B. Downing, J. Maloney, S. Simon, *The puppets project: using puppets to promote engagement and talk in science*, [w:] *Contributions from Science Education Research*, Pinto and

przewyciężenie barier komunikacyjnych, może wspierać prezentację nowego materiału, wprowadzanie nowych wyrażen, które trudno jest zilustrować za pomocą tradycyjnych metod oraz ułatwia prowadzenie dialogu. Zastosowanie lalki jest dobrym narzędziem dydaktycznym w nauczaniu języków obcych. Wystarczy bowiem poinformować uczniów, że pacynka mówi jedynie w języku obcym i w ten sposób można naturalnie i bez oporów ćwiczyć ten język.

Urszula Olejnik zwraca również uwagę, że lalkarstwo jest od wielu lat stosowane w terapii dzieci z różnymi trudnościami. Olejnik wskazuje na działalność amerykańskiej psychiatry Lynne Jones pracującej z dziećmi, które przeżyły tsunami. Terapeutka wykorzystała pacynki-zwierzątka, by mali pacjenci mogli przetrzucić na lalki swoje bolesne myśli i uczucia i w ten sposób doznać oczyszczenia i ulgi<sup>6</sup>. Podobne zastosowanie pacynek miało miejsce w szkole podstawowej w Phoenix, gdzie zrealizowano dwudziestotygodniowy projekt mający na celu poprawę zachowania dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych z zaburzeniami emocjonalnymi, opóźnieniami rozwojowymi i z ADHD. Z użyciem kukielki Wally'ego dzieci uczyły się właściwych wzorów zachowania, a projekt przyniósł efekty w postaci zmniejszenia się zachowań antyspołecznych<sup>7</sup>.

Urszula Olejnik prowadziła zajęcia rewalidacyjne w klasach I-III, podczas których ćwiczyła umiejętności czytania ze zrozumieniem, pisania oraz podstawowe operacje matematyczne. Były to zajęcia odbywające się po właściwych lekcjach w szkole, kiedy to często dzieci były już zmęczone, niechętnie podejmowały się proponowanych przez nauczycielkę działań, a poziom ich uwagi był obniżony. Olejnik zaznacza, że po wprowadzeniu do zajęć pacynek wymienione zachowania nie występowały, dzieci chętnie uczestniczyły w omawianym temacie i traktowały to jako dobrą zabawę<sup>8</sup>.

## Zasady pracy z pacynką

Pacynki są lalkami nakładanymi na pojedyncze palce u rąk, na dłoń lub całe ramię animatora, w zależności od rozmiaru lalki. W przypadku małych pacynek zakładanych na palce bądź dłonie, animacja odbywa się poprzez po-

D. Couso (red.), Springer 2007, s. 289-296, por.: U. Olejnik, *Magia pacynek – doświadczenia w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi*, „Zeszyty Naukowe WSSP” 2013, t. 16, s. 67.

<sup>6</sup> Por.: S. Shukor, *Tsunami children get puppet help* [online], [w:] “news.bbc.co.uk” [dostęp: 11.04.2005], Dostępny w Internecie: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/asia-pacific/4416267.stm>.

<sup>7</sup> Por.: J. Venter, *School-based intervention for K-second graders presenting with disruptive behavior*, APA 2010, Abstract nr 5-26, por.: U. Olejnik, *op.cit.*, s. 70.

<sup>8</sup> Por.: U. Olejnik, *ibidem*, s. 67.

ruszanie palcami lub rękami. Duże pacynki (np. o wysokości 65 cm – *Living Puppets*) mogą być animowane przez dwie ręce (jedną porusza się ustami lalki tak, aby mówiła, a drugą wkłada się w dłoń lalki, która podobnie jak człowiek ma 5 palców).

Większość badaczy za najlepszy wiek do zastosowania lalki jako metody edukacyjnej wymienia okres od 2 do 11 roku życia. Urszula Olejnik twierdzi natomiast, że wiek tak naprawdę nie ma tu znaczenia, gdyż pacynkę dostosowuje się do faktycznego poziomu funkcjonowania dziecka<sup>9</sup>. Ważne, aby dobrać odpowiedni rodzaj lalki, jej rozmiar i umiejętnie poprowadzić animację.

Pracować z lalką można na wiele różnych sposobów. Zanim jednak nauczyciel wykorzysta pacynkę na zajęciach z dziećmi powinien poćwiczyć posługiwanie się nią, dopóki nie osiągnie pewnej swobody i naturalności. Pacynka powinna być przed uczniami już ożywiona i zachowywać się w sposób najbardziej zbliżony do postaci, którą przedstawia. Należy przestrzegać kilka zasad animacji, tak aby postać wydawała się jak najbardziej realna. Najlepiej jeżeli lalka będzie miała swój własny domek, którym może być pudełko, torba nauczycielki czy szafka, ważne jednak, by zawsze zakładać pacynkę poza wzrokiem dziecka. Lalka nie powinna lewitować czy fruwać w powietrzu (chyba, że jest ptakiem), ale zawsze poruszać się po określonej powierzchni (duża lalka może nauczycielowi usiąść na kolanach, mniejsza na drugiej ręce, może poruszać się po ławce szkolnej, stole itp.). Istotne jest, żeby podczas pracy z pacynką reagować odpowiednio na to co robi: patrzeć, tam, gdzie ona wskazuje, słuchać tego jak mówi, odpowiadać, jeżeli zadaje pytania. Animator może użyć głosu swojej lalki, albo zmienić ten głos. Należy pamiętać, aby głos nie był sztucznie dziecięcy, przez co wywołujący wrażenie kabaretu, a nie sprzyjający efektywnemu procesowi edukacyjnemu.

Najważniejszą kwestią podczas pracy z lalką teatralną jest to, żeby nie była ona celem zajęć, a jedynie środkiem do uzyskania założonych efektów. Animując lalkę, trzeba ukierunkowywać dzieci na podejmowany podczas zajęć problem, a nie na lalkę samą w sobie.

## Zastosowanie pacynek w pracy z dziećmi przedszkolnymi

Podstawową formą aktywności dziecka przedszkolnego jest zabawa, która stanowi stymulator jego rozwoju. To w czasie zabawy dziecko nabywa umiejętności funkcjonowania w społeczeństwie, poznaje normy i zasady obowiązujące

<sup>9</sup> Por.: *Ibidem*, s. 71.

w grupie, uczy się współdziałania z rówieśnikami, a także rozwija się psychicznie i emocjonalnie. Mając to na uwadze, wykorzystanie pacynki w pracy z dziećmi przedszkolnymi okazuje się skutecznym sposobem realizowania wielu celów wychowawczych i edukacyjnych. Zastosowanie pacynki jako narzędzia dydaktycznego w Polsce nie jest jeszcze dość popularne. Bazując na doświadczeniach amerykańskich, brytyjskich oraz izraelskich badaczy, autorka artykułu zastosowała tę metodę podczas prowadzenia zajęć z dziećmi w wieku przedszkolnym. Autorka jest pedagogiem, a od 2014 roku współpracuje z rzeszowskim Teatrem Bazyl jako aktorka spektakli opierających się na połączeniu gry żywego aktora z lalką. Przedstawienia mają charakter edukacyjny oraz wychowawczy i są skierowane do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Na podstawie wcześniejszych doświadczeń pochodzących z prowadzenia ćwiczeń z dziećmi (głównie teatralnych i muzyczno-tanecznych), we wrześniu 2016 roku zostały przeprowadzone zajęcia w rzeszowskim Klubie Mamy i Malucha. Problem badawczy stanowiło pytanie, w jaki sposób wykorzystanie lalki teatralnej pacynki podczas zajęć wpływa na poziom komunikacji dzieci wieku przedszkolnym. Główną tezę w prowadzonych badaniach było to, że lalka pacynka pełni znaczącą rolę w procesie kształtowania umiejętności komunikowania się dziecka w wieku przedszkolnym: ułatwia kontakt dziecka z dorosłym i rówieśnikami, rozwija kompetencje komunikacyjne dzieci oraz pomaga w przezwyciężaniu trudności w komunikacji.

Wyniki badań miały służyć planowaniu pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, zwłaszcza z dziećmi z trudnościami komunikacyjnymi (nieśmiałość, lęk, specjalne potrzeby edukacyjne itp.)

Materiał badawczy uzyskany podczas obserwacji dzieci przedszkolnych oraz pochodzący z wywiadów z rodzicami i dziećmi pozwala wyciągnąć wnioski o wpływie lalki teatralnej na rozwój umiejętności komunikacyjnych dzieci w wieku przedszkolnym. Rozwój tychże umiejętności przekłada się na większą skuteczność procesu edukacyjnego i wychowawczego u dzieci przedszkolnych.

Zajęcia przeprowadzone w Klubie Mamy i Malucha obejmowały 16 jednogodzinnych spotkań dla czterech grup wiekowych: od 1-1,5 roku („Roczniki”), 1,5-2,5 roku („Maluchy”), 2,5-3,5 roku („Przedszkolaki”) do 3,5-5 roku życia („Starszaki”). Były to warsztaty gimnastyczno-ruchowe, plastyczno-artystyczne, muzyczno-rytmiczne oraz zabawy edukacyjne dla każdej grupy dzieci i ich rodziców. Zajęcia były prowadzone z wykorzystaniem lalki teatralnej – pacynki o imieniu Tosia. Tosia jest lalką typu „muppet” o wysokości 35 cm, animowaną dwiema rękami (jedną rękę wkłada się w usta pacynki, by mogła mówić,

a drugą wkłada się w dłoń lalki). Prowadząca warsztaty, po przywitaniu dzieci i rodziców, we wszystkich grupach wiekowych mówiła o tym, że na te zajęcia nie przybyła sama, ale ze swoją przyjaciółką Tosią, która najbardziej na świecie lubi spać. Na prośbę dzieci pacynka Tosia wychodziła ze swojego domku (którym był szmaciany worek), przedstawiała się uczestnikom warsztatów i podchodziła do każdego dziecka i jego rodzica, pytała o imię oraz o szczegóły dotyczące ich życia. W zależności od tematyki zajęć Tosia podejmowała się różnych czynności, np. śpiewała piosenkę, czytała bajki, zadawała pytania dotyczące wykonanego ćwiczenia, tłumaczyła zasady kolejnych zadań dla dzieci i rodziców (m.in. objaśniała, co dzieci mają robić na torze sprawnościowym, jak należy używać farbek i w jaki sposób pomalować motylki, jak zrealizować ćwiczenie z chustkami do rytmiki i chustą animacyjną, pokazywała instrumenty muzyczne i wyjaśniała, jak się na nich gra itp.). Na ostatnim etapie każdego warsztatu Tosia zapoznawała dzieci z owocem lub warzywem, tłumaczyła jego nazwę, kształt, kolor i teksturę (w języku polskim i angielskim), a następnie dawała dzieciom owoc bądź warzywo, aby mogły spróbować nowego smaku. Zakończeniem spotkania było rozdanie uczestnikom nagród w postaci naklejek i przybicie piątki przez Tosię.

Pojawienie się Tosi na zajęciach Klubu Mamy i Malucha wzbudziło duże zaciekawienie u dzieci. Wyłaniająca się z worka kolorowa lalka z rozczochranymi włosami zwróciła uwagę zarówno dzieci, jak i rodziców. Mimo iż Tosia jest niewielką pluszową lalką o okrągłej buzi, to u dwójki dzieci stała się powodem strachu i płaczu. U pozostałych wywołała reakcje radości, uśmiechu, zdziwienia, ale przede wszystkim zainteresowania. Można by przypuszczać, że w sytuacji, kiedy dzieci mają dostęp do wielu atrakcyjnych zabawek i pomocy dydaktycznych, to pacynka będzie jedynie kojarzyć się z teatrem i w żaden sposób nie może konkurować z wymyślnymi zabawkami interaktywnymi czy komputerowymi nowościami. Okazuje się jednak, że ożywiona lalka jest dla dzieci atrakcyjna, ponieważ nie zachowuje się standardowo, nie wiadomo, czego można się po niej spodziewać, przez co zmysły dziecka są maksymalnie zaangażowane.

Z punktu widzenia badacza najciekawszym efektem pracy z pacynką było to, że dzieci traktowały Tosię jako odrębną istotę. Pomimo iż pacynka była tylko narzędziem w ręku animatora, to dzieci „zapominały” o tym, zwracali się bezpośrednio do Tosi, z nią wchodziły w interakcję, obdarzając lalkę dużym zaufaniem i sympatią. Podczas zajęć zauważalne było to, że dzieci chętniej odpowiadały na zadawane pytania Tosi, aniżeli dorosłym, ich wypowiedzi były dłuższe i bardziej szczegółowe, tak jakby chciały wszystko wytłumaczyć pacyn-

ce i nie pominąć żadnego elementu. Nieśmiałe i wycofane dzieci (zwłaszcza chłopczyk z grupy „Przedszkolaków”, który nie chciał na początku podejmować żadnych działań) po pewnym czasie chętnie zwracały się do Tosi, dotykały jej i wykonywały jej prośby. Być może wynika to z faktu, że dziecku łatwiej jest coś powiedzieć do pluszowego przyjaciela niż do dorosłej osoby, która często ocenia, wymaga i stawia granice.

Pacynka okazała się skutecznym sposobem modelowania pożądanego zachowania dzieci, rozwiązywania sporów i eliminowania niewłaściwych postaw. Tosia na początku każdego spotkania mówiła o tym, jak należy się zachowywać, a czego robić nie wolno. Jeżeli dziecko postępowało w inny sposób, pacynka przypominała mu o obowiązku przestrzegania zasad. Wykorzystanie pacynki do pilnowania porządku i dobrego zachowania może sprawić, że egzekwowanie określonych obowiązków stanie się rozrywką, a nie przymusem.

Pierwszym pytaniem dzieci na kolejnych warsztatach Klubu Mamy i Malucha było pytanie: „Gdzie jest Tosia?”, co oznacza, że lalka wywarła na nich niezapomniane wrażenie i mobilizowała do uczestnictwa w kolejnych, nieobowiązkowych przecież, zajęciach. Należy jednak pamiętać, żeby nie przesycić zajęć obecnością pacynki, bo przestanie po pewnym czasie być zaskakująca i atrakcyjna.

Rodzice dzieci uczestniczących w warsztatach reagowali pozytywnie na pojawienie się Tosi. Podejmowali dialog z pacynką, odpowiadali na zadawane przez nią pytania, zachęcali dzieci do rozmowy z Tosią. Rodzice stwierdzali potem, że nie spotkali się wcześniej z taką formą prowadzenia zajęć i jest to ciekawe, ponieważ zauważają, że dzieci chętniej uczestniczą w zaproponowanych ćwiczeniach i łatwiej zapamiętują przekazywane informacje. Rodzice zwrócili również uwagę na fakt, że wypowiedzi dzieci skierowane do Tosi są bogatsze, dłuższe i bardziej staranne niż te, które kierują do nich lub do innych dorosłych. Oznacza to, że wykorzystanie lalki teatralnej rozwija umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym, co jest istotne, ponieważ czas ten to okres najintensywniejszego rozwoju mowy. Lalka pobudza i motywuje dziecko do wypowiedzania się w radosnej atmosferze zabawy, szczerości i zrozumienia, a umiejętności komunikacyjne przekładają się na relacje dziecka w grupie rówieśniczej i wśród dorosłych.

## Podsumowanie

Poziom rozwoju mowy dziecka na początku wieku przedszkolnego jest różny i może tworzyć wiele problemów w pełnym werbalnym porozumiewaniu się

dziecka z innymi osobami. Zmieniająca się rzeczywistość społeczna i edukacyjna musi uwzględniać szczególne możliwości komunikacyjne dzieci. W procesie dydaktyczno-wychowawczym mogą uczestniczyć dzieci, które przejawiają trudności w mówieniu lub też dzieci uzdolnione językowo. Indywidualne podejście do potrzeb komunikacyjnych dziecka wymaga zastosowania nowatorskich metod edukacji i wychowania, a odpowiedzią na doskonalenie umiejętności komunikacyjnych może być zastosowanie lalki teatralnej w pracy z dziećmi przedszkolnymi. Wydaje się, że trudno odłączyć lalkę od teatru i może ona służyć tylko odzwierciedleniu wyreżyserowanej historii, jednak o pedagogicznym znaczeniu teatrów lalkowych mówili już twórcy pierwszych w Polsce teatrów w Polsce. Amerykańscy, brytyjski i izraelscy naukowcy poszli o krok dalej, odłączyli lalkę od widowiska teatralnego, wykorzystując przy tym jej teatralne możliwości podczas pracy z dziećmi.

Wyniki przeprowadzonych badań pozwoliły odpowiedzieć na postawiony wcześniej problem badawczy dotyczący tego, w jaki sposób użycie lalki teatralnej - pacynki podczas zajęć wpływa na poziom komunikacji dzieci w wieku przedszkolnym. Okazało się, że lalka teatralna jest skutecznym narzędziem, odnoszącym sukces na polu dydaktycznym, wychowawczym, emocjonalnym, społecznym oraz komunikacyjnym. Wyniki badań uzyskane z obserwacji dzieci przedszkolnych w czasie zajęć w Klubie Mamy i Malucha oraz pochodzące z wywiadów z rodzicami dzieci umożliwiły wyciągnięcie wniosków, że zastosowanie pacynki podczas pracy z dziećmi podnosi efektywność nauczania, sprzyja twórczej aktywności, pobudza wyobraźnię, ale przede wszystkim doskonali umiejętności komunikacyjne. Dzieci z Klubu Mamy i Malucha w czasie zajęć z wykorzystaniem lalki-pacynki zdecydowanie szybciej wchodziły w kontakt z rówieśnikami i dorosłymi, chętniej uczestniczyły w rozmowie, były rozluźnione, ale i zaangażowane w pracę. Dzieci nie potrzebowały dodatkowej stymulacji, ale same wykazywały inicjatywę. Lalka pomogła nawiązać relacje prowadzącego z dziećmi i dzięki nim przekaz informacji był łatwiejszy, co za tym idzie poziom komunikacji był większy.

Uzyskane wyniki badań pozwalają stwierdzić, że włączenie pacynki do procesu dydaktyczno-wychowawczego umożliwia rozmowę z dziećmi „w ich języku”, co wzbudza zaufanie, sprawia, że dzieci się otwierają i chętnie uczestniczą w interakcjach z nauczycielem oraz rówieśnikami. Przewyciężenie barier komunikacyjnych niesie ze sobą szereg korzyści: emocjonalnych, społecznych, wychowawczych i edukacyjnych, co będzie pomocne na kolejnych etapach szkolnych. Posługiwanie się lalką teatralną wymaga od pedagoga lub

nauczyciela szczególnych umiejętności i zaangażowania, bowiem lalka jest rzeczą reprezentującą żywą postać, którą można łatwo manipulować. Praca z lalką teatralną stanowi wyzwanie dla pedagoga, gdyż charakter i zachowanie lalki są ograniczone jedynie wyobraźnią animatora, a to już daje duże możliwości oddziaływania na dziecko.

**dr Katarzyna Król** jest wykładowcą w Zakładzie Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu, trenerką Ośrodka Rozwoju Kompetencji Edukacyjnych oraz aktorką Teatru Bazyl z Wilczej Woli.

---

---

Beata Jagieła

# Kod współczesnego malarstwa i teatru plastycznego jako narzędzie komunikacji w pracy animatora kultury na podstawie wybranych przykładów

## Wstęp

Opracowanie zostało poświęcone omówieniu specyfiki obrazu oraz gestu jako narzędzi komunikacji, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki kodu komunikacyjnego malarstwa oraz teatru plastycznego, stanowiących narzędzie dialogu społeczno-kulturowego w pracy animatora kultury. Ze względu na złożoność problemu zagadnienie zostało przeanalizowane w wymiarze założeń estetycznych, zmieniających się konwencji artystycznych oraz specyfiki problemów komunikacyjnych współczesności. Szczególną uwagę zwrócono na aspekt swego rodzaju „hermetyczności” estetyki postmodernizmu oraz braku zero – jedynkowego, obiektywnego przekazu sztuki współczesnej. Obok teoretycznych rozważań na ten temat podjęto próbę zilustrowania faktu niejednoznaczności odbioru dzieł sztuki współczesnej, co uczyniono, stosując metodę wywiadu, którego uczestnikami byli studenci kierunku Pedagogika PWSTE w Jarosławiu.

## Cele animacji kulturalnej w dobie postmodernizmu

Animacja społeczno-kulturalna pełni określone funkcje zarówno społeczne, jak i kulturalne. Pomimo faktu, że nie dopracowano się po dziś dzień spójnej teorii animacji, występują w tej materii dające się zauważyć zbieżności. Funkcje animacji w przejrzysty sposób przedstawił P. Besnard, zaliczając do jej funkcji społecznych: funkcję adaptacyjną i integracyjną (opartą na dialogu społecznym); edukacyjną

i rozwoju kulturowego; reakcyjną; regulacji życia społecznego oraz innowacyjną i krytyczną (narzędzie walki z konformizmem, biurokracją, fundamentalizmem, homofobią, rasizmem itp.). Równie ważne są funkcje kulturalne animacji, które wspomniany wyżej badacz grupuje następująco: stymulowanie twórczości; upowszechnianie kultury; funkcja techniczna i ideologiczna (nierozłącznie sprzężona z publicznością) oraz instrument krytyki społecznej<sup>1</sup>.

Pedagogika kultury, która za główny cel stawia sobie poznanie współczesnej kultury i uczynienia zeń narzędzia dla tworzenia systemów wartości, koresponduje z grecką ideą *paidei*. Ważną kwestią w kontekście tak wyartykułowanych zadań jest pogłębiona refleksja nad tą złożoną materią, zwłaszcza w obliczu kryzysu wartości, który znalazł swą materializację w kulturze, a zwłaszcza w sztuce<sup>2</sup>.

Już pobieżny ogląd powyższych celów animacji pozwala zauważyć, że wielowymiarowa praca animatora kultury oparta jest na szeroko rozumianej komunikacji. Wiąże się to ściśle z nowymi wyzwaniem stojącymi przed edukacją kulturalną w epoce postmodernizmu. Nowe wyzwania związane z dekonstrukcją kultury modernizmu zauważa Gregor Ulmer, według którego rola edukacji sprowadza się do tworzenia nowego języka komunikacji kulturowej oraz nowego światopoglądu. Ulmer jest gorącym orędownikiem aktywnego włączenia się we współczesną kulturę oraz zrozumienia jej języka. Postuluje wprowadzenie do szkół zajęć, których nadrzędnym celem będzie nauka „czytania” współczesnego kodu wizualnego oraz używanie go jako narzędzia w procesie tworzenia wiedzy. Co prawda, postulat ten dotyczy form przekazu kultury masowej, głównie telewizji, docenić jednak należy tę nowatorską koncepcję, która zasadza się na zmianie koncepcji edukacji – powstaniu tzw. pedagogiki wyobraźni. Proces uczenia jest tu ujmowany jako swoista gra, która odbywa się poprzez wzajemne oddziaływanie na siebie wiedzy publicznej i prywatnej w procesie tworzenia tzw. „opowieści życia”. Podejście to umożliwia wykorzystanie potencjału tkwiącego w myśleniu twórczym, a więc wyjście poza schemat myślenia analityczno – krytycznego<sup>3</sup>.

Kondycja współczesnego świata nie napawa optymizmem: kryzys moralności i duchowości, eksplozja demograficzna i konsumpcyjna, szereg bolączek społecznych i chorób (AIDS), alkoholizm, terroryzm, przestępczość – to czynniki, które mogą doprowadzić do katastrofy cywilizacyjnej. Czynniki te determinują także zadania współczesnej edukacji, w tym animacji kulturalnej,

<sup>1</sup> M. Kopczyńska, *Animacja społeczno-kulturalna*, Warszawa 1993, s. 102–110.

<sup>2</sup> B. Jedlewska, *Animatory kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Lublin 2003, s. 41.

<sup>3</sup> T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 158.

która musi być ukierunkowana na duchowe odrodzenie człowieka. Zauważalna jest tendencja sprowadzająca się do odsunięcia dotychczasowej doktryny adaptacyjnej i przesunięcia środka ciężkości w kierunku modelu krytyczno – kreatywnego, kształtującego kreatywność jednostki. Zauważa się także łączenie edukacji i kultury, przejawiające się kształceniem „przez” i „do” kultury. Kultura współczesna postrzegana jest tu szeroko i nie ogranicza się jedynie do sztuki oraz form artystycznych, obejmuje także naukę, moralność, tradycje, stosunki międzyludzkie, zdrowie, kulturę fizyczną itp.<sup>4</sup>.

W niniejszym opracowaniu skoncentrowano się na jednym z elementów współczesnej kultury: sztuce oraz specyfice jej kodu, jako narzędzia konstruktywnego dialogu, a także jego funkcji w procesie odrodzenia wartości jednostki i społeczeństw.

## Sztuka i estetyka postmodernizmu a komunikacja

Podstawą wszelkiego dialogu jest autentyczność, prawdziwość przekazu. Prawda jako wartość sztuki od zawsze była przedmiotem uwagi filozofów Zachodu, a dyskusja na temat tego, czy jest wartością konieczną do zaistnienia dzieła sztuki toczyła się od czasów starożytności, kiedy to Platon zwerbalizował tezę, że artysta naśladuje rzeczy z natury wtórne względem świata idei. Arystoteles w sposób jednoznaczny poddał to w wątpliwość, głosząc, że artysta, nie dość, że może przedstawić rzeczy takimi, jakimi są w istocie, dodatkowo posiada władzę, która pozwala ukazać je takimi jakimi powinny być, a nawet że szeroko rozumiana poetyka może być prawdziwsza niż świat realny. „Później artyści religijni kultywowali tę ideę, twierdząc, że artysta to anioł, który przynosi boskie wiadomości do świata ludzi. Poeci romantyczni posunęli się nawet do stwierdzenia, że poeta to wizjoner, prorok, medium, utalentowany wybraniec, który jest w stanie wejrzeć we wspaniałości życia pozagrobowego. Dyskusje przetrwały do wieku XX. Freud określił wtedy poetę mianem zaakceptowanego społecznie marzyciela, podczas gdy Jung wysnuł tezę, że poeta [szerzej – artysta – dopisek B.J] przedstawia w sposób obrazowy zbiorową podświadomość rodzaju ludzkiego, przeszłość i przyszłość”<sup>5</sup>.

W kontekście rozważań na temat sztuki jako platformy komunikacji zasadne wydaje się choćby skrótowe omówienie fundamentalnych zmian w podejściu do

<sup>4</sup> B. Jedlewska, *op.cit.* (*Animatorzy kultury...*), s. 49–50.

<sup>5</sup> M. Ueda, *Prawda i fałsz w literaturze pięknej, Estetyka japońska. Słowa i obrazy*, red. K. Wilkoszewska, Kraków 2005, s. 103.

prawdy i piękna, jako wartości nadrzędnych dzieła sztuki. Najbardziej kontrastowym przykładem obrazującym tę zmianę są dzieła tzw. „antyszuki” – spójnego ideologicznie nurtu sztuki współczesnej wywodzącego się z awangardy XIX i XX w. Nurt ten jest wzorcowym ucieleśnieniem ideologii „anty” (antykultury), forsowanej przez postmodernizm pod szyldem „New Age”. Na „anty” w sztuce składają się komplementarnie: negacja kanonu sztuki tradycyjnej opartego na mimetyzmie (z gr.: naśladowanie) i kallizmie (z gr.: piękno), a zastąpienie go metakanonem wolności i kreatywności (*freedom and creativity*); sztuka nie jest naśladowaniem (*representation, Darstellung*) zastanego świata ani poszukiwaniem piękna, lecz poznawczym eksplorowaniem dowolnego tworzywa i współkreacją zawartych w nim możliwości<sup>6</sup>. Dzieła sztuki postmodernizmu stają się tym samym ilustracją „nieskończoności i chaosu jako prawdziwej Natury świata”, stając się więc „naśladowaniem Natury w sposobie jej działania”<sup>7</sup>.

Maria Gołaszewska skłania się ku tezie, że najtrafniejszym określeniem sztuki postmodernizmu jest przyznanie jej statusu postkonceptualizmu, sztuki – filozofii, której cechą jest specyficzna dwukodowość, drugorzędny wyróżnik w postaci zastosowania cytatu, niedająca się odczytać w sposób zero – jedynkowy wieloznaczność. Specyfika języka sztuki postmodernizmu pozwala na transcendowanie dorobku kulturowego epok minionych oraz nadawanie mu nowych znaczeń i wymiarów, których będzie tyle ilu widzów – odbiorców sztuki. Dzieło sztuki staje się „językową informacją o języku sztuki”<sup>8</sup>. W tym ujęciu postmodernizm staje się narzędziem czyniącym z banału i sztampy zjawiska estetyczno-filozoficzne, na nowo niezwykle, fascynujące, będące materializacją ekspresji artysty jako osoby i częstokroć odwołujące się do jedynie dla niego zrozumiałych metafor. Z tego powodu język sztuki postmodernistycznej jest pełen przerostów, nadmiaru, rozsuniętych asocjacji – sztuka bowiem dąży do uczynienia z tego, co stare – *novum*; w myśl zasady, że przecież „nic nowego na trzeciej planecie od słońca”<sup>9</sup>.

Aby podjąć próbę własnej reinterpretacji złożonego, wielokrotnie zakodowanego przekazu kulturowego, zachodzi konieczność poznania uniwersalnego języka sztuki epok minionych: tak na poziomie semantycznym (np. znaczenie

<sup>6</sup> H. Kierś, *Antyszuka*. Dostępny w internecie: <http://www.ptta.pl/pef/pdf/a/antyszuka.pdf>, (dostęp: 1.07.2016).

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> M. Gołaszewska, *Estetyka współczesności*, Kraków 2001, s. 126. Zob. także: G. Dziamski, *Przełom konceptualny i jego wpływ na praktykę i teorię sztuki*, Poznań 2010, G. Dziamski, *Sztuka po końcu sztuki. Sztuka początku XXI wieku*, Poznań 2009.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

symboli, alegorii), jak i na poziomie środków artystycznego wyrazu. Niezbędna jest także wiedza w zakresie sztuki i kultury, a częstokroć także wiedza powszechna, a także świadomość losu samego twórcy – bowiem swoistą cechą postmoderny jest interpretacja antroposfery jako gry. „Jest to gra uniwersalna, wszechobejmująca, bo zarówno dostępne człowiekowi rozumienie kosmosu, jak też wszelką kreacyjność oraz własne ciało i jego niedole biorą udział w tej radosno-makabrycznej grze – zabawie. W sztukach plastycznych uruchamiane są jako swoiste dzieła hybrydalne – wytwory, które percypowane mają być razem z komentarzem i autentycznym fragmentem egzystencji, do którego dzieło tematycznie nawiązuje”<sup>10</sup>.

Te małe narracje, interpretacje indywidualne oraz ich kulturotwórcze znaczenie docenia J. F. Lyotard, według którego sztuka stanowi narzędzie swobodnego oporu wobec tzw. myślenia instrumentalnego, schematycznego, jej zadaniem jest bowiem zachowanie „wartości wysokich”. Lyotard twierdzi, że: „(...) jeśli nawet sieć niepewnych i efemerycznych narracji zostanie pochłonięta przez wielki, zinstytucjonalizowany aparat narracyjny, to pozostanie po niej wielość ukrytych potyczek, toczonych przez ruch proaborcyjny, więźniów, poborowych, prostytutki, studentów, chłopów. Ktoś wymyśla małe opowieści, ktoś ich słucha, ktoś je przekazuje, ktoś realizuje w odpowiednim czasie”<sup>11</sup>.

Maria Gołaszewska stwierdza, że pełny odbiór dzieła sztuki postmodernistycznej dokonuje się w akcie metainterpretacji, która ma miejsce, gdy reinterpretacja zostaje dokonana konsekwentnie z punktu widzenia przyjętego układu odniesienia, jaki stanowi filozofia, estetyka, światopogląd oraz teoria kultury postmoderny<sup>12</sup>. Nie do przecenienia, w związku z powyższym, jest kształcenie świadomości w tych zakresach, które zdaje się być kardynalnym zadaniem animacji społeczno-kulturalnej w dobie współczesności.

Jeśli zadaniem animacji kulturalnej jest kształtowanie kreatywności oraz postawy otwartości na środowisko kulturowe w całej jego złożoności, reinterpretacja i metainterpretacja dzieł sztuki współczesnej może w tej materii pełnić funkcję kluczową. Powyższe zdanie uczynimy zatem wstępem do dalszych rozważań, ponieważ nad wyraz trafnie definiuje ono cel współczesnej, niełatwej sztuki, a także wyznacza azymut inicjatyw podejmowanych w ramach warsztatów animacji kulturalnej z wykorzystaniem sztuki doby postmodernizmu.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 129.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 130.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 131.

## Mowa sztuki współczesnej przez pryzmat analizy wybranych przykładów

### Teatr plastyczny

W niniejszym podrozdziale omówiona zostanie specyfika kodu komunikacyjnego sztuki postmodernistycznej w kontekście teatru plastycznego oraz malarstwa. Celowo w tym miejscu nie użyto sformułowania „język”, ze względu na wysoką nieprecyzyjność tego określenia oraz niedające się usunąć sprzeczności, zacierające granicę między językiem a kodem. Jak pisze K. Moraczewski: „Rzec wystarczy, iż każdy właściwie, kto bronił tezy o językowym charakterze sztuki zakładać musiał rozumienie języka jakieś inne niż tradycyjne definicje lingwistyczne (określające język o podziale dwuklasowym), a po takim poszerzeniu ów „język w szerokim sensie” nie tylko gubił odróżnienie języka i kodu, ale i ostatecznie kończył, jako określenie metaforyczne<sup>13</sup>. Na potrzeby niniejszego opracowania właściwe zatem będzie użycie określeń mniej dyskusyjnych, choć możliwe, iż mniej wrosłych w język potoczny.

Teatr i malarstwo to dziedziny sztuki, których kod komunikacyjny ma swoją odrębną specyfikę. Zaczniemy od przeanalizowania specyfiki języka przedstawienia teatralnego, którego szczególnym rodzajem jest tzw. teatr plastyczny – tzn. teatr, w którym znaki niejęzykowe dominują nad językowymi.

Komunikacja teatralna operuje właściwym sobie kodem komunikacyjnym, który tworzą tekst teatralny (dialogi oraz didaskalia, czyli wskazówki sceniczne i reżyserskie) oraz znaki niejęzykowe. Tekst teatralny można analizować, podobnie jak każdy inny tekst oparty na kodzie lingwistycznym, według ogólnych prawideł językoznawstwa. Przedstawienie teatralne jest złożonym systemem różnorodnych znaków, które należą, jeśli nie całkowicie, to częściowo, do procesu komunikacji, ponieważ mamy do czynienia z serią komunikatów powiązanych ze sobą w określony, precyzyjny sposób, nadawanych przez wielu nadawców oraz wieloosobowego odbiorcę. „To, że odbiorca, jak zauważył Georges Mounin, nie może w zasadzie odpowiedzieć według tego samego kodu, wcale nie znaczy, że nie ma komunikacji. (...) Identyczność kodów nadawczo-odbiorczych nie jest wcale koniecznym warunkiem komunikacji”<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> K. Moraczewski, *Sztuka jako mowa w kulturze artystycznej baroku*, [w:] *Komunikacja przez sztukę. Komunikacja przez język*, B. Bąkowski, P. Gałkowski (red.), Poznań 2008, s. 9.

<sup>14</sup> A. Ubersfeld, *Czytanie teatru I*, Warszawa 2002, s. 22.

Znaki niejęzykowe wykorzystywane w tym złożonym procesie komunikacji zostały podzielone przez Louisa Prieto na znaki nieintencjonalne, tzw. oznaki, gdzie np. dym jest oznaką ognia oraz znaki intencjonalne, nazywane przez badacza sygnałami. Terminologia podana przez Prieto dzieli znaki na oznaki, znaki ikoniczne i symbole<sup>15</sup>.

Z powyższego wynika fakt pionowego nagromadzenia w przedstawieniu istniejących równolegle znaków stanowiących swoisty kod komunikacyjny (znak wizualny, językowy, dźwiękowy czy gestyczny itp.), co pozwala na swobodne poruszanie się na obu osiach: syntagmatycznej i paradygmatycznej, co powoduje, że teatr może „mówić” wiele rzeczy równocześnie, wprowadzać wiele równoległych, przeplatających się i dopełniających wątków<sup>16</sup>.

Teatr plastyczny, który narodził się w wyniku Wielkiej Reformy Teatralnej w zakresie przewartościowania sztuki teatru, to forma teatralna, którą najkrócej można scharakteryzować, zwracając uwagę na przewagę obrazu nad słowem, jako budulcem przedstawienia. Artysta wykorzystuje scenę jako swego rodzaju „blejtram”, który traktuje w iście malarski sposób. Teatr plastyczny zatem jest to rodzaj teatru (i widowiska teatralnego), przeważnie opartego na sztukach plastycznych, który przybiera niejednokrotnie charakter intermedialny. Warto zaznaczyć, że blejtram ten jest „budowany” nie poprzez statyczne kolory i kształty (jak w przypadku malarstwa), ale „zamalowywany” w sposób dynamiczny. Kolejnym poziomem przekazu w teatrze plastycznym jest zatem szeroko pojmowany ruch sceniczny, w tym także taniec, będący narzędziem przekazywania stanów emocjonalnych oraz idei<sup>17</sup>.

Obecnie czołowym reprezentantem jest Leszek Mądzik – założyciel Sceny Plastycznej KUL w Lublinie<sup>18</sup>. Przedstawieniom teatralnym tego wybitnego twórcy poświęcimy w tym miejscu chwilę uwagi, omawiając specyfikę kodu komunikacyjnego, którym operują.

Leszek Mądzik – twórca Sceny Plastycznej KUL, tak opisuje sens swej twórczości: „Dojrzałem do milczenia, tak jak inni dochodzą do elokwencji”, zaś objaśniając swoją zasadę twórczą dopowiada: „Każdy spektakl jest obrazem malarskim. Czerń jest blejtrmem, na którym białym pędzlem, czyli światłem,

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 25.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 26.

<sup>17</sup> Zob. m.in.: D. Kubinowski, *Taniec jako element współczesnej kultury popularnej i edukacji szkolnej*, [w:] *II Lubelski Forum Sztuka – Edukacja: materiały*, Lublin 1997, s. 81-82; *Taniec we współczesnej kulturze i edukacji*, red. D. Kubinowski, Lublin 1998.

<sup>18</sup> E. Olinkiewicz, K. Radzymińska, H. Styś, *Słownik encyklopedyczny: język polski*, Wrocław 1999; P. Pavis, *Słownik terminów teatralnych*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1998.

maluję poszczególne akty dramatu, który chciałbym ujawnić przed widzem”. Kiedy indziej zaś uzasadnia wybór środków: „Albowiem zasadniczą materią zdarzeń przedstawianych w »Scenie Plastycznej« jest – jak mi się wydaje – to, co przedstowie. Można to odczuć, uchwycić intuicyjnie, przeczuć i przeżyć; w opisie wszystko zatracą swą istotną wartość. Idea spektakli pojawia się w sferze przedwerbalnej, tak samo przebiegać musi ich odbiór. Myślę obrazami (...)”<sup>19</sup>.

Mądzik w swej twórczości koncentruje się wokół tematu czasu, przemijania oraz jego wpływu na kondycję ludzką, rozdartą pomiędzy sferą *sacrum* i *profanum*<sup>20</sup>. Muzyka stanowiąca oprawę przedstawienia oraz inspiracje tekstem literackim (np. „Matka odchodzi” Tadeusza Różewicza), powodują wzbogacenie kodu symbolicznego i metaforyki dzieł scenicznych artysty.

Oglądając przedstawienia Leszka Mądzika, dostajemy wolną rękę do swobodnych interpretacji oraz możliwość uczestniczenia w metafizycznej wręcz atmosferze, pełnej niedosłowności, która umyka opisom. Tę właśnie cechę dzieł scenicznych artysty można twórczo wykorzystać, jako narzędzie samopoznania oraz platformę dialogu na tematy najistotniejsze, bo dotyczące kondycji ludzkiej, sensu samotności, nietrwałości ludzkiej egzystencji oraz tajemnicy bytu.

Pretekstem do sprowokowania wśród studentów „małych narracji”, o których pisaliśmy powyżej, swego rodzaju interpretacji osobistych może być każde z przedstawień Leszka Mądzika, skłaniające do zrozumienia i swoistej deszyfracji złożonego, wielopoziomowego kodu teatru plastycznego. Na potrzeby niniejszego opracowania zostały wybrane fragmenty spektaklu „Lustro” (muzyka P. Klimek), który miał swą premierę 25 maja 2013 roku. Spektakl stanowi wizualizację fascynacji twórczością Brunona Schulza. Jak stwierdza sam reżyser: „To więcej niż odbicie, bardziej potrzeba zajrzenia do wnętrza w sferę emocji, wrażliwości utrwalających silnie piętno obsesji i lęków, fascynacji oraz tragicznego losu, które wypełniło krótkie życie Brunona Schulza. Ożywiony obraz przywołujący przeczucia ogarniające tego niepozornego nauczyciela rysunku drohobyckiego gimnazjum pragnie wraz z widzem udać się w tę wędrówkę, u której końca jawi się otchłań z niemymi świadkami, których milczenie potęguje dramat człowieka”<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> E. Morawiec, *Leszka Mądzika teatr tajemnicy*, [w:] *Teatr bezsłownej prawdy „Scena Plastyczna KUL”*, W. Chudego (red.), Lublin 1990. [http://teatrn.pl/leksykon/node/3527/leszek\\_m%C4%85dzik\\_ur\\_1945](http://teatrn.pl/leksykon/node/3527/leszek_m%C4%85dzik_ur_1945), (dostęp: 09.07.2016).

<sup>20</sup> <http://www.teatrmaly.tychy.pl/galeria-obok/243-leszek-mdzik>, (dostęp: 10.07.2016).

<sup>21</sup> *Lustro*, Scena Plastyczna KUL – PROMO. Dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=o9aujate6o>, (dostęp: 20.07.2016).

Studenci zostali poproszeni o wyrażenie swoich emocji i przemyślenia, które były efektem kontaktu z fragmentami spektaklu. Analiza uzyskanych odpowiedzi pozwala na sformułowanie następujących spostrzeżeń:

1. Emocje towarzyszące studentom podczas oglądania fragmentów „Lustra” prezentowały pełną gamę odczuć: od zachwytu, stanu niemal hipnotycznego po obojętność, a nawet zniechęcenie.
2. Poproszeni o wskazanie idei, myśli przewodniej spektaklu – studenci przedstawiali podobnie szeroki wachlarz interpretacji własnych (dla niektórych przedstawienie było wizualizacją samotności i lęków związanych z ludzką egzystencją, dla drugich artystowską pozą bez ukrytego znaczenia i głębszego sensu, dla innych z kolei opowieścią o tajemniczym pięknie życia lub sennym majakiem).
3. Rozmowa, w której każdy z uczestników początkowo bronił swej tezy, przerodziła się w konstruktywną dyskusję na temat funkcji sztuki, i szerzej – kultury, sensu istnienia oraz sensu samotności.
4. Zauważono, że dyskusja ta miała także aspekt *stricte* edukacyjny – nie wszystkim bowiem jej uczestnikom była szerzej znana postać Brunona Schulza, którego życie i twórczość stanowiły w przypadku spektaklu *Lustro* – inspirację bezpośrednią. To stworzyło pretekst dla wnikliwszego przyjrzenia się postaci wybitnego pisarza i rysownika oraz jego twórczym dokonaniom.

Wnioski z dyskusji:

1. Niejednoznaczność i wielokodowość sztuki współczesnej sprzyja wielości sądów i odczuć, co jest czynnikiem dynamizującym komunikację ułatwiającą budowanie relacji w grupie i wzajemne poznanie.
2. Kontakt z dziełem sztuki współczesnej, jego reinterpretacja i metainterpretacja jest narzędziem samopoznania.
3. Kontakt z dziełem sztuki współczesnej ma funkcję edukacyjną i kulturotwórczą.

Ciekawym przykładem działalności, wykorzystującej medium, jakim jest teatr plastyczny, jest działalność Teatru Plastycznego SEN, którego siedziba mieści się w WDK w Kielcach. Teatr funkcjonuje pod kierunkiem Tomasza Irskiego, rzeźbiarza oraz grafika, i zrzesza studentów kieleckich uczelni oraz uczniów III Liceum Ogólnokształcącego im. C.K. Norwida w Kielcach. Za pomocą obrazu i muzyki aktorzy – również osoby niesłyszące – niezwykle sugestywnie opowiadają o rzeczach uniwersalnych i bliskich każdemu człowiekowi. Etiudy teatralne oraz performance w wykonaniu Teatru Plastycznego SEN odbywają się na ulicach i w charakterystycznych obiektach użyteczności publicznej miasta

Kielce<sup>22</sup>. Tego typu inicjatywy udowadniają, że teatr plastyczny to narzędzie, za pomocą którego można z sukcesami komunikować się z odbiorcami.

## Malarstwo

Zupełnie inaczej przedstawia się kwestia w kontekście specyfiki kodu komunikacyjnego malarstwa. Dzieło malarskie posiada warstwy, które podlegają analizie i interpretacji. Kod malarskiego przekazu budują dwie warstwy. Pierwszą z nich jest warstwa semantyczna, przedstawiająca: zawiera ona konkretną bądź zmetaforyzowaną treść, często zakodowaną z wykorzystaniem złożonego systemu symboli lub alegorii (malarstwo figuratywne). Znajomość tego wielowarstwowego kodu ułatwia „odczytanie” obrazu. Dla przykładu: kwiat maku na obrazie może być jedynie letnim, polnym kwiatem, ale może być odczytany symbolicznie, jako atrybut boga snu Hypnosa (symbol marzeń sennych) bądź symbol męki Chrystusa ze względu na swą intensywną czerwień. Odcyfrowanie symboliki możliwe jest jedynie na drodze wykrycia wzajemnych związków logicznych oraz rozszyfrowaniu kontekstu kulturowego.

Kolejną warstwę interpretacyjną stanowią środki plastycznego wyrazu, tj.: kompozycja, perspektywa, faktura, kolorystyka oraz światłocien.

Obie warstwy budują wyraz dzieła, jego ekspresję – gdyż to, że obrazy potrafią „mówić” nie ulega wątpliwości.

W celach interpretacyjnych wybrano kontrowersyjne dzieło malarstwa współczesnego, autorstwa M. Świeszewskiego – *Ostatnia wieczerza*, na którym *sacrum* miesza się ze współczesnością (sylwetki apostołów to ważne osobistości życia społeczno-kulturowego Trójmiasta). Tak oto pisze o tym obrazie opiekun teologiczny dzieła, ks. Krzysztof Niedałtowski, który uważa obraz za „światliwy”: „ (...) jest [to] przecież WIECZERZA, a nie śniadanie. Ten natomiast [obraz], wyprowadzony z wnętrza zbudowanego ręką człowieka, umieszczony między wodą a niebem, czyli we wnętrzu Natury, nasycony niebieskościami – jest jasny. Jasny, ale i ciemny. Pełen symboli. Napisany wręcz. Wpisany w matematycznie wyliczone figury geometryczne, wśród nich najważniejsze: koło i krzyż. Może niekoniecznie cyrklem wymierzone koło; bardziej przypomina elipsę. Trzeba sobie przypomnieć geometrię Euklidesową, pewnie też inne geometrie (...)”<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Adepti Teatru Plastycznego „Sen” przedstawili w Kielcach swój pierwszy performance „Wiatr”. Dostępny w Internecie: <http://www.echodnia.eu/swietokrzyskie/kultura/teatr/art/8038295,adeptci-teatru-plastycznego-sen-przedstawili-w-kielcach-swoj-pierwszy-performance-wiatr-wideo>, (dostęp: 22.09.2016).

<sup>23</sup> T. Skutnik, *Ostatnia wieczerza*, „Dziennik Bałtycki”, 12.11.2005. Dostępny w Internecie: <http://www.sw-jan.vn.pl/ostatniawieczera.html>, (dostęp: 2.08.2016).

To niejednoznaczne w odbiorze dzieło zostało przedstawione studentom II roku kierunku pedagogika z prośbą o jego indywidualną interpretację. Złożoność kodu, nawarstwienie symboliczno-alegoryczne oraz zastosowanie kontrowersyjnego zderzenia współczesności z metafizyką i religią spowodowało, że jednoznaczny odbiór dzieła nie był w tym przypadku możliwy. Studenci podzielili się na zwolenników i przeciwników łączenia *sacrum* i *profanum*, niemniej jednak wśród osób opowiadających się „za” bądź „przeciw” stosowaniu takich zabiegów w dziele sztuki występowały niedające się zignorować rozbieżności interpretacyjne.

W tym miejscu celowym wydaje się być przytoczenie kilku wypowiedzi, będących dowodem na powyższe. Jeden ze studentów uznał obraz za dzieło będące efektem wymieszania konwencji i stylów powodowanej swoistą „zabawą z odbiorcami”, jednocześnie stwierdzając, że obraz pozostawia go obojętnym – neutralnym [J. Babiś, II rok, Pedagogika PWSTE w Jarosławiu].

Kolejna z osób wyraziła przekonanie, że obraz jest „absolutnym mistrzostwem w dziedzinie drwiny” [I. Bogdanowicz, II rok, pedagogika PWSTE w Jarosławiu]. Zdaniem studentki jest tak dlatego, że autor, przedstawiając współczesnych w rolach apostołów, kpi z ich „świętoszkowatości”.

Na uwagę zasługuje opinia kolejnej ze studentek, która dostrzegła w obrazie dowcip, elementy symboliczne i metaforyczne (nie precyzując jednak, jakie konkretnie). Te wszystkie wyznaczniki spowodowały, że obraz „podał się jej” i uznała go za dzieło interesujące [M. Niedźwiedz, II rok, Pedagogika PWSTE w Jarosławiu]. Antytezą tej opinii była odpowiedź kolejnej z zapytanych osób, która uznała dzieło za obraźliwe, choć niepozbawione dowcipu „Obraz nie jest prosty – pisze ona – trzeba umieć go zinterpretować. Myślę, że obraz może wydawać się ciekawy dla osób inteligentnych.” [J. Kucz, II rok, pedagogika PWST w Jarosławiu].

Warto zauważyć, że żaden ze studentów nie pokusił się o wnikliwą interpretację złożonej symboliki obrazu, o której w sposób sugestywny pisze ks. K. Niedałtowski. Stanowi to oczywiście pokłosie niedostatecznej edukacji w zakresie sztuki i kultury oraz niedostatecznego rozumienia kodu współczesnej kultury, która czerpie wszak pełnymi garściami z dorobku epok minionych, poddając go swoistej reinterpretacji. W tym kontekście postulat G. Ulmera, sprowadzający się do wprowadzenia do szkół zajęć, których nadrzędnym celem będzie nauka „czytania” współczesnego kodu wizualnego oraz używanie go jako narzędzia w procesie tworzenia wiedzy, wydaje się być więcej niż zasadny. Oczywiście proces ten musi zostać podparty solidną edukacją w zakresie kul-

tury i sztuki, co jest zadaniem systemowym i z oczywistych względów nie jest przedmiotem niniejszych rozważań.

## Wnioski

Autorka artykułu, kreśląc perspektywy współczesnej animacji kulturalnej, widzi pełnię ich realizacji w działaniach o charakterze animacyjnym, które dotrzymują kroku współczesności, czyniąc z kultury i sztuki współczesnej narzędzie budowania oraz buntu, a także, a może przede wszystkim, narzędzie komunikacji. Indywidualne różnice w odbiorze dzieł sztuki współczesnej stają się platformą dyskusji na argumenty, podczas której studenci dochodzili do zaskakujących wniosków, stanowiących niekiedy *novum* dla nich samych. W procesie tym zaobserwowano, że zderzenie „małych narracji”, poddanie ich społecznej ocenie może stać się katalizatorem zmiany postaw, przekonań i wyobrażeń o sobie i świecie, a także katalizatorem chęci zmiany rzeczywistości zastanej.

**dr Beata Jagieła** ukończyła studia magisterskie w Instytucie Sztuk Pięknych UMCS w Lublinie na kierunku edukacja artystyczna (dyplom z malarstwa w pracowni prof. Jacka Wojciechowskiego).  
W 2011 roku obroniła z wyróżnieniem rozprawę doktorską z historii sztuki nowoczesnej, napisaną pod kierunkiem prof. zw. Lechosława Lameńskiego – kierownika Katedry Sztuki Nowoczesnej KUL w Lublinie. Obecnie jest pracownikiem PWSTE w Jarosławiu.

---

---

Wiesław Setlak

# Estetyka a komunikacja.

O strategii narracyjnej w twórczości Edwarda Stachury

## Introdukcja

Popularność Edwarda Stachury w latach siedemdziesiątych i w dużej części również w latach osiemdziesiątych XX wieku miała rozliczne uwarunkowania. O rozmiarach recepcji przesądzała głównie legenda zbuntowanego Steda<sup>1</sup>, „spóźnionego romantyka” (w odbiorze bardziej wyrobionego literacko audytorium)<sup>2</sup>, zatem czynniki organizujące wpływ na tak zwaną wyobraźnię zbiorową. W tym stwierdzeniu uwzględniam fakt, że nie tylko w odbiorze potocznym, ale i w badaniach naukowych nad twórczością Edwarda Stachury przeważały analizy mocno akcentujące wątki biografistyczne. Inaczej mówiąc, twórczość Steda okazywała się być wielokrotnie wdzięcznym materiałem dla badaczy socjologizujących.

Wspólnota interpretacyjna<sup>3</sup> mająca za przedmiot twórczości Stachury

<sup>1</sup> Powszechnie ongiś znany pseudonim pisarza, będący akronimem pierwszych sylab nazwiska i imienia. Jan Pieszczachowicz nazywa Stachurę „łagodnym buntownikiem” i temu określeniu przyporządkowuje analizę antropologicznej „aury” jego dzieł. Zob.: J. Pieszczachowicz, *Edward Stachura – łagodny buntownik*, Kraków 2005.

<sup>2</sup> Spóźnionym dlatego, iż „poczynając od notatników, poprzez listy, a kończąc na poezji i prozie Stachury – na wszystkich polach literackiej aktywności pisarza widocznie są nawiązania do romantyzmu. Trafiamy tam na fragmenty z dzieł romantycznych klasyków (najczęściej Norwida), aluzje w tekstach oraz polemiki”, *Stachura totalny*, Lublin 2007, s. 50-51.

<sup>3</sup> Kategorię „wspólnoty interpretacyjnej” wprowadził do badań literackich Stanley Fish, aby oznaczyć zbiór pewnych przekonań co do literatury oraz jej interpretacji. Według Fisha, znaczenie danego tekstu nie wynika z apriorycznych założeń, ale jest „tworzone w procesie interpretacji, bez której tekst literacki nie mógłby się w ogóle przedmiotem obdarzonym sensem”. M. P. Markowski, *Pragmatyzm*, [w:] A. Burzyńska, M. P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006, s. 483. Wspólnota interpretacyjna to również audytorium zdolne do zaakceptowania danej interpretacji, jeżeli mieści się ona w specyficznym dlań „horyzoncie oczekiwań” (termin wprowadzony przez Hansa Roberta Jaussa). Wiarygodność interpretacji, a przynajmniej poczucie takiego stanu rzeczy, łączy się (między innymi) „z wielkością i wpływem danej wspólnoty interpretacyjnej. Im większa, społecznie silniejsza lub bardziej spójna wewnętrznie wspólnota interpretacyjna, tym większa szansa na konwencjonalizację danej interpretacji, a zatem i (lokalną) »obiektywność«. I tak np. pozór obiektywności będą zachowywać w szczególności te interpretacje, które odwołują się do najbardziej elementarnej kompetencji kulturowej danej grupy społecznej. [...] Najbardziej

funkcjonuje do dzisiaj, wprawdzie w enklawach, za to nader żywotnych i pozostających w luźnej korespondencji ze wspólnotą bardziej egalitarną, ocaloną w pamięci odbiorców ongiś urzeczonych nie tylko *modus vivendi* Steda, ale też artyzmem jego liryki i prozy.

Strategia narracyjna Stachury wydaje się być podporządkowana dość dobrze oznaczonej teleologii. Celem pisarza jest z pewnością przyciągnięcie uwagi czytelnika masowego. Jednocześnie Stachura „współpracuje” z czytelnikiem-odbiorcą o ponadprzeciętnych kompetencjach kulturowych, świadomie bądź nieświadomie (rzecz godna przebadania) przyznaje mu określone usytuowanie w relacji komunikacyjnej. Zdaniem Michała Głowińskiego duże znaczenie ma to, że „każdy tekst w sposób konieczny tak czy inaczej sytuuje odbiorcę. [...] Czyni to, gdyż poprzez swoją strukturę zakłada pewne zachowania czytelnika, reguluje je i określa, przekazuje mu pewne dyrektywy – musi on je respektować, jeśli nie chce popaść w konflikty z tekstem”<sup>4</sup>.

Przebijający ze strof wiersza Stachury Ból istnienia, nietrudny do rozpoznania w dziełach, jest komunikacyjnie nośny. To dzięki temu wzrasta prawdopodobieństwo, że empatyczny (to warunek *sine qua non*) czytelnik może odnaleźć podobne stany, nastroje u siebie samego. Taki właśnie mechanizm przesądzał o uczuciowej percepcji poezji romantyków. Przypisywanie Stachurze przymiotów właściwych postawie romantycznej – w literaturze i życiu samym – nie będzie nadużyciem, tym bardziej że autor *Całej jaskrawości* całym swoim jestestwem manifestował romantyczny *Weltschmerz* i na domiar tego zachowywał w sposób znamionujący styl romantyczny, który, jak trafnie zauważa Jan Pieszczachowicz, „nie stronił od malowniczej ekstrawagancji, nierzadko o posmaku egzotycznym”<sup>5</sup>. Brakuje natomiast ideologii, czy owego romantycznego *Weltanschauung*, dyktującego postawę heroiczną, poświęcenie

subiektywne zaś będą się wydawać interpretacje, które opierają się na kompetencjach wąskich wspólnot interpretacyjnych, wiedzy elitarnej czy ezoterycznej”. A. Szahaj, *O interpretacji*, Kraków 2014, s. 26. O „horyzoncie oczekiwań” wspólnoty interpretacyjnej szerzej zob.: H. R. Jauss, *Literary History as a Challenge to Literary Theory*, „New Literary Theory” 1970, vol. 2, no. 1, s. 7-37. W kontekście powyższego stwierdzenia można powiedzieć, że dzisiejsza wspólnota interpretacyjna dzieła Stachury, mimo silnie zaznaczonej elitarności, pozostaje jednak w miarę obiektywna, gdyż, jak już wspominałem, komunikuje się ze wspólnotą bardziej uniwersalną, powszechną. Taka komunikacja jest realna, bo wspólnota „nizowa” (badacze zorientowani przede wszystkim na obiektywność) nie odrzuca całkiem elementu „mitycznego” czy „mitotwórczego” konstytuującego legendę Stachury, a jedynie odmawia mu przymiotu prymarności.

<sup>4</sup> M. Głowiński, *Wirtualny odbiorca w strukturze utworu poetyckiego*, [w:] *idem, Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Kraków 1977, s. 71–72.

<sup>5</sup> J. Pieszczachowicz, *Koniec wieku. Szkice o literaturze*, Warszawa 1994, s. 190.

dla jakiejś abstrakcyjnej ponadjednostkowej idei, indywidualizmu służebnego wobec „wyższej sprawy”, wyższego celu.

Jednakże jego twórczości można przypisywać celowość, rozpoznawalną przede wszystkim w warstwie estetycznej utworów. Celowość przedstawień estetycznych jest u Stachury mocno zindywidualizowana, ale i widoczna, dodajmy – nie tylko w utworach narracyjnych. I tak na przykład piosenki są dla Steda funkcjonalną formą poetycką jedynie wówczas, gdy się przyjmie, że „wyzwalają wiersz z salonów estetyzmu”<sup>6</sup>. Notabene pisarz nie miał powodów, aby obawiać się przypisywania jego estetyce cech „salonowości”. Należy zaznaczyć, że poetyce negatywnej pozostawał wierny przede wszystkim w utworach prozatorskich, posługując się nader często fragmentem, niedopowiedzeniem, frazą urwaną czy niekształtną, bo „kontestującą” przyjęte reguły składni bądź fleksji, wreszcie milczeniem tam, gdzie wedle jego zamysłu miało być ono bardziej „mowne” niż słowo. Przyjęcie tej formuły organizuje warstwę myślową dzieł (i dzieła) i tworzy swoiste dla Stachury jakości estetyczne. Celowo nie używam określenia „wartości estetyczne”, ma ono bowiem status kategorii w formalnej estetyce, tymczasem autor *Catej jaskrawości*, głównie dzięki upodobaniu do poetyki negatywnej (o czym więcej w próbie „zbilansowania” tej wypowiedzi), zdaje się w moim przekonaniu pozostawać w dość luźnych relacjach z kanoniczną estetyką.

## Estetyka napięcia

Estetyka Stachury jest bowiem estetyką napięcia; polega to w ogólnym zarysie na tym, że pragnął on tworzyć w równej mierze dzieła o porównywalnym potencjale poznawczym i emocjonalnym. Co istotne, pisarz nie próbował legitymizować swoich konceptów odwoływaniem się do klasycznych koncepcji czy teorii estetycznych. Myślę, że Stachura pozostawał obojętny wobec na przykład filozofów systemowych, bo uosabiali konkretny porządek, tymczasem on sam musiał się zadowolić jedynie ideą porządku. Obwieszczając, że „każdy jest poetą”, mówił o stanie potencjalnym, nie faktycznym, bo pragnął egzystencji autentycznej wśród ludzi o szczególnej wrażliwości estetycznej. A to dla pisarza, jak sądzę, miało pozostawać w ścisłej korespondencji z wrażliwością aksjologiczną.

Może mógł zacerpnąć z obu tych klasycznych źródeł i stworzyć syntezę redukującą wspomniane przeze mnie napięcie. Wydaje się, że Theodor W. Ador-

<sup>6</sup> K. Rutkowski, *Poeta jak Nikt*, [w:] E. Stachura, *Poezja i proza, cz. 2: Wiersze, poematy, piosenki, przekłady*, red. Z. Fedeci, Warszawa 1982, s. 19.

no ma dużo racji, gdy pisze, że „Kantowska definicja upodobań, uzależnionych od formy, jest przestarzała w stosunku do przeżycia estetycznego i nie da się jej odnowić. Natomiast Hegłowska koncepcja treści jest zbyt surowa”<sup>7</sup>. Napięcie estetyczne mocno powiązane potrzebami komunikacyjnymi w szerokim rozumieniu, czyli autoekspresją i dialogiem z odbiorcą, ustępuje, co można uważać za paradoks, w wypowiedziach niepełnych, fragmentarycznych. Czytając te jego utwory, które budzą zainteresowanie specjalistów zajmujących się poetyką negatywną, można odnieść wrażenie, że oto Stachura mówi najwięcej, że równą aktywnością komunikacyjną odznaczają się werbalizacje, jak i miejsca niedookreślenia. Na to zjawisko zwraca uwagę Krzysztof Rutkowski, pisząc:

Praktyka poetycka Stachury pokazuje, że literatura może istnieć w postaci tekstu niedokończonego, ledwie naszkicowanego dialogu, piosenki, cytatu z różnych innych tekstów. Nie jest on po prostu gotowy, lecz wydarza się między ludźmi. [...] Praktyka poetycka Stachury odkrywa wartość ludzkiej obecności w świecie<sup>8</sup>.

Z powyższego można wnioskować, że konkretyzacja wypowiedzi następuje u Stachury w swoistej współpracy z czytelnikiem (w ogólnej teorii komunikacji – odbiorcą). Słowo u Stachury ma równie specyficzny status, adekwatny do jego stylu (sposobu myślenia). Słowa funkcjonują w nader złożonym, mimo lapidarności, układzie semiotycznym, w którego deszyfracji czytelnik aktywnie uczestniczy. Julia Kristeva wskazuje na trzy wymiary przestrzeni tekstowej, a są to: podmiot pisarstwa (tutaj: Stachura, narrator), adresat (czytelnik, również pośredni, znający wypowiedź literacką z „drugiej ręki”) oraz teksty zewnętrzne<sup>9</sup>. Tak więc mowa tutaj o trzech elementach zaangażowanych do dialogu.

Stachura decyduje się, i dostrzegam w tym strategiczny zamysł, na rozwiązanie narracyjne właściwe poetyce negatywnej, na język pozostający w porównywalnej bliskości z językiem konwencjonalnym, odpowiadającym kryteriom np. języka prozy realistycznej i kodem, który nazwałbym „organicznym”, realizującym zadania wyznaczone mu przez narratora w naturalnym rytmie ludzkiej mowy,

<sup>7</sup> T. W. Adorno, *Teoria estetyczna*, tłum. L. Kasajew, [w:] *Zmierzch estetyki – rzekomy czy autentyczny?*, t. 1, wybór i wstęp S. Morawski, Warszawa 1987, s. 254. Surowość treści polega na odrzuceniu właściwego sferze zmysłowej pożądania i zastąpieniu go kategorią „pragnienia”, łączonej z domeną wartości kulturowych oraz duchowych (np. dobro, prawda, godność, uczciwość, braterstwo etc.). I tak np. można „mieć pragnienie Boga, nie zaś pożądanie Boga [...]”. Z. Rosińska, *Sztuka: sycenie pragnień*, [w:] *Estetyka pragnień*, red. J. Brach-Czaina, Lublin 1988, s. 135. Surowość treści przeżycia estetycznego bierze się z wysokiego rygorystyki aksjologicznego Hegłowskiej estetyki, do którego dorastają tylko jednostki szczególne.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 18.

<sup>9</sup> J. Kristeva, *Słowo, dialog i powieść*, tłum. W. Grajewski [w:] Bachtin. *Dialog•Język•Literatura*, red. E. Czaplejewicz, E. Kasperski, Warszawa 1983, s. 385.

nazywanej zazwyczaj „językiem potocznym”. Pisze Stachura tak: „Jestem bardzo słaby. I dziwnie chodzę. Tak, jakby nogi osobno szły, a góra osobno. I jakby ręce też osobno”<sup>10</sup>. Te lakoniczne komunikaty tworzą całość o dużym ładunku emocji oraz informacji. Można przypuszczać, że emocje wtargną do świadomości tak zwanego zwyczajnego odbiorcy i zostaną, co oczywiste, zauważone przez interpretatora, przy czym ten drugi, zaopatrzony w odpowiednie narzędzia, będzie próbował odsłonić znaczenia i sensy pulsujące pod warstwą językową organizującą funkcję komunikacyjną wypowiedzi. Obaj mogą doświadczyć zadowolenia, wynikającego, choć może w niejednakowej mierze, z przeżycia estetycznego i jego empatycznego transferu do sfery wrażliwości aksjologicznej.

O twórczości Stachury można powiedzieć, że jest względnie dobrze uporządkowana. Dzieje się tak, bo pisarz przekracza ramy estetyki strukturalnej. Piękno wychodzi poza ramy konceptu artystycznego, przyjmując konkretyzację dzięki „słyszalnemu” dialogowi z czytelnikiem. Z kolei komunikując się poprzez monolog, często monolog wewnętrzny, posługuje się pisarz narracją wzorowaną na wypowiedzi ustnej, dzięki czemu prowokuje odbiór, który pozwoli sobie nazwać „efektem rezonansu”. Po nim to dopiero przychodzi rozumienie poprzedzające zrozumienie, czyli stan uzdolnienia odbiorcy do konstatacji i ewentualnie spojrzenia krytycznego, charakteryzującego się pewnym dystansem. Warto przyjrzeć się fragmentowi dzieła *Wszystko jest poezją. Opowieść – rzeka*. Mamy tutaj obserwację, relację (opis) i przemowę (refleksję) skierowaną do wirtualnego odbiorcy czy raczej monolog wewnętrzny:

Ten, który już bez sił, zostaje na miejscu, w szpitalnym łóżku, żegnany pogłaskaniem po głowie przez tego, który jeszcze ma siły i schodzi z trzeciego piętra, wychodzi z budynku, idzie do wyjściowej bramy, wychodzi na ulicę, zapala papierosa i stoi. Co zrobi, żeby dalej żyć? Musi dużo stracić, żeby dalej żyć. Dzieli, kroi się, przecina się na dwie połowy (bo pomnożyć się nie można). Jedna połowa musi tutaj zostać, żeby druga mogła odejść<sup>11</sup>.

## Stachura a odbiorca

Zauważmy, że jeśli Stachura posługuje się językiem odpowiadającym właściwościom kulturalnym danego czasu, czyli czasu, w którym określona konkretyzacja jest przeprowadzana (można tutaj mówić o kulturowej normie konkretyzacyjnej), to komunikat artystyczny staje się czytelny niezależnie od charakteru

<sup>10</sup> E. Stachura, *Pogodzić się ze światem*, [w:] *idem, Fabula rasa. Z wypowiedzi rozproszonych*, red. K. Rutkowski, Warszawa 1982, s. 403.

<sup>11</sup> E. Stachura, *Wszystko jest poezją. Opowieść-rzeka*, [w:] *idem, Poezja i proza*, t. 4, red. K. Rutkowski, Warszawa 1982, s. 29.

relacji pomiędzy nadawcą a odbiorcą – może być ona oparta na konflikcie albo względnej harmonii, w obu jednak przypadkach istnieje zrozumienie.

Aspekt językowy jest bodaj najważniejszy, albowiem „konkretyzacja materii językowej dzieła jest pierwszym i podstawowym warunkiem jego odczytania”<sup>12</sup>. Dzięki odczytaniu znaczeń język nie jest już zbiorem liter, słów, fraz i ich brzmień; staje się kodem komunikacji, „układem nerwowym” kultury, środkiem, dzięki któremu może Stachura dokonywać projekcji swojego świata wedle własnych reguł „woli i przedstawienia”, a wchodząc w relacyjny, aktywny układ z czytelnikiem, pomniejszać natężenia typowych dla niego napięć: egzystencjalnego, aksjologicznego i estetycznego. Odwołując się do „filozofii życia” Karla Jaspersa oraz psychologicznej koncepcji sublimacji, można owe napięcia wyjaśnić nieustającymi zmaganiem pisarza z opresją „sytuacji granicznych”, w tym pędowi ku śmierci, próbami zbudowania dystansu pozwalającego na doraźne chociaż ocalenie. Stachurze bardzo często nie dostawało poczucia sensowności istnienia, czyli koherencji pomiędzy motywacją a emocjami naznaczonymi pewną dwubiegunowością. Artysta bowiem z jednej strony epatował niezwykłym witalizmem, z drugiej zaś cierpiał z powodu poczucia niemocy poznawczej i przeświadczeń spod znaku Tanatosa. Dlatego też jego aktywność estetyczną można uważać za przejaw sublimacji stanów wiodących do dezintegracji. Stachura nie różni się tym od wielu innych pisarzy, sublimacja jest instrumentem powszechnie wykorzystywanym, jego oryginalność więc na tym nie polega. W moim przekonaniu można ją definiować jako wolę bycia osobnym, bo to zawęża przestrzeń samopoznania, a jednocześnie bycie wśród innych, bo ku temu skłaniał go lęk przed samym sobą i zaciekawienie ludźmi. Narrator w opowiadaniu *Nie złęknię się* mówi o swoim cierpieniu jak o katalizatorze nadającym dynamikę egzystencji:

Na ten czas niewymowny, który na mnie co ileś tam napada, kiedy nie mogę nic, nic a nic, kiedy rzucam wszystko, najpiękniejsze miasto czy okolicę, najporządniejszych jeszcze ludzi, najlepszą robotę nawet, najlepszy dobry początek i idę. Idę, bo duch mnie opętał. Szum wielki. Wielkie ściśnięcie serca. Smutek niezmierny. Litość niewiadoma. Trwoga nieznana<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> M. Głowiński, *O konkretyzacji*, [w:] *idem, Prace wybrane*, t. 3: *Dzieło wobec odbiorcy. Szkice z komunikacji literackiej*, Kraków 1998. Konkretyzacja wynika z układu komunikacyjnego. Nie byłaby możliwa, podobnie jak, rozszerzając problem, nie miałyby racji bytu sama osoba twórcy; artysta, i w tym jest podobny do każdego innego człowieka, istnieje-mysząc po Bachtinowsku, dzięki dialogowej relacji z innym., Por.: K. Charewicz, *Dialog wież Babel. Jorge L. Borges i Michaił Bachtin o poszukiwaniu sensu*, [w:] *Do Bachtina i dalej*, red. B. Małczyński, R. Włodarczyk, Wrocław 2006, s. 53.

<sup>13</sup> E. Stachura, *Nie złęknię się*, [w:] *idem, Opowiadania*, red. H. Bereza, Warszawa 1982, s. 118.

Zacytowany fragment obrazuje ciężką melancholię artysty znajdującego nikłą, ale może istotną pociechę w odnajdywaniu podobnych niemocy i napięć u innych, u tych, do których się zwraca. Jednakże jest przekonany, że w jego przypadku występują one w większym natężeniu. Pomimo akcentu na „ja” znac tutaj współodczuwanie, ową subtelną, choć może trochę protekcyjną, próbę skomunikowania się z odbiorcami.

Fenomenalne jest to, że narratorem jest w zasadzie jeden podmiot, w dodatku wydaje się on być autonomiczny. Zwraca na to uwagę Waldemar Szyngwelski:

Relacje „ja” mówiącego w pierwszych opowiadaniach, zgromadzonych w tomach *Jeden dzień i Falując na wietrze*, sprawiają wrażenie najczystszej postaci monologu. Bohaterowie-narratorzy: Edward, Sted, Edward Stachura oraz Edmund Szerucki, „grają” podwójną rolę podmiotu i adresata komunikatu<sup>14</sup>.

Istotne jest i to, że w konstrukcji świata przedstawionego utworów prozatorskich Stachury można doszukać się równowagi, niewyłączającej łagodnego napięcia pomiędzy narracją, czyli mową narratora, a wypowiedziami bohaterów (np. Pradera, Szerucki). Dariusz Pachocki wskazuje, że

w początkowych tekstach Stachury bohater-narrator obdarzony jest przymiotami, które sugerują pokrewieństwo z autorem: imię, wygląd zewnętrzny, pochodzenie. W kolejnych książkach ulega to zmianie jedynie po części, stopniowo coraz wyraźniej ujawnia swoją obecność „Główny Narrator”. Rozszczepta się on na kilka innych, podporządkowanych mu, postaci. Mają one różne imiona, które nie nawiązują bezpośrednio do autora<sup>15</sup>.

## Znak szczególny: poetyka negatywna

Można twierdzić, że Stachura kreuje bohatera wielogłosowego, „rozszezionego” podmiotami poznania. A że w jego twórczości istnieje prawdo-

<sup>14</sup> W. Szyngwelski, *Sobowtór w labiryncie. Proza artystyczna Edwarda Stachury*, Warszawa 2003, s. 190-191. W kontekście powyższych uwag można dostrzec, że błędne byłoby traktowanie dzieł Stachury jako wyłącznie zorganizowanych kompleksów znaków, czyli swoistych aktów komunikacyjnych. Sprowadzałoby to jego estetykę do poziomu estetyki ekspresyjnej, która zajmuje się tylko jednym, na „siłę” poniekąd wyizolowanym składnikiem aktu komunikacji – stosunkiem między nadawcą a przekazem. Tymczasem zasadniczą właściwością ekspresji w dziele sztuki, również literackiej, jest „ekspresja komunikowana – wskazuje Michał Głowiński – I właśnie ekspresja komunikowana nie przestała być zjawiskiem ważnym, gdy dzieło rozpatruje się w kategoriach odbioru, stanowi bowiem pewien program dla czytelnika, wyznacza jego rolę”. M. Głowiński, *Odbiór, konotacje, styl*, [w:] *Styl odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Kraków 1976, s. 33.

<sup>15</sup> D. Pachocki, *Stachura totalny...*, *op. cit.*, s. 163. Należy jednak zgodzić się z Bożeną Chrzastowską, która stwierdza, że najbardziej elementarnym i dającym się „rozczytać” składnikiem narracji jest dialog bohaterów, przy czym role odbiorców i nadawców mogą ujawniać się w sposób przemienny; aktualizacja następuje poprzez przytoczenie narratora. B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987, s. 264.

podobnie jeden, powiedzmy – Główny Narrator, podmiot narracji, tyle że zmultiplikowany, za uprawnione należy uznać twierdzenie, że autor *Fabula rasa* był nieustannie uwikłany w „gry intertekstualne”; traktował je jako instrument poznawania zbliżającego do prawdy, choć nigdy z nią nie utożsamionego. Wielość narratorów to wielość perspektyw potrzebnych Stachurze do scalenia narratora głównego, czyli *de facto* samego siebie, w syntezę będącą względną rękojmią autentyczności egzystencji, ku czemu zdązał, testując niejako po drodze różne warianty kluczowego bohatera: robotnika, trampa (w warstwie narracyjnej wkraczającej w rewiry metafizyki także *homo viatoris*), artysty usiłującego poetyzować niekoniecznie zasługującą na to rzeczywistość. W konsekwencji owego rozszczepiania narratora na mające go reprezentować „mutacje” pojawiają się immanentnej, choć w zasadzie niesformułowanej poetyce Stachury liczne niekonsekwencje w manifestowaniu postaw, poglądów i – światopoglądu. Pisarz nadużywa zaprzeczeń, bo cierpi na labilność nastroju, co znajduje odbicie w narracji „wieloinstancyjnej”, budowanej środkami właściwymi poetyce negatywnej. Owa wielogłosowość narracji ma na celu informowanie odbiorcy o poszczególnych, nie zawsze „kooperujących” ze sobą, nie mówiąc już o syntonii, komponentach osobowości człowieka (prymarnie) i artysty (wtórnie). A może tę kolejność należałoby odwrócić? W każdym razie „ustanowienie” przez pisarza narratora wieloinstancyjnego zdaje się wyrażać zamysł o cechach strategicznych, podporządkowany osiągnięciu syntezy. Stachura zdecydował się dojść do tego celu, wybierając poetykę zaprzeczeń, czyli poetykę negatywną, którą Dorota Wojda definiuje

jako zespół operacji tekstotwórczych budowanych na podstawie negacji, a jednocześnie naruszających prawo niesprzeczności. Należy do nich przede wszystkim szczególna odmiana *syllipsis*, tożsama z taką konstrukcją tekstu, w której homonimiczne znaczenia określonej jakości semantycznej, wyznaczone na użytek danego świata tekstowego, pozostają w relacji wzajemnego wykluczenia, a zarazem tworzą jedną, wewnętrznie sprzeczną całość. Kategorię nadrzędną dla *syllipsis*, figury tekstu, stanowi aporia – element światopoglądu. Poetykę ujmuję jako zespół rozwiązań figuratywnych nieodłącznie związanych ze światopoglądem danego dyskursu, dlatego zakładam istnienie tylu wariantów poetyki negatywnej, ile aporetycznych całości dyskursywnych, tożsamych zarówno z pełnią autorskiego dzieła, jak i spełniających się w przestrzeni autonomicznego tekstu<sup>16</sup>.

Aktywność tekstotwórcza Stachury mieści się zasadniczo w ramach tej charakterystyki. Nie to jednak decyduje o jego osobności czy też osobliwości na tle innych pisarzy sięgających do rezerwuaru poetyki negatywnej, ale jego

<sup>16</sup> D. Wojda, *Tekst jako „anastylos”. Przedmiot i ciało w twórczości Jarosława Marka Rymkiewicza*, „Przestrzeń Teorii”, 2002, nr 1, s. 176–177.

nadużywanie. Stachura skłonność do nadużywania środków poetyki negatywnej ujawnia w niemal wszystkich utworach. W komunikacji narradora roi się od sprzeczności i zaprzeczeń, często jedno, najczęściej krótkie zdanie zostaje w warstwie znaczeniowej zanegowane przez treść drugiego, zdania dłuższe – moim zdaniem – występują w funkcji niejako mediacyjnej, łagodząc efekt nadekspresji, co ratuje większe sekwencje tekstu i w końcowym efekcie całość poszczególnych dzieł przed degradacją semantyczną. A że jest to, rzecz można, dzieło wspólne wielu narratorów „delegowanych” przez głównego narradora, będącego *porte parole* (może *alter ego*?) pisarza, czyni tę strategię narracyjną wielogłosową na tyle, by mogła zaabsorbować różne segmenty odbiorców. Myślę, że efekt ten zawdzięcza Stachura hiperbolizacji na kilku poziomach, tworzących dosyć szerokie spektrum stylu narracji, od językowego (kolokwializmy i leksemy z obszaru języka „kwalifikowanego”; idiolekty i socjolekty; arbitralne traktowanie reguł składni i fleksji; preferowanie fragmentu w budowaniu struktury świata przedstawionego) po semantyczne (tworzenie zbyt rozległych, to znów zbyt indywidualizowanych pól znaczeniowych, a w rezultacie przesadne eksponowanie relacji między jednostką a uniwersum). Stachura ucieka się do poetyki negatywnej i nadużywa jej, bo imaginuje sobie, że tylko przyjmując tę opcję zdolny będzie wyrazić rozmiary dramatu, jaki przeżywa w nieustannej konfrontacji z niewyraźnym i niepoznawalnym, tak nieogarnionym, że niekiedy skłaniającym do milczenia.

## Konkluzja

Wielość narratorów obecnych w tekstach Stachury implikuje heterogeniczną estetykę, w której formule zdaje się przeważać silna inspiracja środkami poetyki negatywnej, spójność konstrukcyjna, intertekstualność, wreszcie owa charakterystyczna dla stylu Stachury równowaga między grą i ceremonią. Wyodróżniającą cechą jego twórczości, z której zasobów, na co już wskazywałem, pisarz korzystał niemal bez ograniczeń, jest poetyka negatywna, która implikuje nie tylko estetykę jego dzieł, ale też przesądza według mnie o efektywności komunikowania się Edwarda Stachury z szerokimi ongiś kręgami czytelników i wytworzeniu się znaczącej wspólnoty interpretacyjnej.

**Wiesław Setlak** jest krytykiem literackim, doktorantem Wydziału Filologicznego (literaturoznawstwo) Uniwersytetu Rzeszowskiego

---

Anatolij Vykhreshch

# Poezja w procesie rozwoju twórczych zdolności studentów

## Uwagi wstępne

Na początku warto zwrócić uwagę na fakt, że zdolność do rozwoju i samopoznania to charakterystyczne cechy człowieka, a zdolność do rozwoju wszystkich elementów twórczych, niezależnie od wieku, jest najważniejszą właściwością ludzkiej osobowości.

Z analizy aktualnego stanu wiedzy humanistycznej i potrzeb współczesnego społeczeństwa wynika, że jednym z perspektywicznych kierunków badań XXI wieku (oprócz filozofii oświaty) będzie filozofia dydaktyki. Najważniejsze zagadnienia w niej analizowane to: poznanie świata, samopoznanie, metody poznania, definiowanie na zasadach logiki systemu głównych pojęć, połączenie zasad gnoseologii z praktyką organizacji procesu nauczania, zasady działalności twórczej i innowacyjnej, zasady zarządzania procesem poznania, zasady samodoskonalenia, prakseologia, zjawisko kryzysu poznania, zasady polityki oświatowej w czasach globalizacji, pytania w procesie poznania rzeczywistości, potencjał intelektualny społeczeństwa, modelowanie procesu poznania, monitoring rozwoju intelektualnego człowieka i społeczeństwa<sup>1</sup>. W nowych podręcznikach z pedeutologii problemy rozwoju twórczych zdolności studentów oraz gotowość do wychowania umysłowego uczniów będą jednym z priorytetów zarówno w kontekście teoretycznym, jak i praktycznym.

## Uwagi szczegółowe

Dla zrozumienia istoty i ważności rozwoju twórczości warto zwrócić uwagę na Odczyt Noblowski (7 grudnia 1996 roku) Wisławy Szymborskiej „Poeta i Świat”, w którym autorka mówi o dziwnym stanie ducha, zwanym natchnieniem: „(...) natchnienie nie jest wyłącznym przywilejem poetów czy artystów w ogólności. Jest, była, będzie zawsze pewna grupa ludzi, których natchnienie nawiedza. To ci

<sup>1</sup> A. Wychruszcz, *Filozofia dydaktyki jako jeden z priorytetów współczesności przez pryzmat komparatystyki*, [w:] O. Łokszyna (red.), *Komparatystyka pedagogiczna*, Kijów 2016, s. 16–18.

wszyscy, którzy świadomie wybierają sobie pracę i wykonują ją z zamiłowaniem i wyobraźnią. Bywają tacy lekarze, bywają tacy pedagodzy, bywają tacy ogrodnicy i jeszcze setka innych zawodów. Ich praca może być bezustanną przygodą, jeśli tylko potrafią w niej dostrzec coraz to nowe wyzwania. Pomimo trudów i porażek, ich ciekawość nie stygnie. Z każdego rozwiązane zagadnienia wyfruwa im rój nowych pytań. Natchnienie, czymkolwiek ono jest, rodzi się z bezustannego „nie wiem” (...) A wszelka wiedza, która nie wylania z siebie nowych pytań, staje się w szybkim czasie martwa, traci temperaturę sprzyjającą życiu”<sup>2</sup>.

Wypowiedź poetki stanowi ważne przesłanie, które powinien wdrażać każdy wykładowca, zwłaszcza na zajęciach z pedagogiki, w celu rozwijania zdolności studentów. Jeśli chcemy ukształtować i wychować twórcze młode pokolenie, pomocną staje się dla nas etnopedagogika. Kultura narodowa tworzona przez tysiące lat, zawarta w przysłowiach, zagadkach, tradycjach, obyczajach, wykształcająca normy, zasady i wzory postępowania od urodzenia do śmierci, określa również system wartości i priorytety dla XXI wieku. Tylko człowiek mocno oparty na historii i dorobku przodków, zakorzeniony w religii i kulturze świata może się rozwijać i tworzyć nową jakość. Bez etnopedagogiki współczesna pedagogika będzie jak drzewo bez korzenia.

Przedstawiam propozycję zajęć, których zasadniczym celem jest budzenie świadomego patriotyzmu; wykorzystam do tego celu trzy utwory poetyckie. Pierwszym tekstem jest „Mazurek Dąbrowskiego” – hymn Polski. Zaskoczeniem intelektualnym dla studentów może być zadanie odszukania w tekście hymnu pięciu aspektów pedagogicznych. Należą do nich problemy: demografii, patriotyzmu, połączenia elit z narodem, powrotu z emigracji oraz programu działań na przyszłość („Będziem Polakami”). Metoda rozwija umiejętność rozumienia tekstu, wrażliwość na sens słowa, a także reakcję na najważniejszy aspekt, pomysł autorski.

Rozwój twórczości studentów świetnie pobudza metoda polegająca na dopisaniu brakującego wersu tekstu. Wykładowca czyta trzy wersy jednej zwrotki wiersza Ernesta Bryła napisanego w czasie stanu wojennego:

A kiedy stanę już pod ścianą,  
I tylko beton widzieć będę.  
Niechaj mi będzie przypomniana,  
(...)

Zadanie dla studentów na pierwszy rzut oka jest bardzo proste. Trzeba dopisać brakujący wers, który pod względem znaczeniowym będzie pasował do

<sup>2</sup> W. Szymborska, *Wiersze wybrane*, Kraków 2012, s. 406.

treści zwrotki. Na naszych zajęciach w PWSTE okazało się, że tylko około 45% studentów potrafi zaproponować logiczne rozwiązanie, na kształt: „Ojczyzna miła”. Połowa słuchaczy nie znajduje rozwiązania, bądź błędnie interpretuje, a 5% reaguje na słowo „będę”. Dopiero po dyskusji i wspólnej analizie pada najtrafniejsza propozycja: „Polska kolęda” (warto było zobaczyć triumf studenta Krzysztofa Kłosa, który odszukał prawidłowe rozwiązanie). W ten sposób łączymy wychowanie patriotyczne z ćwiczeniem umysłowym i treningiem twórczości. Takie połączenia są najważniejsze na wykładach, gdyż pobudzają myślenie i stwarzają twórczą atmosferę procesu dydaktycznego.

Kolejnym utworem wartym zaproponowania studentom jest bardzo popularny kiedyś tekst, który czytamy w całości: „Żeby Polska była Polską”. Dyskusja na temat: „Co trzeba zrobić, w aspekcie pedagogicznym, dla realizacji tego zadania?” zawsze budzi aktywność i zainteresowanie. Interpretację kończymy wykorzystaniem nagrania pieśni w wykonaniu Jana Pietrzaka. W ten sposób emocjonalnie podsumowujemy zajęcia.

Dla rozwoju empatii, rozumienia potrzeb drugiego człowieka, korzystna i bardzo aktualna jest twórczość księdza i wybitnego poety Jana Twardowskiego. Na zajęciach warto wykorzystać jeden z najlepszych, moim zdaniem, tekstów *Kiedy mówisz*<sup>3</sup>.

    Nie płacz w liście  
    nie pisz że los ciebie kopnął  
    nie ma sytuacji na ziemi bez wyjścia  
    kiedy Bóg drzwi zamyka – to otwiera okno  
    odetchnij popatrz  
    spadają z obłoków  
    małe wielkie nieszczęścia potrzebne do szczęścia  
    a od zwykłych rzeczy naucz się spokoju  
    i zapomnij że jesteś gdy mówisz że kochasz.

Zadaniem studentów jest odnalezienie 7 najważniejszych problemów pedagogicznych w tym tekście. Efektywność metody wzrasta, kiedy pracują grupy studentów po 4 – 5 osób.

Dobrym materiałem do wykorzystania na zajęciach z pedagogiki i psychologii jest twórczość Juliana Tuwima. Ten wybitny poeta był oryginalnym myślicielem. Jego wiersz *Trudna lekcja* może stać się jednym z zadań interpretacyjnych na kolokwium dla studentów. Studenci mieliby wyszukać 4 aspekty pedagogiczne, wśród nich dwa mechanizmy obronne, charakterystyczne dla ludzi młodych.

<sup>3</sup> J. Twardowski, *Stuknąć w kamień serca*, Warszawa 2007, s. 48.

I do dziś mam taką szkolną trwogę.  
Bóg mnie wyrwie, a stanę bez słowa.  
Panie Boże – odpowiadać nie mogę,  
Ja – wymawiam się, mnie boli głowa.

Trudna lekcja, nie mogłem od razu,  
Lecz nauczę się, po pewnym czasie.  
Proszę, zostaw mnie na drugie życie,  
Jak na drugi rok w tej samej klasie.

Współczesna dydaktyka często sięga do tekstów humorystycznych. To nie tylko rozrywka, ale też filozofia życia. Mówi o niej genialna myśl zawarta w twórczości ks. Jana Twardowskiego: „Za mało w nas pogody ducha, humoru i dowcipu – tego, co niszczy zło. Ten, kto ma wiarę autentyczną, nigdy nie jest ponury (...) Optymizm chrześcijański – to optymizm w czasach nie optymistycznych”<sup>4</sup>.

Kiedy poddajemy analizie problemy konfliktów i manipulacji, najlepszym materiałem do interpretacji jest znakomity tekst Juliana Tuwima: *Ptasie plotki*. Poznanie przyczyn i skutków konfliktów, nauczenie się radzenia sobie z nimi, demonstracja możliwości wykorzystania dowcipów w procesie wychowania, to zadanie dla pedagogiki jutra.

Analiza negatywnych aspektów życia we współczesnym świecie wymaga od pedagogiki poszukiwania odpowiedzi na pytania, których nie było w przeszłości albo występowały sporadycznie. Należą do nich takie problemy jak: samookałeczenie, uzależnienie od Internetu, psychologiczna obrona, adekwatna reakcja na terroryzm. Żeby rozwiązać te problemy, potrzebna jest charakterystyka ofiar i sprawców. Na to zapotrzebowanie odpowiada Wisława Szymborska w utworze: *Terrorysta, on patrzy*<sup>5</sup>.

Każde indywiduum posiada zespół niepowtarzalnych cech charakterystycznych tylko dla niego. Współczesna nauka nie może więc zaproponować praktyce uniwersalnych mechanizmów i zasad rozwoju twórczości. Może natomiast wskazywać drogi i sposoby włączania studentów w rozwiązywanie twórczych zadań, zapoznawania z wybitnymi autorami i analizowania ich twórczego dorobku, co stwarza „sytuację sukcesu”.

Kształtowanie osobowości w atmosferze współpracy na zajęciach uczy argumentacji, dyskusji, rozwija myślenie i buduje jakość wypowiedzi, tak bardzo potrzebną nauczycielowi XXI wieku.

<sup>4</sup> J. Twardowski, *Stuknąć...*, *op. cit.*, s. 30.

<sup>5</sup> W. Szymborska, *Wiersze...*, *op. cit.*, s. 12.

Do rozwiązania tych problemów, jak widzimy, może nam posłużyć poezja. Oto przykład wykorzystujący teksty: J. Tuwima *Ci, Którzy Nie Wiedzą* i R. Kiplinga *Jeżeli*. Na zajęciach warto posłużyć się metodą porównania (główny pomysł, cechy wspólne i różnice). Na zajęciach dla studentów PWSTE (filologia angielska) tekst wiersza *If* tradycyjnie czytamy w języku angielskim.

W ramach personologii pedagogicznej, która zwraca uwagę na rozwój człowieka od czasów prenatalnych do starości i śmierci, na naukowe opracowanie czeka zwłaszcza pedagogika żałoby, starości i śmierci. I w tym temacie ważnym wsparciem dla wykładów i ćwiczeń okazuje się literatura i poezja. Doskonały przykład stanowi ostatni wiersz S. Jesienina. Jego analiza pomaga w umysłowym, moralnym i emocjonalnym rozwoju studentów.

Żegnaj przyjacielu, do widzenia,  
Drogi mój, od krwi serdecznej bliższy.  
Ta rozłąka w ciemnych przeznaczeniach  
Obietnicą połączenia błyszczący.  
  
Żegnaj bez uścisku dłoni i bez słowa.  
Nie martw się, cień smutku z czoła przegoń.  
W życiu ludzkim – śmierć to rzecz nie nowa,  
A i życie samo – nic nowego.

Może ktoś pomyśleć, że poezja zarezerwowana jest do wykorzystania tylko w procesie dydaktycznym w trakcie wykładów humanistycznych. Nic bardziej mylnego. Dowodem są wspomnienia o wykładach A. Minakowa z mechaniki teoretycznej. Autor zwraca w nich uwagę na wykorzystanie utworów A. Puszkina i M. Łomonosowa dla charakterystyki zasad ruchu<sup>6</sup>.

Można więc zaryzykować stwierdzenie, że poezja jest niewyczerpaną skarbnicą myśli, wartości, mądrości potrzebnej człowiekowi zawsze, w każdym okresie życia i w każdej epoce. Posiada wymiar ponadczasowy i ogólnoludzki.

### Na zakończenie...

Warto zwrócić uwagę na następane osobliwości. Badacze problemów twórczości podkreślają rolę psychologa J.P. Guiforda. W swoim modelu „określił 120 szczegółowych zdolności umysłowych, różniących się między sobą operacją, treścią i wynikiem. Uznał, że niektóre z nich bardziej niż inne decydują o powodzeniu w rozwiązywaniu trudnych zadań problemowych, a więc decydują

<sup>6</sup> В. П. Лишевский, *Педагогическое мастерство ученого*, Москва: Наука, 1975, s. 31.

w sytuacjach wymagających aktywności twórczej<sup>7</sup>. Oprócz myślenia dywergencyjnego (J.P. Guilford), myślenia lateralnego (Edward de Bono), aktualnym jest system charakterystycznych cech twórczej osobowości: wrażliwość na problemy, gotowość na przyjęcie idei, mobilność, oryginalność, zdolność do przeobrażania i nowych oznaczeń, zdolność do analizowania, zdolność do przeprowadzania syntezy, organizacja koherentna, odległe kojarzenie, metafora, redefinicja, zdolność do nietypowego spostrzegania, zdolność do płynnego przechodzenia od abstraktu do konkretności, dociekliwość<sup>8</sup>. Jest tylko jeden problem. Oprócz tych cech, również w modelach innych wybitnych psychologów, zawsze jest coś jeszcze, co tak trudno analizować. Wie o tym każdy autor poezji, kiedy dostaje jako prezent jedno zdanie, a później pomału pisze tekst w całości. Wiemy o tym z praktyki. Oczywiście, że poezja na wykładach i ćwiczeniach to tylko element systemu rozwoju twórczości studentów, ale element ważny, ciekawy i co najważniejsze efektywny.

Propozycja K.J. Szmida – kreatologia pedagogiczna, zasady dydaktyki twórczości, wychowanie do twórczości, autorskie programy nauczania twórczości<sup>9</sup>, zestaw ćwiczeń, celem których jest trening twórczości<sup>10</sup> mogą być początkiem ważnych dyskusji oraz zmian w teorii i praktyce oświaty XXI wieku.

**Prof. nadzw. dr hab. Anatolij Vykhreshch** jest wykładowcą w Instytucie Humanistycznym Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. ks. B. Markiewicza w Jarosławiu.

<sup>7</sup> A. Klim-Klimaszewska, *Twórcza aktywność*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), Warszawa 2007, T. 6, s. 833–834.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> K.J. Szmida, *Pedagogika twórczości*, Sopot 2013, s. 735.

<sup>10</sup> E. Nęcka, J. Orzechowski, A. Słabosz, B. Szymura, *Trening twórczości*, Sopot 2012, s. 173.

---

Diana Puk, Robert Oliwa

# Metacommunication in pre-school supervision processes

## Introduction

In everyday situations we often contribute to conversation with sentences such as “What do you mean by that?” or “Could you explain that in other words?” This communication phenomenon is referred to as metacommunication. Metacommunication is typically initiated for the purpose of clarification and/or repair of a message in case of communication failure. In pre-school, a recent study<sup>1</sup> has found that discussions between teachers and pupils about the supervision process have a positive impact on children’s development and improve the level of understanding, especially in the case of message ambiguity. Despite this, we know little about specific metacommunicative mechanisms that may be significant in the communication between teachers and pre-schoolers. One reason is that most definitions of the metacommunication concept are inconsistent. The goal of this paper is therefore to review a broad range of research literature regarding metacommunication in teacher-pupil interaction and mentoring<sup>2</sup>. These perspectives are then used to discuss how metacommunication can optimize social and learning skills. Suggestions are made for further research on metacommunication development and the conditions which will support its emergence.

## Background to the concept of metacommunication

The prefix *meta* (from Greek) with the meanings ‘after’, ‘beyond’, ‘among’, ‘behind’, when added to the word, may suggest that it analyses the original word but at a more abstract, higher level<sup>3</sup>. By using this information one can predict the definition of the concept of metacommunication.

<sup>1</sup> M. DiPaola, W. Hoy, *Improving Instruction Through Supervision, Evaluation, and Professional Development*, IAP, 2013.

<sup>2</sup> In this article „mentoring” is close in meaning to supervision.

<sup>3</sup> Online Etymology Dictionary [online], [access: 05.07. 2016]. Available at: <http://www.etymonline.com/index.php?term=meta->

Metacommunication is a phenomenon that has been studied by many psychologists and linguists over decades. The term was finally defined as 'communication about communication' by the anthropologist Gregory Bateson<sup>4</sup>, who suggested that there existed different levels of abstraction in communication of human beings. Generally, it is anything that "contextualizes" or "frames" messages to assist participants in understanding the communication event. This brainchild was developed from detailed observation of play among mammals. Through his research Bateson<sup>5</sup> claimed that metacommunication is constantly defining the ongoing activity as "We are playing now".

According to Haley<sup>6</sup>, metacommunication is composed of commands, requests or suggestions to conversational partners. Later, after more complex studies concerning human behaviour, Haley<sup>7</sup> added to this definition that human's content messages are qualified by context, verbal messages, linguistics and vocal patterns as well as body language.

Then, the metacommunication approach was divided by Charles Rossiter<sup>8</sup> into two separate types. The first type is similar to Bateson's original definition<sup>9</sup>, which describes metacommunication as anything that a person takes into account as a kind of 'aid' in interpreting and understanding what another person is saying. Nonverbal communication, such as intensity of the voice, facial expression and body language in this case are crucial. This type of communication can inform listeners about intentions and feelings and may either support or contradict the verbal message.

The second type of metacommunication focuses on verbal comments about the communication (e.g. What do you mean? I don't understand you). Rossiter<sup>10</sup> interpreted such direct comments as metacommunicative. Wilmot<sup>11</sup> is an author of another definition of metacommunication, in which there is a distinction between relational and episodic metacommunication. Relational

<sup>4</sup> G. Bateson, *Communication. The Social Matrix of Psychiatry*, Ruesch and Bateson, 1951, p. 6.

<sup>5</sup> G. Bateson, *A theory of play and fantasy*, [in:] *The psychology of play*, B. Sutton-Smith (Ed.), New York, 1976, pp. 39–51.

<sup>6</sup> J. Haley, *Strategies of Psychotherapy*, New York Grunne and Stratton, 1963.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> C. M. Rossiter Jr, *Instruction in metacommunication*, "Communication Studies", 1974, 25(1), pp. 36–42.

<sup>9</sup> G. Bateson, 1951, *op. cit.*, p. 49.

<sup>10</sup> C. M. Rossiter Jr, *Ibidem*.

<sup>11</sup> W. W. Wilmot, *Metacommunication: A re-examination and extension*, [in:] *Communication yearbook*, Nimmo, D. (ed.), New Brunswick: Transaction Publishers, 1980, pp. 61–69.

metacommunication is any comment about the relationship between the people who are communicating with each other. On the other hand, episodic metacommunication refers to verbal comments that are made about an upcoming, ongoing or past communicative episode.

A brief historical research shows that it is difficult to categorize and define the concept of metacommunication in a congruous way. In this paper, metacommunication was defined according to Rossiter's definition of metacommunication<sup>12</sup> as kind of verbal and nonverbal message.

### **Metacommunication as part of the ongoing "here-and-now" interaction between teacher and pre-schoolers**

#### **Metacommunication about pretence**

Many psychological and linguistic studies have postulated that metacommunicative skills develop rapidly during the pre-school years<sup>13</sup>. Children from ages 3 to 5 years communicate their intentions in terms of verbal/literal communication as well as they may enact different roles. For example, when a 5-year-old girl claims to be having a baby in the middle of a pre-school classroom she is only communicating to her teacher and friends that she invites them to play with her, not expressing a belief that she is pregnant. Sawyer<sup>14</sup> emphasizes that metacommunication enables children to exceed static symbolic play because they are involved in constant negotiation, make agreements/disagreements, and change their roles in plays.

While discussing social pretend play, Whitebread and O'Sullivan<sup>15</sup> differentiate between explicit and implicit metacommunication in pre-school setting. Explicit metacommunication is used to describe pupils when they take the role of the narrator rather than being their play character. Such „out-of-frame"<sup>16</sup> strategies are often verbal and usually used at the beginning

<sup>12</sup> C. M. Rossiter Jr, *op. cit.*, p. 63.

<sup>13</sup> A.-B. Doyle, J. Connolly, *Negotiation and enactment in social pretend play: Relations to social acceptance and social cognition*, State University of New York, New York, 1989.

<sup>14</sup> R. K. Sawyer, *Improvised lessons: Collaborative discussion in the constructivist classroom*. *Teaching Education*, 15(2), 189-201, 2004. [online], [access: 02.07. 2016]. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/1047621042000213610>

<sup>15</sup> D. Whitebread, L. O'Sullivan, *Preschool children's social pretend play: supporting the development of metacommunication, metacognition and self-regulation*. "International Journal of Play" 1(2), 2012, p. 197-213.

<sup>16</sup> R. K. Baltzersen, *The Importance of Metacommunication in Supervision Processes in Higher Education*. "International Journal of Higher Education", 2013, Vol. 2, No. 2, p. 131.

of the play in order to establish roles and relationships. Conversely, implicit metacommunication is used to describe children when they consciously play a character while metacommunicating. In these situations, both verbal and non-verbal behaviour help to define the play frame.

### **Direct and indirect interpretation of metamessages by pre-schoolers**

Taking into account teacher-pupil interactions, significant metamessages can be found, especially in paralinguistic strategies of the speech of a mentor (such as body language, tone of voice, rhythm). Bateson<sup>17</sup>, in his seminal work about how metasignals are used to construct shared frames of interaction, suggests that children utilized specific signals to create a context for the interpretation of teacher action as positive or negative. In order to illustrate this statement, an example is presented below:

Pupil: How can someone add one to three?

Teacher: Hmm... You take one apple and add it to three apples.

“Hmm” with specific tone of voice operates as a message. How can a pupil interpret “hmm...” sound?

1. Directly – a teacher may have a sore throat.
2. Indirectly – a teacher may be angry because of the question.

Two different interpretations (by the pre-schooler) listed above may change further interaction with the teacher. In the first case, the pupil may interpret the metamessages in a literal way and his attitude to his mentor is still positive. In the other case, the child may interpret the received feedback as aggression which can lead to reluctance to ask further questions about the task and apathy about teaching/learning encounter.

### **Metacommunication as part of a transparent communication style in supervision**

In pre-school education the teacher/mentor may use spoken output to organize and control a pre-schooler's interaction. This is a metacommunicative function<sup>18</sup> in which the teacher as a supervisor communicates about classroom communication. According to Robinson and Robinson<sup>19</sup>, this metacommunica-

<sup>17</sup> G. Bateson, *Steps to Ecology of Mind*. New York: Ballantine, 1972, [online], [access: 02.06.2016]. Available at: <http://dx.doi.org/10.7208/chicago/9780226924601.001.0001>

<sup>18</sup> M. Stubbs, *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Chicago, 1983.

<sup>19</sup> E. J. Robinson, W. P. Robinson, *Communication and metacommunication quality of children's instructions in relation to judgments about the adequacy of instructions and the locus of responsibility for communication failure*, “Journal of Experimental Child Psychology”

tive move supports the level of understanding and pupil's oral communicative competence in early childhood education. In their experimental studies, they showed that young learners are often unaware of ambiguities and misunderstandings in communication. By making non-comprehension explicit (for instance, by using an expression *I don't know what you mean*) a teacher is more effective in supporting children's communicative understanding and awareness, than in the case when the expert interprets the novice's utterance (for instance, by saying *Do you mean this one?*).

Other examples of pre-school teacher's metacommunicative talk:

- *Well said John. You expressed it very well.*
- *Can you give me an example of that?*
- *Could you repeat that using other words?*
- *Don't shout out. Wait till I ask you.*

Sawyer<sup>20</sup> claims that supervisors must be able to metacommunicate effectively in pre-school discussions. Surprisingly, he warns against too much metacommunication or too many frame-breaking moves which can potentially disturb the collaborative construction of knowledge in the classroom. In addition to being aware of using metacommunication in his research one can find suggestions that each discussion is likely to require its own unique degree of metacommunication.

According Tubbs and Carter<sup>21</sup> all communications may be destructive, neutral or therapeutic: *Destructive when they leave participants more vulnerable than before to the strains of future interactions; they are neutral when they add information but do not affect underlying values or attitudes; they are regarded as therapeutic when they provoke insight or reorientation- and when they enable person to participate in more satisfying ways in future social encounters.*

Therefore, depending on the setting and circumstances, communication participants may feel shy, unwilling or apprehensive of entering interaction in the future. They can, as well, be encouraged to sustain their engagement in communication when their systems of values or attitudes are confirmed. Finally, communication may help participants improve social bonds and encourage the introduction of certain modifications in order to enhance satisfaction and self-esteem.

1983, p. 305–320.

<sup>20</sup> R. K. Sawyer, *Ibidem*.

<sup>21</sup> L. S. Tubbs, M. R. Carter, *Shared Experiences in Human Communication*. Hayden Book Company 1978 p. 6.

## **Conclusions**

This article attempted to investigate the importance of the concept of metacommunication in the pre-schooler – teacher relation. Working on the article, provided an excellent opportunity to make an exhaustive research of the wide range of literature and available studies. The undisputable conclusion that emerges from this paper is that both original message and metamessages are essential to avoid misunderstanding, inconsistent and ambiguous input in the expert – novice relation. The improvement of pupils' capacities to metacommunicate is an important skill which instruction in interpersonal communication should seek to develop.

Finally, it is the teacher who plays a significant role as a mentor, supervisor and strategic planner of conversation. The findings presented here seem to provide evidence that raising teachers awareness of metacommunication potential in their discourse makes them more learner-conscious and flexible in their profession. It would also not be an exaggeration to say that what pre-school children learn is crucially dependent on teacher – pupil exchanges of spoken messages.

## **Suggestions for future research**

Future research should try to verify in practice specific metacommunicative mechanisms that regulate valuable supervision in pre-school education. It might be fruitful to explore in more detail how certain metacommunication elements of the mentor–pupil interaction influence the child's development. One suggestion would be to improve pupils' achievement while letting them be in charge of their own learning/understanding process. Knowledge of how this specific type of verbal and nonverbal communication supports these processes might be beneficial in all social and psychological fields where one wishes pre-schoolers to work efficiently, but also more independently.

---

**Diana Puk** *jest studentką II roku Filologii Angielskiej PWSTE w Jarosławiu, przewodniczącą Studenckiego Koła Naukowego „Polish your English” przy Instytucie Humanistycznym PWSTE w Jarosławiu.*

---

**mgr Robert Oliwa** *jest wykładowcą w Instytucie Filologii Angielskiej PWSTE w Jarosławiu oraz nauczycielem języka angielskiego w szkole podstawowej. Obecnie student studiów doktoranckich na Uniwersytecie Rzeszowskim.*

---

Rostław Pawlikowski

# Henryka Sienkiewicza ewolucja poglądów na polskie drogi do wolności (1904–1916)

## Antecedencje

W dziejach Polski porozbiorowej na przełomie XIX i XX stulecia w pełni uformowały się – pisze R. Wapiński – „oba odłamy ruchu socjalistycznego, obóz narododemokratyczny, i polityczny ruch chłopski [...]”. Na scenie politycznej obecni byli także – choć w niewielkim stopniu na nią oddziaływali – konserwatyści i liberałowie. Tworzył się również załazek ruchu piłsudczykowski<sup>1</sup>.

W Galicji konserwatyści dominowali już w latach sześćdziesiątych dziewiętnastego stulecia. W Królestwie Polskim zaś, w opozycji do programu warszawskich pozytywistów, uaktywniło się dwie dekady później środowisko umiarkowanie konserwatywne, dla którego polsko-rosyjska ugoda nie oznaczała rezygnacji z myśli o odbudowie państwa polskiego w dogodnych warunkach możliwych w przyszłości<sup>2</sup>. Jego opiniotwórczym

organem był dziennik „Słowo”, redagowany przez H. Sienkiewicza od 1882 do 1887 roku<sup>3</sup>.

poglądach A. Wrotnowskiego, udziałowca konsorcjum wydającego „Słowo” i autora pracy *Porozbiorowe aspiracje polityczne narodu polskiego*, pisze H. Wereszycki, że „odnosząc się krytycznie do powstań, [...] nie potępia jednak bezwzględnie przeszłości; w przyszłości przewiduje, że ewentualna wojna niemiecko-rosyjska wznowi kwestię polską [...]”. *Idem, Historia polityczna Polski 1864-1918*, Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk - Łódź 1990, s. 72.

<sup>3</sup> Na krótko przed objęciem redakcji „Słowa” H. Sienkiewicz w liście do J. I. Kraszewskiego z 27 XII 1881 r. pisał: „[...] zadaniem naszym będzie krzewienie zdrowego postępu na gruncie poszanowania tradycji i wiary narodu. [...] pragniemy być pismem umiarkowanie i rozsądnie postępowym, a przy tym patriotycznym [...]”. *Idem, Dzieła*, J. Krzyżanowski (red.), t. LV, *Korespondencja I*, Warszawa 1951, s. 369-370. St. Smolkę, redaktora konserwatywnego krakowskiego „Czasu”, uprzedzał zaś Sienkiewicz w liście z 18 I 1882 r., „że może nie wszystko, co wyjdzie spod mojego pióra i co będzie w »Słowie«, mogłoby znaleźć pomieszczenie w »Czasie«. [...] obawiam się, że zachodzą znaczne różnice między tym, co ja myślę, a kierunkiem »Czasu«”. *Idem, Dzieła...*, t.

<sup>1</sup> R. Wapiński, *Historia polskiej myśli politycznej XIX i XX wieku*, Gdańsk 1997, s. 97.

<sup>2</sup> O reprezentatywnych dla tego środowiska

Ten zapewne niespełniony żołnierz powstania styczniowego<sup>4</sup>, z upływem czasu dostrzegający pozytywną stronę ugodowej polityki A. Wielopolskiego<sup>5</sup>, nie oczekiwał jednak w najbliższej przyszłości znaczących ustępstw dla Polaków ze strony carskiej Rosji<sup>6</sup>.

W przeciwieństwie do tego kręgu umiarkowanych konserwatystów, dla sporej ich części – z ziemiańskim głównie rodowodem – a zwłaszcza dla liberałów wywodzących się ze środowiska warszawskich pozytywistów, obcą była myśl o możliwej w przyszłości emancypacji politycznej zniewolonego narodu. W 1881 roku Z. M. Wielopolski ogłosił list otwarty, w którym potępił powstanie styczniowe i jego sprawców – rewolucjonistów ze stronnictwa „czerwonych”. I w kontekście wykluczenia rewolucyjnych żywiołów, tak polskich jak i rosyjskich ze zdrowej tkanki obu narodów, opowiedział się za ich pojednaniem i zgodą na sprawiedliwość opartą. Nawiązując zaś do myśli i praktyki politycznej margrabiego A. Wielopolskiego, wystąpił z projektem decentralizacji Rosji i przyznania Królestwu Polskiemu autonomii<sup>7</sup>.

List Wielopolskiego nie tylko na łamach „Prawdy” opublikował, ale i sformułowane w nim przesłanki i warunki polsko-rosyjskiego pojednania zaaprobował jej redaktor A. Świętochowski, ideowy przywódca kurczącego się już wówczas środowiska warszawskich pozytywistów<sup>8</sup>. Rok później opublikował

LVI, *Korespondencja II*, Warszawa 1951, s. 130.

<sup>4</sup> Zgodnie z rodzinną tradycją gimnazjaliście Henrykowi odmówiono przyjęcia do powstańczego oddziału, bo „Dzieci nam tutaj nie trzeba”. Cyt. za: M. Kornilowiczówna, *Onegdaj. Opowieść o Henryku Sienkiewiczu i ludziach mu bliskich*, Warszawa 1973, s. 23. Natomiast według J. Płonki tenże Henryk uczestniczył latem 1863 r. w bitwach i potyczkach oddziału dowodzonego przez K. Krysińskiego, czego dowodem są ich opisy zamieszczone m.in. w *Szkicach węglem* oraz w *Bez dogmatu*. Zob. szerzej *idem: Poślowie*, [w:] Guldenstern, *Hanna. Poemat na tle powstania z 1863 r.*, Kraków 2003, s. X-XIX.

<sup>5</sup> W liście do J. F. Horaina z 1876 r. [brak w nim podania dnia i miesiąca] H. Sienkiewicz pisał: „»Biada ludziom, co swoje mordują proroki«. U nas taki Palacki np. jest niemożliwy, tak jak niemożliwy był Wielopolski. Połowa ludzi powie, że to szpieg – i zgubią go. Żebyście wiedzieli, jaką mam serdeczną nienawiść i pogardę dla tej nierządniczy, która się u nas opinią nazywa, [...]”. *Idem, Listy*, t. I, cz. druga. Listy opracowała i opatrzyła przypisami Maria Bokszczanin, Warszawa 1977, t. I, s. 372.

<sup>6</sup> Będąc w Stanach Zjednoczonych Ameryki, opublikował H. Sienkiewicz anonimowo w „Daily Evening Post” z 8 IX 1877 r. obszerny artykuł *Poland and Russia*, będący „namiętym atakiem - pisze J. Krzyżanowski - na dwulicową politykę caratu, który na Bałkanach występował jako obrońca Słowian, w Królestwie natomiast i na Litwie gnębił i prześladował Polaków”. *Idem, Henryka Sienkiewicza żywot i sprawy*, Warszawa 1981, s. 46.

<sup>7</sup> S. Sandler, *Wokół „Trylogii”*, Wrocław 1952, s. 18 - 19.

<sup>8</sup> H. Wereszycki, *op. cit.*, s. 85. Pisze Wereszycki: „Hasła pozytywistyczne, hasła pracy organicznej zaczynają tracić oddźwięk w najszerzych sferach warstw oświeconych. [...] pozytywizm nagle załamał się”. *Ibidem*.

on *Wskazania polityczne*. Krytycznie oceniał podtrzymywanie w zniewolonym narodzie ideałów niepodległości generujących bajkowe złudzenia „o zakłętej królowie, która wkrótce ma się ze snu pozornej śmierci obudzić i złamać czarodziejską moc swych prześladowców”, bo utrudniają one podejmowanie działań wspierających realizację praktycznej zasady jego „odradzania się przez rozwój cywilizacyjny, przy stanowczym rozbracie z tradycją porywów zbrojnych”<sup>9</sup>.

W stronę konserwatywnego ewoluował i za ugodą polsko-rosyjską optował wydawany od 1882 r. w Petersburgu „Kraj” – tygodnik społeczno-polityczny i naukowy. Jego współzałożycielami i redaktorami byli: W. Spasowicz – z zawodu adwokat, a z upodobania krytyk literacki piętnujący – wedle niego – obecność tradycji szlacheckiej anarchii w romantycznej poezji<sup>10</sup> oraz E. Piltz, z upływem czasu znaczący reprezentant interesów ziemiaństwa i wielkiego kapitału oraz rzecznik ugody z carską Rosją.

Te konserwatywne i liberalne środowiska sporo oczekiwały po wizycie cara Mikołaja II w Warszawie w 1897 r. Pozytywnym jej następstwem była zgoda A. Imeretyńskiego, rosyjskiego generał-gubernatora w Warszawie, na budowę tu pomnika A. Mickiewicza, odsłoniętego w grudniu 1898 r. Na przełomie stuleci pro-ugodowe nastroje wśród mieszkańców Królestwa Polskiego znacząco osłabły, a część inteligenckich ugodowców przeszła do konstytuującego się ruchu narodowego<sup>11</sup>.

Ruch ten zapoczątkowało utworzenie na emigracji w 1887 r. tajnej i ponadzaborowej Ligi Polskiej. Jej młodzi działacze w Królestwie Polskim: Z. Balicki, J. L. Popławski, na czele z R. Dmowskim, przekształcili ją w 1893 r. w konspiracyjną Ligę Narodową. W 1897 r. wydała ona we Lwowie program Stronnictwa Demokratyczno-Narodowego [SD-N] w zaborze rosyjskim. Miał on też zaświadczać o istnieniu w Królestwie Polskim tajnego stronnictwa narodowego, które powstało tu dopiero wiosną 1905 r.<sup>12</sup>

Głosił ów program, że „Naród polski, bez względu na podział polityczny, ma świadomość swej jedności, swe interesy ogólnonarodowe”, jest zatem na-

<sup>9</sup> A Świątchowski, *Wskazania polityczne*, [w:] *Polska myśl polityczna w XIX wieku. Wybór tekstów źródłowych z komentarzem*. Wyboru dokonali: J. Juchnowski, W. Kalicki, J. Tomaszewski, Wrocław 1999, s. 221.

<sup>10</sup> H. Sienkiewicz, spierając się z W. Spasowiczem o ideowe przesłanie poezji W. Syrokomli, pisał: „Nie tylko Syrokomla, ale żaden inny poeta nie kanonizował zrywania sejmów, opilstwa z czasów saskich, sprzedajności w czasie bezkrólewiów [...]. Jeśli zaś przesadzono w optymistycznym poglądzie na przeszłość, to dzisiejsza pseudo-trzeźwość czyni w odwrotnym kierunku toż samo. [...] chrystusować przeszłość jest przesadą, ale nazwać ją jawno-grzesznicą, jest nie mniejszą”. Tenże, *Mieszaniiny literacko-artystyczne*, pierwodruk „Niwa” 1880, [w:] H. Sienkiewicz, *Dziela...*, t. L, Warszawa 1950, s. 189-190.

<sup>11</sup> H. Wereszycki, *op. cit.*, s. 131.

<sup>12</sup> Zob.: *ibidem*, s. 87-92, 117-127.

rodem „zdolnym do wspólnego i niezależnego bytu narodowego”. I w sytuacji narodu politycznie rozczłonkowanego „stronnictwo szczerze narodowe [...] nie tylko nie może się zrzekać dążenia do niepodległości politycznej, ale uważając ją za warunek, przy którym jedynie jest możliwe rozwinięcie życia narodowego w całej pełni, musi osiągnięcie jej postawić jako cel główny swoich usiłowań”. Dla jego realizacji, uwzględniając „istniejące warunki polityczne”, należy „przede wszystkim wyzyskać wszelkie legalne środki działania, [...]”<sup>13</sup>.

Na krótko przed wojną Japonii z Rosją w październiku 1903 r. Stronnictwo Demokratyczno-Narodowe opracowało nowy program dla zaboru rosyjskiego. Zapewniano w nim co prawda, że jego „Głównym celem politycznym, [...] jest osiągnięcie niepodległości i stworzenie samoistnego państwa polskiego”, ale obecny „stan i położenie naszego narodu nie przedstawia warunków zbrojnej lub dyplomatycznej akcji na rzecz niepodległości ani nawet bezpośredniego takiej akcji przygotowania”. Toteż SD-N za główny cel uznaje „zdobycie w każdym z trzech zaborów stanowiska, zapewniającego żywiołowi polskiemu możliwie najwyższą samodzielność narodową, [...] jak najszerszy rozwój sił narodowych [...], a tym samym zbliżającego go do osiągnięcia w przyszłości niepodległego bytu”<sup>14</sup>.

W listopadzie 1892 r. na zjeździe socjalistów polskich z zaboru rosyjskiego w Paryżu powołano Związek Zagraniczny Socjalistów Polskich i podjęto uchwały programowe. Poprzedzono je deklaracją zasad, którą opublikowano w „Przedświcie” w maju 1893 r. roku jako szkic programu Polskiej Partii Socjalistycznej [PPS]. Głoszono w nim, że „oto dokonała się w kraju naszym wielka rewolucja społeczna: [...]. Nowe formy ekonomicznego bytu, [...] wysuwają naprzód nowe warstwy i wskazują narodowi całemu na nowego, przyszłego wodza jego życia politycznego. [...] To, czego nie mogli dokonać ludzie 1794 roku, czego nie dokonała nasza demokracja, to zjawia się u nas jako skutek wielkiego przeobrażenia, jakiemu uległ kraj nasz po nieudanej rewolucji z 1861-1864 roku”<sup>15</sup>. I w tym też roku scalono odrębne dotąd grupy socjalistyczne w Królestwie Polskim oraz wyłoniono Centralny Komitet Robotniczy, kierujący odtąd działalnością PPS. Współorganizatorem partii był J. Piłsudski, wydawca i redaktor konspiracyjnego „Robotnika” w latach 1894-1900.

Latem 1893 r. zawiązała się też w zaborze rosyjskim robotnicza partia o rewolucyjnych dążeniach – Socjaldemokracja Królestwa Polskiego, która sporo

<sup>13</sup> *Powstanie II Rzeczypospolitej. Wybór dokumentów 1866-1925*, red. H. Janowska i T. Jędruszcak, Warszawa 1984, s. 81-84.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 100-101.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 69.

oczekiwała po współdziałaniu z rosyjską klasą robotniczą, bo wtedy „carat, co skuł nas, Polaków i Rosjan dla wspólnej niewoli, zginie od ręki złączonych swych wrogów – ludu robotniczego Polski i Rosji”<sup>16</sup>.

Najpóźniej, bo dopiero w 1905 r., partie polityczne utworzyli w Królestwie Polskim liberałowie i konserwatyści. I tak ideowi kontynuatorzy ruchu warszawskiego pozytywizmu zorganizowali się – pod przywództwem A. Świętochowskiego – w Związku Postępowo-Demokratycznym [ZP-D]. Ich zaś konserwatywni oponenty w marcu 1904 r. na zjeździe w Wiedniu postanowili założyć Stronnictwo Polityki Realnej [SPR]. A że było to już po wybuchu wojny japońsko-rosyjskiej, przeto w odezwie do społeczeństwa oświadczyli, że skoro Królestwo Polskie stanowi część państwa rosyjskiego, to jego klęska w wojnie na Dalekim Wschodzie przyniesie pogorszenie sytuacji nad Wisłą<sup>17</sup>. Stronnictwo ukonstytuowało się po rocznych zabiegach organizacyjnych, a w kręgu jego przywódców znaleźli się zarówno Z. Wielopolski – prezes SPR, jak i E. Piltz.

### **Czas wojny rosyjsko-japońskiej i Sienkiewicza *List otwarty Polaka do ministra rosyjskiego***

W lutym 1904 r. Japończycy atakiem na okręty rosyjskie w Porcie Artura rozpoczęli trwającą ponad rok wojnę, zwycięską dla nich na morzu i lądzie. Już zimą tego roku konserwatywni ugodowcy za słuszne uważając manifestowanie lojalności wobec carskiego reżimu, zachęcili warszawskiego arcybiskupa W.T. Popiela, by z jego inicjatywy wysłać na front do Mandżurii Katolicki Pociąg Sanitarny<sup>18</sup>.

Natomiast działacze polityczni ruchu narodowego opowiedzieli się za przyjęciem postawy wyczekującej. I w lutym tego roku z odezwą do Polaków zwrócił się Komitet Centralny Ligi Narodowej. Pisano w niej: „W klęskach rosyjskich naród nasz wita zwiastuny lepszej przyszłości”. Bo wojna przybliży „chwilę przebudowy ustroju politycznego państwa” i „zmiany polityki względem naszego narodu. Rosja będzie zmuszona liczyć się z nami”. Przestrzegała zarazem Liga społeczeństwo przed podejmowaniem „fałszywych kroków”, a „taką rolę odgrywałyby w obecnym położeniu wszelkie niewczesne wystąpienia; nie krępując wielce swobody rządu w jego działaniach wojennych, wprowadziłyby tylko dezorganizację w nasze własne szeregi”<sup>19</sup>.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 77.

<sup>17</sup> Zob. H. Wereszycki, *op. cit.*, s. 206.

<sup>18</sup> Zob. N. Davies, *Boże igrzysko. Historia Polski*, t. 2, Kraków 1992, s. 465.

<sup>19</sup> *Op. cit.* (*Powstanie II Rzeczypospolitej...*), s. 104-105.

Wbrew tym przestrogom ruchu narodowego PPS porozumiała się z partiami robotniczymi Łotwy, Litwy oraz Białorusi i w marcu 1904 r. wydały one wspólną odezwę wzywającą proletariat wszystkich uciskanych przez carat narodowości do podjęcia działań przyspieszających klęskę Rosji w wojnie z Japonią<sup>20</sup>.

W Rosji zaś, po kolejnej klęsce jej wojsk pod Laojanem, car Mikołaj II nominował na ministra spraw wewnętrznych liberalizującego ks. Piotra Świątopęk-Mirskiego, a rząd zgodził się na zjazd przedstawicieli ziemstw. Opowiedzieli się oni za przebudową ustroju państwa zmierzającą w stronę monarchii konstytucyjnej, czemu car się sprzeciwił. W grudniu wydał ukaz zapowiadający ledwie rozszerzenie uprawnień samorządu ziemskiego i zwiększenie swobód dla prasy<sup>21</sup>. Tę zmieniającą się w Rosji sytuację postanowili, dla realizacji swoich celów narodowych lub niepodległościowych, wykorzystać zarówno konserwatywni ugodowcy oraz narodowcy, jak i ich radykalni oponenti – socjaliści.

Konserwatyści przedłożyli nowemu rosyjskiemu ministrowi spraw wewnętrznych memoriał z 10 listopada 1904 r., zawierający nader skromne żądania. Wśród jego 23 sygnatariuszy byli: hr. A. Krasieński, ks. Z. Lubomirski, E. Piltz, W. Spasowicz i Z. Wielopolski. I wszyscy razem zapewniali, że „Stojąc niezachwianie na gruncie wierności dla Tronu, oddania się Monarsze oraz jedności państwowej”, upraszają księcia, by nie odmówił „rozpatrzenia położenia naszego kraju”, które jest „nienormalne i wymaga zmian”. Optowali za urzeczywistnieniem zasad: równouprawnienia i tolerancji religijnej głoszonych przez ministra Świątopęk-Mirskiego i ledwie sugerowali uwzględnienie potrzeb, wynikających „z indywidualnej odrębności – historycznej, językowej i kulturalnej” Królestwa Polskiego<sup>22</sup>.

Miesiąc wcześniej Liga Narodowa w ogłoszonym komunikacie – nie odżegnując się od postulatu niepodległości – za cel aktualnie możliwy do zrealizowania uznała przywrócenie autonomii Królestwu Polskiemu. By mu sprostać, „akcja musi się wyrażać przede wszystkim w walce o prawo, o język polski i o instytucje polityczne, obejmujące cały kraj, a walce tej musi towarzyszyć tym energiczniejsza praca kulturalna i polityczno-wychowawcza [...]”<sup>23</sup>.

Wydarzenia z japońsko-rosyjskiej wojny, z uwagą, a i niepokojem, śledził H. Sienkiewicz. Z początkiem września 1904 r. pisał z Oblęgorka do J. Janczewskiej: „Łatwo sobie wyobrazisz, jak nas obeszły tak niepomysłne wiadomości

<sup>20</sup> H. Wereszycki, *op. cit.*, s. 207.

<sup>21</sup> Zob. S. Kieniewicz, *Historia Polski 1795-1918*, Warszawa, 1983, s. 431; H. Wereszycki, *op. cit.*, s. 209.

<sup>22</sup> *Op. cit.* (*Powstanie II Rzeczypospolitej...*), s. 107.

<sup>23</sup> Cyt. za: H. Wereszycki, *op. cit.*, s. 211.

spod Laojanu. Co to będzie? Przybądź dla uzupełnienia kongresu” nad „tymi epokowymi wypadkami”<sup>24</sup>. I zapewne w drugiej połowie tego roku wydał Sienkiewicz we Lwowie w formie broszury *List otwarty Polaka do ministra rosyjskiego*.

Listem jako sposobem wyrażania swoich poglądów w kwestiach istotnych dla zniewolonego narodu polskiego Sienkiewicz posłużył się już w marcu 1900 roku, kiedy to opublikował w krakowskim „Czasie” List do baronowej Suttner<sup>25</sup>, ale tym razem – z wielu powodów – uczynił to anonimowo<sup>26</sup>.

W *Liście otwartym Polaka do ministra rosyjskiego* można wyróżnić trzy wzajemnie dopełniające się kwestie, a to krytykę postępowania carskiej biurokracji w Królestwie Polskim, zapowiedź wyrzeczenia się powstania w dążeniu do narodowej emancypacji i sugerowane w tym kontekście wizje możliwego w przyszłości losu Polaków i ich Królestwa Polskiego w cesarstwie rosyjskim.

Wedle Sienkiewicza postępowanie rosyjskiej biurokracji w Królestwie, obliczone na doraźne efekty jego rusyfikacji i „wytwarzające tylko zacofanie, ruinę ekonomiczną i nienawiść”, nie sprzyjało możliwemu wewnętrznemu i organicznemu zbliżeniu między Polakami i Rosjanami. Toteż nawet „ludzie, którzy ze względów zarówno ekonomicznych, jak i politycznych chcieliby szczerze pozostać w związku z państwem rosyjskim, dochodzą do głębokiego przekonania, że biurokracja ma na oku nie cele państwowo-rosyjskie, ale swoje własne, poprzednim wręcz przeciwne. Tak zwani nasi ugodowcy nie znaleźli gruntu w społeczeństwie – i nie znaleźli go słusznie – albowiem naród polski styka się i ma do czynienia z Rosją wyłącznie biurokratyczną, tej zaś postulaty są tego rodzaju, że zgoda na nie byłaby ze strony Polaków prostym narodowym samobójstwem”.

<sup>24</sup> H. Sienkiewicz do J. Janczewskiej, Obłęgorek, 7. IX 1904 r., [w:] *idem, Listy*, t. II, cz. trzecia. Listy opracowała, wstępem i przypisami opatrzyła M. Bokszczanin, Warszawa 1996, s. 325.

<sup>25</sup> W liście tym Sienkiewicz, uzasadniając swoją odmowę podpisu pod apelem potępiającym wojnę Anglików z Burami w Afryce Południowej, wywodził, że chociaż „Mnie i każdemu Polakowi żal Boerów”, to czy ich los „nie byłby stokroć bardziej bolesny i oplakany, gdyby walczyły z nimi i miały ich zwyciężać wojska państwa, [...] które wydało hakatyzm”. *Idem, Dzieła...*, t. LIII, *Uzupełnienia I*, Warszawa 1952, s. 121.

<sup>26</sup> Powody, dla których Sienkiewicz nie zdecydował się na opublikowanie *Listu otwartego Polaka do ministra rosyjskiego* pod własnym nazwiskiem w Warszawie, objaśnia J. Krzyżanowski, pisząc: „Warszawiak z wyboru, [...] nie chciał zadzierać z administracją carską, [...]. Od wszystkiego, co rosyjskie, stronił, w Rosji, poza jednorazową wycieczką do Odessy, nigdy nie był, z Rosjanami zaś, [...] korespondował po francusku lub po polsku [...]. Wystąpienia publicystyczne i powieściowe wymierzone przeciw caratowi i jego polityce, drukowane poza Rosją, ogłaszał bezimiennie lub pod pseudonimem, słowem – dbał o zachowanie pozorów”. I dzięki temu „mógł czytelnikowi polskiemu dać *Trylogię*, a Warszawie pomnik Mickiewicza”. Dwa lata później – w warunkach rewolucyjnej odwilży – list ten włączył do zbiorku *Dwie łąki*. *Idem, op. cit.*, s. 200.

W swoim dążeniu do przywrócenia należnych mu praw naród polski nie wystąpi jednakże zbrojnie przeciw Rosji. „Powstania więcej nie będzie” – oświadcza Sienkiewicz. „Jeżeli miejscowa biurokracja straszy nim centralną władzę w Petersburgu, lub wrażliwą, [...] opinię rosyjską, to czyni to kłamliwie, albo przez grubą nieznajomość stanu umysłów w Polsce”. I konstatuje: „Nikt lepiej od nas nie wie, że go nie będzie, bo go nie zrobimy przez miłość dla naszego kraju i dla naszej przyszłości. Jest to siła potężniejsza od wszelkiej policji. Nauczona doświadczeniem i wyrobiona politycznie inteligencja nie porwie się do broni mimo wszelkiego ucisku ze strony systemu i jego wykonawców, a niższe warstwy i chłopów potrafimy zawsze powstrzymać, choćby policja, naczelnicy powiatów i naczelnicy straży ziemskich pracowali najgorliwiej, by lud wytrącić z równowagi”.

Wyrzeczenie się czynu zbrojnego ma jednakże przynieść społeczeństwu w Królestwie Polskim, a i Rosji, wymierne korzyści, bo „właśnie dlatego, że powstania nie będzie, twierdzimy, że rewizja stosunków tak niesłychanie szkodliwych dla spokoju, pracy i tak przeciwnych dla naszych i waszych interesów, narzuca się z żywiołową koniecznością”, tym bardziej że „coraz więcej głosów w samej Rosji uznaje tę konieczność, zwłaszcza wobec olbrzymich wypadków rozgrywających się na azjatyckim Wschodzie”. Nadto wzrasta i „wśród was przekonanie, że tylko wielki spokój wewnętrzny, [...] tylko rzeczywista reforma tego wszystkiego co skostniało lub zgniło” dobrze przysłuży się Rosji.

I w tym kontekście wskazuje Sienkiewicz na korzystne zmiany w statusie mniejszości narodowych w Austro-Węgrzech, jako na potencjalne wzorce dla polityki Rosji wobec narodu polskiego, który „pod panowaniem rosyjskim, w słowiańskim państwie rosyjskim, nie ma takich praw, nie mówię już politycznych, bo ich sami nie macie, ale narodowych i nawet życiowych, jakie posiadają [...] Chorwaci w Węgrzech i Rusini w Galicji”.

Toteż w obecnej sytuacji nie sposób oczekiwać od Polaków w Królestwie zaufania do Rosji. Co więcej: „To nie państwo do nas, ale my do państwa powinniśmy móc mieć zaufanie, z tej prostej przyczyny, że państwo ma w ręku siłę, że co przyzna, może w każdej chwili odjąć, jak zresztą czyniło stale dotychczas; my powinniśmy mieć zaufanie, że chce ono [...] nie naszej zguby, lecz naszego narodowego rozwoju. [...] W takim dodatnim kierunku poszła właśnie Austria i nie ma żadnego powodu, aby tego kroku żałować”.

Opowiadając się za korzystnym i dla Rosji odzyskaniem przez Polaków w Królestwie praw narodowych z finalnie przywróconą mu autonomią – o czym wprost nie pisze, ale status Chorwacji w węgierskiej Zalatawii przywołuje

– Sienkiewicz skłonny jest zaaprobować uprzednie jej przyzwolenie na swobodne bytowanie Polaków w sferze narodowej kultury, implikujące możliwość w przyszłości odbudowę ich zaufania do carskiej monarchii, a nawet do bycia jej sprzymierzeńcem. Tak się nie stanie – konkluduje – jeśli „warunkiem zaufania ze strony państwa do nas jest wyrzeczenie się przez nas narodowości, języka i wyznania [...]”<sup>27</sup>.

W liście tym Sienkiewicz – wysuwając w sposób zawołowany postulat autonomii dla Królestwa Polskiego jako cel perspektywiczny, którego niejako pierwszym etapem wdrażania byłyby ustępstwa carskiego reżimu w sprawie podtrzymywania narodowej tożsamości przez Polaków, ich „języka i wyznania” – wykracza poza program reform królewskich ugodowych konserwatystów i w swej postawie politycznej zbliża się do myśli programowej Stronnictwa Demokratyczno-Narodowego.

Nie sposób dowieść, czy o treści tego listu, lub choćby tylko jego głównych wątkach problemowych, informował Sienkiewicz znanych mu działaczy Ligi Narodowej, ale domniemywać można, że kontakty z nimi były jednym ze źródeł jego wiedzy o programie ruchu narodowego w kwestii kulturowo-politycznej emancypacji Polaków w Królestwie. Te zaś luźne zrazu kontakty z nimi swymi początkami sięgają ostatnich lat dziewiętnastego stulecia, kiedy to autor *Krzyżaków* współpracował ze Z. Wasilewskim w Komitecie Budowy Pomnika A. Mickiewicza w Warszawie<sup>28</sup>. I jeszcze przed swoim spóźnionym jubileuszem dwudziestopięciolecia pracy twórczej, obchodzonym w 1900 roku, poznał też W. Jabłonowskiego, członka tajnego Związku Młodzieży Polskiej, do którego wprowadził go R. Dmowski<sup>29</sup>. Rychło też ich spotkania przybrały koleżeński charakter<sup>30</sup>. Być może jeszcze starszą była znajomość Sienkiewicza z R. Dmowskim<sup>31</sup>. A od 1902 r. endeckie „Słowo Polskie” redagował we Lwowie

<sup>27</sup> *List otwarty Polaka do ministra rosyjskiego*, Lwów 1904, s. 16-24.

<sup>28</sup> Komitet Budowy Pomnika A. Mickiewicza w Warszawie zawiązał się oficjalnie w marcu 1897 r. z inicjatywy H. Sienkiewicza, który objął stanowisko jego wiceprezesa. Nominalnym prezesem Komitetu został ugodowiec M. Radziwiłł, a sekretarzem Z. Wasilewski, redaktor „Głosu” i aktywista Ligi Narodowej. Zob. J. Kulczycka-Saloni, *Sienkiewicz a Warszawa*, [w:] *Sienkiewicz dzisiaj. Studia i szkice*. Wyboru dokonał i opracował T. Jodełka-Burzecki pod redakcją J. Z. Jakubowskiego, Warszawa 1968, s. 103-107.

<sup>29</sup> Zob. biogramy W. Jabłonowskiego: H. Sienkiewicz, *Listy*, t. I, cz. druga, s. 415; M. Czajka, M. Kamler, W. Sienkiewicz, *Leksykon historii Polski*, Warszawa 1995, s. 261.

<sup>30</sup> I tak listem z 20. I 1901 r. zapraszał go Sienkiewicz na poniedziałkowe spotkanie z uczestnictwem krytyka literackiego A. Potockiego, pisząc: „Jeśli Panu nic nie szkodzi przyjąć o tej porze – to czekam z kawą czarną – w razie przeciwnym we wtorek lub w środę, zawsze między I-szą a II-gą”. *Idem*, *Listy*, t. I, cz. druga, s. 415-416.

<sup>31</sup> E. Szonert za prawdopodobne uznaje, „że stało się to około roku 1890/1891, to jest przed

znany Sienkiewiczowi Z. Wasilewski, co mogło wpłynąć na decyzję pisarza, by to tam, a nie w zdominowanym przez konserwatystów Krakowie, wydać *List otwarty Polaka do ministra rosyjskiego*.

## **Wobec kwestii unarodowienia szkół i autonomii dla Królestwa Polskiego w latach pierwszej rewolucji rosyjskiej**

Z początkiem 1905 r. nastąpił w carskiej Rosji czas rewolucyjnych wydarzeń, które w Królestwie Polskim miały i swoją powstańczą odsonę. Po krwawym rozproszeniu 22 stycznia pokojowej demonstracji ludu pracującego w Petersburgu, w całej Rosji poczęły wybuchać strajki protestacyjne. PPS proklamowała na 28 stycznia strajk powszechny w Warszawie, który wkrótce rozszerzył się na wszystkie ośrodki przemysłowe kraju i trwał do połowy lutego. Strajkujący robotnicy domagali się zarówno zwołania Zgromadzenia Konstytucyjnego, jak i 8-godzinnego dnia pracy oraz podwyżki płac<sup>32</sup>.

Odbyty w marcu VII Zjazd PPS zdominowali „młodzi” opowiadający się za koordynacją działalności socjalistów w Królestwie z rosyjskim ruchem rewolucyjnym. Po zjeździe „starzy” – z J. Piłsudskim na czele – przystąpili do tworzenia wydziału bojowego, który wyłonił Organizację Bojową PPS<sup>33</sup>.

Wiosną tego roku strajkowali też robotnicy rolni, a posiadające chłopstwo, najczęściej inspirowane przez działaczy ruchu narodowego, żądało wprowadzenia języka polskiego w urzędach gminnych i szkołach<sup>34</sup>.

Z początkiem 1905 r. uaktywniła się również młodzież akademicka i gimnazjalna. Już 28 stycznia zgromadzeni na wiecu studenci Uniwersytetu Warszawskiego przyjęli uchwałę domagającą się zwołania „Zgromadzenia Pravidawczego w Warszawie [...], które jako jedyne przedstawicielstwo narodu orzeknie o przyszłym ustroju Królestwa Polskiego” i za niezbędne uznano „unarodowienie szkół”<sup>35</sup>. Nazajutrz rozpoczęli oni strajk, nieco później ich śladem poszli gimnazjaliści.

Strajk szkolny potęgali ugodowi konserwatyści oraz arcybiskup warszawski Popiel. Byli mu też przeciwni ludzie nauki i kultury, wśród nich B. Prus

wyjazdem Dmowskiego do Paryża”. Zob. E. Szonert, *Spotkania z Sienkiewiczem. Studia, szkice, sylwetki*, Warszawa 1987, s. 119. Hipotezy tej nie potwierdzają jednakże, choćby i pośrednio, źródła historyczne.

<sup>32</sup> H. Wereszycki, *op. cit.*, s. 210. S. Kieniewicz, *op. cit.*, s. 434.

<sup>33</sup> H. Wereszycki, *op. cit.*, s. 211.

<sup>34</sup> S. Kieniewicz, *op. cit.*, s. 436–437.

<sup>35</sup> Cyt. za: S. Majchrowski, *Sienkiewicz. Opowieść biograficzna*, Toruń 1975, s. 266.

i H. Sienkiewicz<sup>36</sup>. Dla autora *Trylogii* kontynuowanie strajku szkolnego doprowadzi do zmarnowania młodzieży i jej anarchizacji<sup>37</sup>.

Na jego zwalczanie nie zdecydowali się narodowi demokraci, ale podjęli działania, by strajkującą młodzież izolować od wpływów zwolenników rewolucji. A zdominowane przez nich Towarzystwo Oświaty Narodowej rozpoczęło z władzami carskimi negocjacje w sprawie przywrócenia języka polskiego w szkołach rządowych. W czerwcu wyraziły one zgodę na nauczanie po polsku jedynie mowy ojczystej i religii<sup>38</sup>.

Wiosną i latem tego roku autor *Trylogii*, wspierając obywatelskie inicjatywy na rzecz przywracania Królestwu Polskiemu autonomii, angażował się zwłaszcza w bliskie mu przedsięwzięcia oświatowe. Z początkiem kwietnia pisał do J. Janczewskiej: „Pierwszy maj i trzeci maj nawet w zwykłych, normalnych warunkach nie byłyby spokojne – a cóż dopiero może być teraz, wobec powszechnego podniecenia i gorączki. Grubsze i nawet bardzo grube zajścia mogą się zdarzyć, [...]”. I dalej: „Jestem ogromnie zajęty i zapracowany. Miałem u siebie dużo ludzi, którzy są bardzo radzi, że się spotkali”<sup>39</sup>.

Dyskutowano zapewne o potrzebie powołania konspiracyjnego towarzystwa edukacyjnego, które organizowałoby polskie szkolnictwo prywatne. Wstępne decyzje podjęto już 28 kwietnia 1905 r., ale dopiero 15 maja powołano Macierz Szkolną Królestwa Polskiego i wybrano Komitet Centralny, zdominowany przez członków Stronnictwa Demokratyczno-Narodowego oraz Radę Nadzorczą. 9 czerwca ukonstytuował się Komitet Centralny; tymczasowym wówczas prezesem Macierzy został A. Osuchowski, cieszący się zaufaniem ugodowców ze Stronnictwa Polityki Realnej. Prezesurę zaś Rady Nadzorczej objął H. Sienkiewicz<sup>40</sup>.

W lipcu tego roku partie polityczne, opozycyjne wobec ruchu robotniczego: liberalny ZP-D, konserwatywne SPR, ziemiański Związek Pracy

<sup>36</sup> E. Tryniszewski, *Antoni Osuchowski 1849 – 1928*, Olsztyn 1985, s. 84.

<sup>37</sup> H. Sienkiewicz w *Liście otwartym do Adama Krasieńskiego* z 10 VII 1905 r. pisał: „Zresztą nie ukrywałem od początku mego poglądu na bojkot szkolny [...]. Upominać się z całą siłą, [...] o szkoły polskie, a jednocześnie nie dozwolić, aby całe młode pokolenie marnowało się bez ratunku [...] – oto jedyne wyjście z manowców”. I w kontekście „całości interesów narodowych, [...] nie wolno nam między innymi zgodzić się i na to, by cała młodzież polska stała się łupem propagandy anarchistycznym, którym stają się zawsze wykołajeni”. *Idem, Pisma zapomniane i niewydane*. Wydał I. Chrzanowski, Lwów - Warszawa - Kraków 1922, s. 538-539.

<sup>38</sup> S. Kieniewicz, *op. cit.*, s. 434-435.

<sup>39</sup> H. Sienkiewicz do J. Janczewskiej, Warszawa, 9 kwietnia 1905, [w:] Tenże, *Listy*, t. II, cz. trzecia, s. 330-331.

<sup>40</sup> E. Tryniszewski, *op. cit.*, s. 82-84.

Narodowej oraz dominujące w ich kręgu SD-N, wystąpiły ze wspólnym memoriałem „355 obywateli Królestwa Polskiego”, przesłanym do rosyjskiego Komitetu Ministrów. Krytykowano w nim trwająca od czterdziestu lat rusyfikację społeczeństwa polskiego w Królestwie Polskim, brak równouprawnienia i system rządu ukierunkowany na „tępienie odrębności narodowej i religijnej, kultury politycznej i umysłowej”. Oświadczano, „że koniecznym dla unormowania naszego stosunku z Rosją warunkiem jest nadanie naszemu krajowi możliwie szerokiej autonomii ustawodawczej i administracyjnej, uznanie języka polskiego jako urzędowego [...] oraz jako wykładowego w szkołach, powierzenie zarządu kraju siłom miejscowym, zabezpieczenie ludności swobód obywatelskich”<sup>41</sup>. Memoriał był kolportowany po całym Królestwie i zyskał poparcie około 30 tysięcy osób, różniących się statusem społecznym i orientacją polityczną. Zebrane podpisy, z Henryka Sienkiewicza na czele, w ślad za memoriałem, również wysłano do Petersburga<sup>42</sup>.

W sierpniu ukazał się manifest carski o ustanowieniu państwowej Dumy, ale o tak ograniczonych uprawnieniach, że nawet środowiska umiarkowane uznały je za niewystarczające<sup>43</sup>.

Sytuacja rewolucyjna w carskiej Rosji i konflikty społeczne w Królestwie Polskim niepokoiły Sienkiewicza, który niewiele sobie obiecywał po demokratyzacji carskiego reżimu politycznego. W październiku pisał do J. Janczewskiej: „Moim zdaniem, [...] idzie w Rosji do wielkich przewrotów – i nie do ewolucji, ale do rewolucji [...] i tego nie zahamuje ani Duma, ani żadne inne środki [...]. Jedna by była rada: ogromnie silny rząd, [...] który by jedną ręką tłumił nieubłaganie rozruchy, drugą zmieniał wszystko. Ale na to nie ma nigdzie ni ludzi, ni środków”. I konkludował: „Co będzie – nie wiem, ale być może, że będzie jak najgorzej i że ustanie wszelki prawny porządek, a my nie jesteśmy ani dość mądrzy, ani dość wyrobieni, żeby zostać w spokoju i w sile na boku – i czekać”<sup>44</sup>.

Z początkiem jesieni nasiliły się rewolucyjne wystąpienia robotnicze; 25 października rozpoczął się strajk kolejarzy, który po kilku dniach przekształcił się w ogólnorosyjski strajk polityczny. Pod jego presją car zdecydował

<sup>41</sup> *Powstanie II Rzeczypospolitej, op. cit.*, s. 140-142.

<sup>42</sup> *Ibidem*, przyp. 1, s.143; H. Wereszycki, *op. cit.*, s. 215.

<sup>43</sup> H. Wereszycki, *op. cit.*, s. 214-215.

<sup>44</sup> H. Sienkiewicz do J. Janczewskiej, Warszawa, 13 X 1905 r., *Listy*, t. II, cz. trzecia, s. 333.

wał się tym razem na znaczące ustępstwa. 30 października wydał manifest zapowiadający społeczeństwu wolności obywatelskie i wybory do Dumy – niższej izby parlamentu z uprawnieniami ustawodawczymi<sup>45</sup>.

Nazajutrz po jego ogłoszeniu odbyła się w Warszawie manifestacja, której współorganizatorem była PPS. Żądano uwolnienia więźniów politycznych; doszło do masakry demonstrantów na Placu Teatralnym. Ale większość społeczeństwa polskiego w Królestwie przyjęła manifest niemal entuzjastycznie, upatrując w nim początek czasów wolności. 5 listopada zablokowane partie niesocjalistyczne na czele z SD-N zorganizowały manifestację ich stronników. Podczas pochodu do manifestujących przemówił H. Sienkiewicz: „Zajaśniał nam pierwszy brzask wolności i oto czekamy, aby weszło jej słońce. Ale pamiętajmy, że wolność, dając prawa, wkłada także obowiązki. Pamiętajmy, że po narodowych świętach powinny i muszą nadejść powszednie dni pracy dla ojczyzny. Więc bierzmy się do pracy w zgodzie, w jedności i miłości bratniej”<sup>46</sup>. Wzywając do pracy rozumianej jako wysiłek społeczeństwa solidarnością zespolony, występował Sienkiewicz tym samym przeciwko lewicy organizującej strajki.

A i „brzask wolności” nie trwał długo. Zdążono z ujawnieniem 10 listopada Polskiej Macierzy Szkolnej<sup>47</sup>. Dwa dni wcześniej o mającym nastąpić ujawnieniu Macierzy H. Sienkiewicz pisał do I. Chrzanowskiego: „Macierz w tych dniach zostanie ujawnioną. Obejmuje ona już szerokie koła społeczne, a obejmie wkrótce cały kraj i stanie się prawdziwą dźwignią oświaty. Zasadą już przyjętą i przegłosowaną Macierzy jest jej bezpartyjność. Będzie ona popierała oświatę narodową, ale nie stanie się nigdy organem żadnego stronnictwa. Zastrzega to wprost ustawa”<sup>48</sup>.

Ogłoszony 11 listopada ukaz carski ponownie wprowadzał w całym Królestwie stan wojenny i wyłączał go spod wprowadzonych październikowym manifestem swobód obywatelskich. Ten niekorzystny dla Polaków zwrot w polityce cara rząd uzasadniał ich dążeniem do oderwania się od państwa rosyjskiego<sup>49</sup>. W tej sytuacji R. Dmowskiemu, stojącemu na czele polskiej deputacji wyłonio-

<sup>45</sup> H. Wereszycki, *op. cit.*, s. 218.

<sup>46</sup> H. Sienkiewicz, *Dzieła...*, t. LIII, *Uzupełnienia I*, s. 171-172..

<sup>47</sup> Taka nazwa stowarzyszenia otwiera jego odezwę programową autorstwa A. Osuchowskiego, opublikowaną w prasie. Zob. E. Tryniszewski, *op. cit.*, s. 85.

<sup>48</sup> H. Sienkiewicz do I. Chrzanowskiego, Warszawa, 8 XI 1905 r., [w:] *idem, Listy*, t. I, cz. pierwsza, s. 133.

<sup>49</sup> H. Wereszycki, *op. cit.*, s. 218.

nej przez stronnictwa niesocjalistyczne, nie udało się przekonać premiera rządu rosyjskiego S. Wittego, by dla zaprowadzenia w Królestwie ładu społecznego, przekazać tu rządę cywilne Polakom<sup>50</sup>.

Pod koniec 1905 r. ogłoszono ordynację wyborczą do Dumy – niższej izby parlamentu. Była ona szczególnie niekorzystna dla robotników, toteż ich partie ogłosiły bojkot wyborów<sup>51</sup>.

Opadających wiosną 1906 r. nastrojów rewolucyjnych w społeczeństwie polskim<sup>52</sup> Sienkiewicz zdawał się nie dostrzegać. Z początkiem marca w liście do A. Krechowickiego pisał: „My wracamy tedy do Warszawy, to jest do chaosu, anarchii, rozwydrzenia i t.d. Nigdy nie byłem większym pesymistą. W czasie rozbiorów chodziło o państwo polskie, dziś o naród polski, nad którego zgubą pracują ręka w rękę biurokracja i socjaliści. O ile ten związek jest świadomy, trudno rzec, ale że i głupota ma swoje granice, więc kto wie, czy tak nie jest, i czy przynajmniej żydzi socjaliści nie wiedzą, dokąd dążą”. I list ten kończył pesymistyczną refleksją: „Mimo panującego zamętu, [...] jechałbym chętnie do Warszawy, gdybym widział choć promyk nadziei lepszej przyszłości. Ale ciemno i ciemno. Może przyjdzie większa wolność, czy jednak powstrzyma rozkład wewnętrzny? Daj Boże!”<sup>53</sup>.

Jeszcze przed wyjazdem do Krakowa przesłał 11 marca Z. Wasilewskiemu – wspomnianemu już redaktorowi „Słowa Polskiego” – otrzymaną z „poważnego źródła, [...] wielkiej wagi wiadomość, dotyczącą położenia politycznego w Królestwie Polskim” i upoważniał go do jej opublikowania w tymże dzien-

<sup>50</sup> R. Dmowski, *Polityka polska i odbudowanie państwa*, t. 1, Warszawa 1988, s. 105-106.

<sup>51</sup> S. Kieniewicz, *op. cit.*, s. 447. Ordynacja dzieliła prawyborców (wybory były dwustopniowe) na 4 kurie; w I kurii obszarnej 1 wyborca przypadał na 2 tys. głosujących, a w IV robotniczej na 90 tys. *Ibidem*.

<sup>52</sup> H. Wereszycki, *op. cit.*, s. 219. Na wieść o wybuchu w grudniu 1905 r. powstania robotniczego w Moskwie, PPS wydała odezwę wzywającą do walki z carskimi władzami, co tylko w okręgu ostrowieckim zrozumiano jako nakaz obalenia ich siłą powstańczego czynu. Rychło też robotnicze protesty w Królestwie zostały stłumione, a PPS zaczęła tracić niemałe dotąd wpływy w polskim społeczeństwie. *Ibidem*.

<sup>53</sup> H. Sienkiewicz do A. Krechowickiego, Kraków, 9 III 1906, [w:] F. Bostel, *Z korespondencji Henryka Sienkiewicza*, „Pamiętnik Literacki”, Lwów 1933, s. 557-558. *Ibidem* J. Bostel zamieszcza w przyp. nr 3 fragment listu Sienkiewicza do ks. T. Jankowskiego - proboszcza parafii w Chełmce, obejmującej i Obłęgorek - z początku 1906 r., w którym, na dwa-trzy miesiące przed poglądem na kwestie narodu polskiego wyrażonym w liście do A. Krechowickiego, pisze: „Dożyliśmy bowiem wyjątkowo ciężkich czasów. Podczas rozbiorów w kraju chodziło o istnienie państwa polskiego; a obecnie chodzi o coś więcej, bo o życie Narodu polskiego – więc powinniśmy ratować to ostatnie dobro nasze ze wszystkich sił”. Fragment tego listu Sienkiewicza F. Bostel przytoczył za „Ilustrowanym Kurierem Codziennym” z 11 XI 1929 r. – Dodatek do nr 307.

niku. W dołączonej zaś do listu informacji, którą sugerował określić mianem depeszy, pisał: „Rząd rosyjski prowadzi formalne układy z rządem pruskim o tak zwaną granicę Knesebecka, to jest o ustąpienie Królestwa Polskiego za wynagrodzeniem pieniężnym po Wisłę i Narew”. Dla realizacji tego celu „stara się wywołać zamęt i rewolucję w Królestwie, aby wykazać, że wszelki ład w tym kraju jest niemożliwy i że układy z Prusami uwolnią tylko Rosję od nieprzejednanego wroga wewnętrznego [...] Z tego powodu rząd prześladowuje głównie nacjonalistów, jako przeciwników rewolucji. Co do partii socjalnych, rząd w doprowadzeniu kraju do wybuchu liczy na głupotę PPS, a na świadomy udział Bundu i SD”<sup>54</sup>.

I na krótko przed wyborami do rosyjskiej Dumy państwowej w liście do J. Janczewskiej – po omówieniu projektów zmian w zajmowanym mieszkaniu – pisał: „Naturalnie wszystkie te projekta są oparte na hipotezie, że stosunki ogólne ułożą się możliwie, na co się nie zanosi. Proklamacje PPS zapowiadają gwałty przeciw wyborom, rewolucję, »śmierć burżujom« [...]. Tymczasem napady i rabunki nie ustają”<sup>55</sup>.

Postrzegał tedy Sienkiewicz dążenia socjalistów jako szkodliwe dla narodu, bo mogące doprowadzić do wybuchu powstania, które carska Rosja nie tylko by stłumiła, ale i w ślad za tym skasowała nadane już Polakom swobody obywatelskie oraz narodowe, a nawet wyraziła zgodę na przekazanie Prusom większej części ziem Królestwa Polskiego. A do pruskiego zagrożenia dla pogrożonego w wewnętrznym sporze narodu polskiego odwoływali się już wcześniej narodowi demokraci, by osłabiać społeczne poparcie dla PPS<sup>56</sup>. Traktowali je instrumentalnie, czego Sienkiewicz, obrońca Polaków i polskości w Wielkopolsce<sup>57</sup> zdawał się nie dostrzegać.

<sup>54</sup> H. Sienkiewicz do Z. Wasilewskiego, Kraków, 11 marca 1906 r., [w:] Sienkiewicz, *Dziela...*, t. LVI, *Korespondencja II*, Warszawa 1951, 258-259.

<sup>55</sup> Sienkiewicz do Janczewskiej, Warszawa, 26. III 1906 r., [w:] *Listy*, t. II, cz. trzecia, s. 336.

<sup>56</sup> Już po masakrze demonstrantów w dniu 1 listopada 1905 r., aby zapobiec eskalacji buntu, „Gazeta Polska” wydała dodatek pod nagłówkiem „Prusy idą!”. H. Wereszycki, *op. cit.*, s. 224.

<sup>57</sup> W sierpniu 1904 r. sejm pruski znowelizował ustawę z 1886 r. o popieraniu kolonizacji niemieckiej, tak, że odtąd władza administracyjna mogła odmówić Polakowi zgody na wzniesienie budynku, uznając, że jest to sprzeczne z celami tejże kolonizacji. Szerzej zob. H. Wereszycki, *op. cit.*, s. 189-190. Na te i wcześniejsze szykany wobec Polaków pod pruskim zaborem odpowiedział H. Sienkiewicz *Listem otwartym do J.C.M. Wilhelma III, króla pruskiego*, opublikowanym w listopadzie 1906 r. na łamach krakowskiego „Czasu”. „Miara w prześladowaniu ciał i dusz – pisał – jest przebrana! Bezduszne bowiem i nieludzkie jest takie prawo, które zabrania Polakowi wnieść sobie na własnym kawałku ziemi dach nad głową. Straszne, głęboko niemoralne są ustawy, na które odpowiedzią jest płacz tysięcy bezbronnych dzieci”. *Idem, Dziela...*, t. LIII, *Uzupełnienia I*, s. 138-140.

Te pesymistyczne prognozy rozwoju sytuacji politycznej w Królestwie Polskim, jak i jego niechęć do czynnej działalności politycznej, zapewne w głównej mierze przyczyniły się do ponownego odrzucenia wiosną 1906 r. kandydowania do Dumy; tym razem z taką prośbą zwrócili się do niego włościanie z parafii Kazimierza Mała w powiecie pińczowskim.

Za okazaną mu ufność dziękował im w liście opublikowanym w „Kurierze Warszawskim” 4 kwietnia 1906 r. Pisał: „Z tego waszego zaufania nie mogę jednak skorzystać. Podałem się już dawno na wyborcę w Warszawie, [...] ale i tam nie kandyduję, gdyż uważam, że potrzebniejszy będę na miejscu w kraju, niż w Petersburgu. Od kilku już lat bowiem mam na myśli przyszłe szkolnictwo ludowe polskie. [...] Sami wiecie, jak bardzo trzeba nam oświaty i szkół polskich, aby [...] naród umiał odróżnić, co złe a co dobre – i nie wierzył byle hultajom i włóczęgom, którzy sięją nienawiść i podburzają jednych na drugich [...] więc wybierzcie tylko do Dumy szczerego Polaka i patriotę [...]. A ja, choć zostanę w kraju i będę pracował nad oświatą, którą uważam za rzecz najważniejszą, będę miał przecie pióro w ręku, aby i innych spraw bronić i wypowiadać się publicznie, co uważam za najpotrzebniejsze dla całej Polski i dla was”.

Znamiennym jest zakończenie tego listu, w którym Sienkiewicz określił główny warunek, którego spełnienie pozwoliłoby mu zostać mandatariuszem wyborców. „Natomiast, jeśli [...] będziemy mieli z czasem Sejm w Warszawie, na którym sami będziemy dla naszego kraju prawa stanowili, wówczas z największą chęcią podam się na posła i pokłonię się wam o głosy, aby ojczyźnie naszej służyć [...]”<sup>58</sup>. Ów warunek nietrudno rozpoznać; jest nim przywrócenie przez rosyjskiego cara autonomii Królestwu Polskiemu, z własnym sejmem konstytucją z 1815 r. przewidzianym.

W wyborach do I Dumy, zbojkotowanych przez socjalistów, absolutne zwycięstwo odniosło Stronnictwo Demokratyczno-Narodowe. Jego kandydaci zdobyli 34 mandaty na 36 dla Królestwa przewidzianych, przy czym 2 obligatoryjnie przypadły Litwinom<sup>59</sup>. W lipcu I Duma została rozwiązana. Przed wyborami do II Dumy trzy partie: Stronnictwo Demokratyczno-Narodowe, Stronnictwo Polityki Realnej i liberalna Polska Partia Postępowa wyłoniły, dla kierowania wspólną akcją, Komitet Centralny, proponując Sienkiewiczowi objęcie w nim przewodnictwa.

<sup>58</sup> H. Sienkiewicz, *Pisma zapomniane i niewydane...*, s. 552-554.

<sup>59</sup> S. Kieniewicz, *op. cit.*, s. 447; Wereszycki, *op. cit.*, s. 221.

Pisarz-noblista odmówił<sup>60</sup> i stanowisko swoje obszernie uzasadniał w liście do A. Osuchowskiego z 28 grudnia 1906 r. Pisał w nim: „Jestem człowiekiem pióra, który się na interesach i działaniach związanych z polityką praktyczną nie zna [...]. Polityka stosowana jest to dziedzina dla mnie obca i chciałbym, by jako nie odpowiadająca moim wrodzonym zdolnościom, zawsze obcą pozostała. Z tych względów nie kandydowałem do Dumy i unikałem wszelkich stanowisk związanych z praktyczną działalnością”. Ale i dodawał przy tym: „Owóż jestem przekonany, że nie zajmując stanowiska prezesa Komitetu, a nawet stojąc poza Komitetem, mógłbym zjednoczeniu stronnictw i idei zgody oddać daleko większe usługi”, bo „donioślejsze bez porównania znaczenie ma głos obiektywny niż głos, który podnosi się we własnej poniekąd sprawie i obronie”<sup>61</sup>.

Toteż wspierając program partii zblokowanej prawicy i centrum, ogłosił w „Dzienniku Poznańskim” artykuł *Obecna chwila polityczna*. Apelował w nim o zgodne działanie w chwili szczególnie dla Polaków ważnej, bo związanej z przekształcaniem państwa carów w monarchię konstytucyjno-parlamentarną. Za główne zadanie Koła Polskiego w Dumie uważał wywalczenie dla Królestwa należnych mu praw z autonomią włącznie i krytykował przy tym zarówno rosyjską biurokrację jak i socjalistów, a rewolucję postrzegał jako ruch, który wyrodził się w anarchię i bandytyzm<sup>62</sup>.

Wybory do II Dumy odbyły się w styczniu 1907 r., w atmosferze daleko mniejszego już zainteresowania społeczeństwa. Koło Polskie w Dumie złożyło tu w kwietniu projekt autonomii dla Królestwa, licząc, że uda się go przeformować w zamian za poparcie rządowych projektów finansowych<sup>63</sup>. Ale rząd do ustępstw nie był skłonny, a w czerwcu Duma została rozwiązana. W III Dumie reprezentację Królestwa Polskiego ograniczono do 14 mandatów, w tym 2 dla Rosjan. Po wyborach Stronnictwo Demokratyczno-Narodowe wprowadziło do Dumy 11 posłów; o wiele za mało, by mogli ono wpływać na uchwały izby. Nie przyniosły tedy rezultatu zabiegi Dmowskiego – prezesa Koła Polskiego – o równouprawnienie Polaków w cesarstwie rosyjskim, zniesienie stanu wojennego w Królestwie, czy rozszerzenie zakresu języka polskiego w szkołach.

<sup>60</sup> W liście z 21 grudnia 1906 r. pisał H. Sienkiewicz do A. Osuchowskiego z Krakowa: „Co do komitetu centralnego, zdecydowany jestem nie brać w nim udziału, zwłaszcza jako przewodniczący. [...] Wprost nie mam do tego ani ochoty, ani zdolności – a z powodu pobytu córki w Zakopanem nie bardzo mam i możliwość”. *Idem, Dzieła...*, t. LVI, *Korespondencja II*, s. 19.

<sup>61</sup> Sienkiewicz do Osuchowskiego, Kraków, 28 XII 1906 r., [w:] *ibidem*, s. 21.

<sup>62</sup> J. Krzyżanowski, *op. cit.*, s. 203.

<sup>63</sup> H. Wereszycki, *op. cit.*, s. 224.

Jakby im na przekór, już w końcu 1907 r. władze rozwiązały Polską Macierz Szkolną<sup>64</sup> i większość placówek niedawno powołanych dla edukacji dorosłych; zlikwidowały też część prywatnych szkół średnich<sup>65</sup>.

**Rosław Pawlikowski** - absolwent UJ, historyk i politolog. Starszy asystent Studium Nauk Społecznych PRZ oraz w Instytucie Kształcenia Nauczycieli ODN w Rzeszowie. Współzałożyciel i redaktor „Kwartalnika Edukacyjnego” w latach 1993 - 2000. Autor artykułów o Francji gaullistowskiej i myśli politycznej H. Sienkiewicza.

<sup>64</sup> Wcześniej H. Sienkiewicz złożył dymisję z funkcji prezesa jej Rady Nadzorczej. Decyzję tę podjął najpóźniej latem 1907 r., skoro w liście do Osuchowskiego z końca września 1907 r. prosi go, aby ten „nie czekając na zgromadzenie ogólne, odczytał na posiedzeniu rady nadzorczej list, który przesłałem mu kilka miesięcy temu, a w którym upraszam o uwolnienie mnie od bezpośredniego udziału w Macierzy”. Powody zaś złożenia dymisji uzasadniał nie tylko długimi pobytami za granicą, powodującymi, że – jak pisze – „obowiązków włożonych na mnie pełnić faktycznie nie mogę”, ale i przeświadczeniem, że „my obecnie urzędujący, wybrani przez sto kół tylko, wobec istnienia w tej chwili kół przeszło ośmiuset, nie możemy obecnie uważać naszych mandatów za prawomocne [...]”. H. Sienkiewicz do A Osuchowskiego, Kraków, 30. IX 1907 r., [w:] tenże, *Dziela...*, t. LVI, *Korespondencja II*, s. 22-23. I pod koniec listopada tego roku na przyjęcie dymisji wręcz nalegał w kolejnym liście do Osuchowskiego. Pisał: „Bardzo bym żałował, gdyby poprzedni mój list zaginął – wspomniałem tam bowiem i o mojej dymisji. [...] chodzi mi bowiem właśnie o to, żeby był dowód, że z powodu niemożności brania osobistego udziału w sprawach Macierzy – dawniej już podałem się do dymisji. Z tej przyczyny proszę Kochanego Pana o oznajmienie o tym na zgromadzeniu ogólnym i odczytanie mego listu, który wysłałem Panu z Krakowa”. Sienkiewicz do Osuchowskiego, Paryż, 21. XI 1907, [w:] *ibidem*, s. 24.

<sup>65</sup> S. Kieniewicz, *op. cit.*, s. 458-459.

---

# Nasi nauczyciele piszą

## Dariusz Miziołek

### Dobre uczynki

Jak budzik  
Nastawione  
Zaplanowane  
Wyłączasz, by mieć spokój [dłużej po-  
spać](z wygody)

### Obyczajowy fakt

oczywiście akt ... Fakt obyczajowy  
nieważne, że bez głowy...

### Ranek

Wstawaj, wstawaj ...  
się ze smutkiem nie zadawaj  
Uśmiech sobie weź za oręż  
bo on (raczej) zawsze w porę

### Niezdecydowana/ rozchwytywana

Tamten i ten pan  
(Ten i tamten pan)  
to tylko/taki przejściowy/chwilowy  
stan ...

### 50

Półwiecze  
Od teraz się lecę ...

### Życie

Czasem rzuca cię na twarz  
Czasem jednak frajdę masz  
...  
Bądź jak dziecko chociaż chwilę  
Nie naiwnie lecz z prostotą  
Bo jak chyba się nie myślę  
Właśnie czasem chodzi ... o To!

### Fakty opisy

Karmię się rzeczywistością  
Infantylnie dociekam (jak porucznik  
Colombo)  
Najbardziej fascynująca szarość  
Moje życie jak reportaż

**Dariusz Miziołek** *nauczyciel  
konsultant, pisze do szuflady, rodziny,  
przyjaciół i znajomych, publikował  
w szkole średniej i na studiach ...  
o zebraniu pisaniny myśli ...  
(piszę nad ranem, bo jestem  
grafomanem  
piszę nim wstanę  
piszę też nocą  
bo ręce mi się pocą  
piszę w ciągu dnia...  
taka dola ma)*

---

Stanisław Fryc

## Spadochronowy mistrz świata

W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX w. wywodzący się z Podkarpacia, należący do czołówki krajowej, reprezentujący Polskę spadochroniarze odnosili wiele sukcesów krajowych i międzynarodowych. Jednak tylko jednemu z nich udało się zdobyć tytuł mistrza świata. Był nim wychowanek Aeroklubu Podkarpackiego Centrum Wyszkozenia Spadochronowego pil. Stanisław Sidor, który po podjęciu dwuletniej służby wojskowej w lotnictwie wstąpił do Wojskowego Klubu Sportowego „Orłęta” w Dęblinie, a po zakończeniu służby przeniósł się do Aeroklubu Krakowskiego, pozostając jednak zawodnikiem WKS „Orłęta”. Po zakończeniu kariery sportowej został szefem wyszkolenia w Aeroklubie Krakowskim i trenerem żeńskiej części reprezentacji. W międzyczasie zdobył uprawnienia pilota. Zginął śmiercią lotnika.

Stanisław Sidor urodził się 7 kwietnia 1949 roku w Targowiskach koło Łęczan; znajdowało się tam wówczas lotnisko pomocnicze Aeroklubu Podkarpackiego. Gdy uczęszczał do miejscowej Szkoły Podstawowej, widywał lądujących skoczków spadochronowych. Nieco później, gdy został uczniem Zasadniczej Szkoły Zawodowej w Krośnie, zauroczony widokiem skoczków i namówiony przez kolegę, zgłosił się do sekcji spadochronowej Aeroklubu. Po uzyskaniu pozytywnego wyniku we wrocławskim Ośrodku Badań Lotniczo-Lekarskich odbył w 1965 roku w sekcji spadochronowej szkolenie złożone z części teoretycznej i praktycznej (skoków)<sup>1</sup>. Odbywały się one pod nadzorem instr. Jerzego Sobczyka z samolotu typu An – 2. Sidor tak zapamiętał a potem opisał w wywiadzie pierwszy skok:

Przyznam się, że miałem pietra. I to niemałego! Instruktor Sobczyk najwyraźniej dostrzegł, że z moim samopoczuciem nie jest najlepiej, bo z pierwszej kolejności wykonywania skoków przesunął mnie na trzecią pozycję. Kiedy zobaczyłem, jak pierwszy kolega wyskoczył pewnie i odważnie, a drugi też nie wyczytniał ceregieli, pomyślałem sobie, że ja nie mogę być od nich gorszy. Podszedłem do otwartych drzwi samolotu i nie patrząc na ogromną przestrzeń rozpościerającą się na dole pod nami, skoczyłem. Straciłem nagle grunt pod nogami. Poczulem mocne uderzenie strugi powietrza i czekałem już tylko na otwarcie się spadochronu. Wprawdzie nastąpiło to po dwóch czy trzech sekundach, ale te sekundy niemiłosiernie się dłużyły. W ciągu tej krótkiej chwili ileż to przeróżnych myśli zdążyło wtłoczyć się do mojej głowy<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Julian Woźniak, *Orły z Podkarpacia*, Rzeszów 1987, s. 219.

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 220.



Na dole, od prawej: mistrz świata w skokach na celność lądowania Stanisław Sidor i drużynowy wicemistrz świata Wiesław Szelc, obaj z Aeroklubu Podkarpackiego Centrum Wyszkozenia Spadochronowego

Po tym udanym skoku i zaliczeniu szkolenia Stanisław Sidor skakał dalej tak intensywnie, że jeszcze w roku zaliczenia szkolenia miał na koncie pięćdziesiąt skoków ze spadochronem. Kiedy w 1965 roku targowiczanie ukończył krośnieńską ZSZ i podjął pracę w charakterze ślusarza lotniczego w miejscowych Lotniczych Zakładach Naprawczych, wstąpił oficjalnie do sekcji spadochronowej działającego przy Aeroklubie Podkarpackim Centrum Wyszkozenia Spadochronowego, gdzie pod okiem jego szefa wyszkolenia instruktora pilota Stefana Chmury uczestniczył w treningu wyczynowym przygotowującym do startu w zawodach. Skakali na lotnisku głównym Aeroklubu Podkarpackiego Centrum Wyszkozenia Spadochronowego w Krośnie i lotnisku pomocniczym w Moderówce. Zdarzało się, że Sidor był wtedy w opałach, tak jak to miało miejsce wtedy, kiedy podczas skoku w Moderówce, wykonywanego z wysokości ośmiuset metrów, spadochron główny otworzył się nieprawidłowo i zrobił się tak zwany „kalafior”. Targowiczanie zaczęło wtedy wkręcać w ruch wirowy, ale był na wysokości pozwalającej na wypięcie z pasów spadochronu głównego i otworzenie zapasowego. Ten ostatni nie chciał się jednak samoczynnie wyzwolić w pokrowca, więc Sidor odwrócił się w czasie spadania na bok i po prostu wyszarpnął czaszę z pokrowca, tak że spadochron zapasowy otworzył się i skoczek wylądował bez szwanku<sup>3</sup>.

Gdy w latach sześćdziesiątych na lotnisku pomocniczym A.P. CWSpad. w Moderówce odbywały się zgrupowania kadry, Stanisław Sidor bacznie przy-

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 226–227.

glądał się skoczkom. Podpatrywał technikę skoku i lądowania, a imponowali mu zwłaszcza dwaj skoczkowie wywodzący się z Aeroklubu Rzeszowskiego: trener kadry instr. Bolesław Gargała i jego krośnieński kolega skoczek instr. Stefan Czerwonka; ten drugi był już mistrzem Polski i miał na koncie najwięcej oddanych skoków wśród polskich spadochroniarzy. Stał się dla Stanisława wzorem do naśladowania<sup>4</sup>.

Reprezentując Aeroklub Podkarpacki, Stanisław Sidor pierwsze trzy sukcesy osiągnął już w 1966 roku. Pierwszy z nich odniósł w czasie odbytych w Bielsku-Białej III Spadochronowych Mistrzostw Polski Juniorów, w których zajął dziesiątą lokatę. Drugi sukces zaliczył, gdy wystartował w mających miejsce w Kielcach II Nocnych Zawodów Spadochronowych o Puchar Ziemi Kieleckiej, aby w nich zwyciężyć. Trzeci sukces odniósł Sidor w czasie rozegranych w Krośnie Okręgowych Zawodów Spadochronowych o Puchar PKKFiT w Krośnie, w których zajął drugie miejsce.

Okazał się najlepszym skoczkiem w swojej kategorii wiekowej, gdy już jako uczeń Technikum Elektrycznego w Turaszówce pod Krosnem wziął udział w IV Spadochronowych Mistrzostwach Polski Juniorów. Zwyciężył w obu konkurencjach: w skokach na celność lądowania i w akrobacji<sup>5</sup>. Równocześnie awansował do seniorskiej Spadochronowej Kadry Narodowej. Jeden z uznanych dziennikarzy specjalizujących się w spadochroniarstwie uznał, że Sidor stanowi dla polskiego spadochroniarstwa nadzieję na to, że nadejdą dla niego lepsze czasy. Napisał w związku z tym między innymi:

Nie ilość wykonywanych skoków, ale ich jakość jest miernikiem wartości zawodniczej skoczka spadochronowego. Stąd też skoki Stanisława Sidora uważać można za jeden z przykładów świadczących o tym, jak dalece zmienia się sytuacja w polskim spadochroniarstwie. Oto młody, bo osiemnastoletni skoczek, w krótkim czasie osiągnął tak dużo w sporcie spadochronowym, iż jego osiągnięcia zasługują na szczególne podkreślenie. Są przy tym widomym znakiem, że porównywanie naszych skoczków spadochronowych z zagranicznymi jest nie tylko możliwe, ale nawet potrzebne<sup>6</sup>.

Ponieważ w 1967 roku Stanisław Sidor ukończył także podkrośnieńskie Technikum, jego awans do Spadochronowej Kadry Narodowej zbiegł się z powołaniem do odbycia dwuletniej zasadniczej służby wojskowej. Trafił do wojsk lotniczych, a zaraz potem do Wojskowego Klubu „Orlęta” w Dęblinie, w którym kontynuował trening wyczynowy przygotowujący do startu w zawodach. Zdarzało się wtedy, że targowiczanie bywał w opałach. Jedną z takich sytuacji

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 228.

<sup>5</sup> T. Malinowski, *Sport spadochronowy w Polsce*, Warszawa 1983, s. 94.

<sup>6</sup> T. Malinowski, *Juniorzy*, „Skrzydłata Polska”, nr 39 z 24 IX 1967 r.

miała miejsce, kiedy po skoku z wysokości dwóch tysięcy metrów i wyzwoleniu spadochronu na wysokości czterystu metrów spostrzegł, że jego czasa się nie wypełniła. W tej sytuacji nie pozostało nic innego, jak zrzucić uprzęż spadochronu głównego i otworzyć zapasowy. Miał jednak z tym problem, bo nie mógł ściągnąć szelki upręży z lewego barku. Ziemia rosła w oczach, w końcu rzucenie balastu się udało, a spadochron zapasowy się otworzył<sup>7</sup>.

Po ukończeniu w 1969 roku zasadniczej służby wojskowej Stanisław Sidor nie wrócił już do Krosna. Znalazł się w Krakowie i wstąpił do Aeroklubu Krakowskiego. Podjąwszy pracę w służbie spadochronowej Wojsk Lotniczych, pozostał zawodnikiem WKS „Orlęta” oraz reprezentantem Polski. W takim charakterze wystąpił podczas przeprowadzonych w 1970 roku w Bled w Jugosławii X Spadochronowych Mistrzostwach Świata, w których zajął czterdzieste ósme miejsce. Nie załamał się słabym wynikiem, nadal intensywnie trenował i odnosił w kolejnych latach sukcesy krajowe. W czasie mających miejsce w 1971 roku w Kielcach XV Spadochronowych Mistrzostw Polski zajął trzecie miejsce, zdobywając brązowy medal i tytuł drugiego wicemistrza kraju. Lepiej poszło targowiczanie, gdy wystąpił podczas przeprowadzonych w 1972 roku, także w Kielcach, XVI Spadochronowych Mistrzostw Polski. Tym razem zwyciężył, zdobywając złoty medal i pierwszy tytuł mistrza kraju seniorów. Natomiast w czasie mających miejsce w tym samym roku w Stanach Zjednoczonych XI Spadochronowych Mistrzostwach Świata uplasował się na trzydziestym ósmym miejscu. Krajowy sukces Sidor powtórzył w czasie odbytych w 1973 roku XVII Spadochronowych Mistrzostw Polski. Zdobył drugi raz z rzędu tytuł mistrzowski, dobrze wróżyło skoczkowi na najbliższą przyszłość, jak się później okazało, dosyć jeszcze odległą<sup>8</sup>.

Przyszłością, w której Stanisław Sidor osiągnął swój największy życiowy sukces, był 1974 rok. Wówczas to w Szolnoku na Węgrzech odbyły się XII Spadochronowe Mistrzostwa Świata, które składały się z dwóch konkurencji: akrobacji i skoków na celność lądowania. Startującemu na gorszym niż mieli rywale spadochronie typu UT – 15 targowiczanie nie powiodło się wprawdzie w pierwszej konkurencji zawodów, ale bardzo dobrze spisał się w skokach na celność lądowania. W trzech pierwszych kolejkach tych skoków wylądował idealnie w centrum koła. W czwartej Sidor znalazł się tylko centymetr od koła, a w piątej znów wylądował w centrum koła. Uświadomiwszy sobie, że prowadzi, reprezentant WKS „Orlęta” przypomniał sobie przestrożę trenera kadry Gargały,

<sup>7</sup> J. Woźniak, *Orły z Podkarpacia*, Rzeszów 1987, s. 229.

<sup>8</sup> T. Malinowski, *Sport spadochronowy w Polsce*, Warszawa 1987, s. 129.

który mówił, żeby w takich razach nie przejmować się wynikami swoimi oraz rywali i skakać na luzie. Tak też starał się postępować. Kiedy jednak dotarło do niego z całą mocą, że może zostać mistrzem świata, zaczął się denerwować. Nieudany skok mógł przekreślić cały dorobek, ale Sidor znów wylądował w centrum koła. To już nie mógł być przypadek, więc poczuł się pewniejszy, jakby nawet buńczuczniejszy. I wtedy przyszedł ten ostatni fatalny siódmy skok – zaczęli je wykonywać przy pogarszającej się pogodzie, coraz silniejszych podmuchach wiatru. Wylądował dwadzieścia centymetrów od centrum koła. Klęska! Po skokach kilku kolejnych zawodników komisja sędziowska przerwała konkurs, ponieważ siła wiatru przekraczała regulaminową prędkość. Komisja unieważniła rozpoczętą wcześniej kolejkę skoków i przyjęła jako miernik końcowej klasyfikacji wyniki uzyskane przez zawodników w sześciu rozegranych do tej pory kolejkach skoków. Tak oto Stanisław Sidor został mistrzem świata w skokach na celność lądowania<sup>9</sup>. O wywalczeniu tego trofeum tak powiedział w wywiadzie:

Wbrew opinii, że skoro zdobyłem złoty medal, to musiałem być bardzo dobrze przygotowany, pragnę stwierdzić, że do mistrzostw świata nie byłem przygotowany w sposób wystarczający. W akrobacji nie przeprowadziłem koniecznego treningu. Nie wskakałem się w spadochron typu UT – 15, który uważam za lepszy od „Papillona”. Na tym ostatnim skakałem od dwóch lat, tak że początkowo bardzo trudno mi było poradzić sobie z UT – 15. Szybko jednak przekonałem się o jego zaletach. Dopiero po wielu skokach zaczęła zwykować moja forma zawodnicza. Do tej pory wykonałem na nim sto trzydzieści sześć skoków. W akrobacji nie uzyskałem zbyt dobrych wyników, ale ogromny wpływ miał na to mój słaby trening. Gdy chodzi o skoki na celność lądowania, to według mojej oceny były one bardzo trudne. Nie komentując ich, wypada mi tylko stwierdzić, że mojego wyniku jednocentymetrowego w sześciu skokach nie uzyskał żaden mężczyzna, nie mówiąc już o kobietach. Gdy lądowałem ten centymetr od centrum, byłem tak pewny wyniku absolutnego, że zdziwiłem się rezultatem jednocentymetrowym<sup>10</sup>.

Po uzyskaniu życiowego sukcesu, jeszcze w 1974 roku, Stanisław Sidor uzyskał tytuł Mistrza Sportu. Potem, pozostając na etacie służb spadochronowych Wojsk Lotniczych, został obok nadal pierwszego instr. Bolesława Gargały drugim trenerem Spadochronowej Kadry Narodowej, odpowiadającym za jej żeńską część; był nim przez dwa lata. Do czasu, kiedy w 1976 roku został zatrudniony w Aeroklubie Krakowskim jako szef wyszkolenia. Będąc nim, zrobił w międzyczasie uprawnienia pilota samolotowego klasy drugiej, które

<sup>9</sup> J. Woźniak, *op. cit.* (*Orły z Podkarpacia*), s. 230.

<sup>10</sup> *W blasku złota*, rozmowa Tadeusza Malinowskiego z mistrzem świata Stanisławem Sidorem, „Skrzydłata Polska”, nr 38 z 22 IX 1974 r.

uprawniały do treningu wyczynowego i lotu z pasażerem. Latał potem rekreacyjnie, odwiedzając rodzinę w Targowiskach i kolegów z A.Pdkp. CWSpad<sup>11</sup>.

22 czerwca 1988 roku pil. Stanisław Sidor wybrał się ponownie w rodzinne strony. Lecił na samolocie typu Zlin-423 jak zwykle wzdłuż Dunajca po trasie Kraków – Tylmanowa – Krościenko – Nowy Sącz – Krosno. Panowały bardzo złe warunki atmosferyczne spowodowane gęstą mgłą. Stąd też targowiczanie leciał nisko nad wodą, bo tam mgła była rzadsza. Będąc nad Łackiem, nie zauważył linii wysokiego napięcia i uderzył w jej druty, a potem wraz z wrakiem samolotu spadł do Dunajca. Wraz z nim zginął mechanik pokładowy<sup>12</sup>.

Pil. Stanisław Sidor był wprawdzie jedynym spadochronowym mistrzem świata wywodzącym się z Podkarpacia (Galicji), ale obok niego pracowali tutaj inni znani w świecie spadochroniarze, związani z A.Pdkp. CWSpad. reprezentanci Polski: spadochronowy mistrz świata oldbojów kpt. Józef Łuszczki, drużynowy wicemistrz świata Wiesław Szelc i trzykrotny rekordzista świata, instr. pil. Zbigniew Dzius. Żył też związany z Aeroklubem Rzeszowskim reprezentant kraju, a później wieloletni trener spadochronowej reprezentacji Polski, instr. Bolesław Gargała. Świadczy to o wysokim poziomie szkolenia spadochronowego w regionie, dzięki któremu reprezentujący go zawodnicy odnosili sukcesy w kraju i poza nim.

**Stanisław Fryc** jest pracownikiem PCEN, Oddział w Krośnie

---

<sup>11</sup> J. Woźniak, *op. cit.* (*Orły z Podkarpacia*), s. 228.

<sup>12</sup> S. Fryc, *Z dziejów sportu w Krośnie*, tom I, Wydawnictwo Arete II, Krosno – Targowiska 2005, s. 204.

## Anna Glińska-Lachowicz (red.), *Arteterapia w działaniu, propozycje warsztatów i działań arteterapeutycznych*



Recenzowana publikacja z zakresu arteterapii jest pracą zbiorową pod redakcją Anny Glińskiej-Lachowicz, pedagoga resocjalizacyjnego, tancerza, instruktora tańca, arteterapeuty oraz choreoterapeuty KAJROS. Zagadnieniem arteterapii Glińska-Lachowicz zajmuje się zawodowo w oddziaływaniach resocjalizacyjnych, terapeutycznych oraz edukacyjnych. Jest doświadczonym praktykiem oraz badaczem w dziedzinie arteterapii, co niewątpliwie wpływa na zawartość merytoryczną recenzowanej publikacji, tj. dobór autorów i jakość prezentowanych przez

nich tematów. Książka należy do gatunku popularnonaukowych i zawiera propozycję 15 autorskich warsztatów, bazujących na różnorodnych technikach arteterapeutycznych. Czytelnicy znajdą tutaj m.in. prezentację działań opartych na muzykoterapii, teatroterapii, filmoterapii, choreoterapii, terapii poprzez ekspresję plastyczną, a także działania, które z założenia proponują różnorodność sztuk.

Zebrane w książce scenariusze z zakresu arteterapii, na co zwraca uwagę jej redaktorka, są opisem sprawdzonych działań praktycznych, co oznacza, że ich autorzy wielokrotnie sprawdzali je, modyfikowali, zbierali ciekawe doświadczenia. W opinii recenzentki stanowi to mocną stroną recenzowanej książki. Nie bez znaczenia dla rekomendacji książki pozostaje opinia Wity Szulc, autorki licznych publikacji z dziedziny arteterapii, a zarazem pionierki, jeśli chodzi o rozwijanie myśli arteterapii w Polsce. Według jej oceny, autorzy prezentowanych w książce scenariuszy to najwyższej

klasy profesjonaliści, reprezentujący główne dziedziny terapii przez sztukę. Warto również zaznaczyć, że większość z proponowanych w książce działań to warsztaty zaprezentowane podczas I Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Szkoleniowej pt. „Arteterapia – w nauce i praktyce”, która odbyła się w 2011 roku (Uniwersytet Opolski), jest to więc praca dokumentująca konkretny projekt.

Z informacji zawartych we wprowadzeniu do publikacji wynika ponadto, iż książka powstała na prośbę uczestników wspomnianej konferencji, którzy zgłaszali potrzebę zapoznania się z tekstami scenariuszy warsztatów. Niewątpliwie może to przemawiać na korzyść niniejszej publikacji, ponieważ świadczy o dużym zainteresowaniu tematyką arteterapii w takim właśnie ujęciu. Książka skierowana jest do arteterapeutów, pedagogów, psychologów, terapeutów, nauczycieli, pielęgniarek oraz studentów, ale także tych wszystkich, którzy pasjonują się arteterapią lub poszukują ścieżki dalszego rozwoju w tym kierunku. Czytelnicy zainteresowani tym zagadnieniem będą mogli znaleźć w recenzowanej publikacji konkretne propozycje działań – ćwiczeń oraz informacje ułatwiające organizację warsztatu (takie jak czas trwania, grupa docelowa, materiały niezbędne do przeprowadzenia zajęć).

Zamieszczone w książce scenariusze to przede wszystkim propozycje pracy z grupą, teksty, które mogą być dla czytelnika inspirujące, pobudzające do kreatywności. Czytelnik, który zdecyduje się zapoznać z książką, uzyska odpowiedź na pytania o to, jak należy pracować przy pomocy działań arteterapeutycznych, jakich błędów się wystrzegać, jakie są możliwości przekształcania czy modyfikowania różnego typu działań oraz rzetelną informację dotyczącą tego, kim jest arteterapeuta. Bardzo ważnym uzupełnieniem części metodycznej książki jest część teoretyczna, zawierająca podstawowe informacje o prezentowanej technice arteterapeutycznej, na której bazuje dany warsztat. Częściami wspólnymi obu części jest zawarty w książce rys historyczny danego nurtu, prezentacje pionierów i praktyków, a także współczesne przykłady działań, jak też najnowsze osiągnięcia w tej dziedzinie. Walorem książki są umieszczone pod każdym scenariuszem fotografie, oddające charakter i specyfikę prezentowanych w publikacji zajęć.

Scenariuszem otwierającym różnorodny zestaw działań arteterapeutycznych jest propozycja Roberta Bartela i jego warsztat pt. *Wygląd, wzmacnianie i dokonywanie zmiany za pomocą kreacji wizualnej*. Konstrukcja sceniczna

zaproponowana przez autora oparta jest na ćwiczeniu *Podróż w głąb siebie*, które przeprowadził z pacjentami nerwowo i psychicznie chorymi w jednym ze szpitali, także studentami oraz uczestnikami wspomnianej konferencji. Propozycja ta jest przykładem projekcyjnym, skoncentrowanym na elementach twórczych klienta, ma rozbudzić kreatywność po to, by uczestnik sesji mógł dokonać wglądu w siebie oraz wypowiedzieć się na temat swoich odczuć i przeżyć.

Janusz Czarnecki z kolei zaproponował scenariusz warsztatu zatytułowanego *Bębny afrykańskie w terapii dźwiękiem*, prezentując walory grupowego muzykowania i doświadczania gry na bębnach. Autor w bardzo ciekawy sposób prezentuje możliwości wykorzystania instrumentu w pracy z grupą, odwołując się zarówno do walorów muzykoterapeutycznych, socjoterapeutycznych, jak i artystycznych. Podkreśla on ponadto, że tego typu działanie może stanowić doskonałą propozycję do zastosowania w stymulowaniu samorozwoju uczestników. Chcąc odnieść się do stwierdzenia autora, należy powołać się w tym miejscu na twórców takich jak Elżbieta Galińska<sup>1</sup> czy Ludmiła Konieczna-Nowak<sup>2</sup>, którzy wskazują na wiele zalet muzyki jako środka terapeutycznego w procesie diagnozy, leczenia i rozwoju osobowości człowieka. Warto dodać także, że w opinii badaczy zagadnienia arteterapii muzyka odgrywa istotną rolę w stymulacji człowieka, strukturalizacji, jego ekspresji emocjonalnej, komunikacji niewerbalnej oraz werbalnej.

Nieco inną propozycją, ale również z wykorzystaniem instrumentów etnicznych jest drugi scenariusz tego samego autora pt. *Misy i gongi tybetańskie*, z tą jednak różnicą, że zwrócono tu uwagę na wykorzystanie muzyki do celów relaksacji. Czytelnik, który zechce skorzystać z tego projektu scenariusza może zapoznać się ze specyfiką terapii dźwiękiem według Petera Hessa. W ostatnim czasie bardzo popularne stało się wykorzystywanie w muzykoterapii gongów i mis dźwiękowych. Literatura z tego zakresu, coraz liczniejsza, przedstawia różnorodne przykłady metod relaksacji czy rehabilitacji dźwiękiem. Poszukujący inspiracji czy podpowiedzi metodycznych bez wątpienia znajdą więc ciekawe rozwiązania z zastosowaniem masażu czy

<sup>1</sup> E. Galińska, *Muzyka w terapii. Psychologiczne i fizjologiczne mechanizmy jej działania*, [w:] *Człowiek-muzyka-psychologia*, Książka dedykowana Profesor Marii Manturzewskiej, Warszawa 2000, s. 472-486.

<sup>2</sup> L. Konieczna-Nowak, *Możliwości stosowania muzykoterapii w leczeniu osób z zaburzeniami psychicznymi – Praktyka i stan badań*, „Psychiatria i Psychoterapia” 2013, tom 9, numer 2, s. 17-28.

kąpieli dźwiękiem, niemniej przykłady zawarte w recenzowanej publikacji emanują pewną świeżością i oryginalnością, co może zachęcić czytelnika do zapoznania się z tą formą terapii.

W recenzowanej książce czytelnik znajdzie także omówienie kolejnej formy arteterapii, a mianowicie dramy. Refleksje wokół terapeutycznej, edukacyjnej i leczniczej roli teatru podejmowane są przez wielu teoretyków i praktyków z dziedziny arteterapii. Rozważaniom tym, podobnie jak w przypadku wspomnianej wcześniej muzykoterapii, towarzyszą coraz liczniejsze, wartościowe publikacje, nierzadko zawierające szereg propozycji w postaci scenariuszy zajęć z wykorzystaniem dramy w pracy z młodzieżą. Nie sposób pominąć tu postaci Jerzego Grotowskiego, prekursora nurtu Terapii Ekspresyjnych – twórcy metody Grotowskiego, która zyskała uznanie niemal na całym świecie i do dzisiaj inspiruje wielu reżyserów, aktorów, ale również arteterapeutów<sup>3</sup>.

Swoim doświadczeniem w pracy z młodzieżą i zastosowaniem tej techniki podzieliły się Agnieszka Franczyk, Barbara Beuth, Alicja Gałązka oraz Anita Stefańska. Dwie pierwsze autorki zaprezentowały scenariusze zajęć nt. *Techniki oparte na wchodzeniu w rolę w warsztatowej pracy z grupą*, podkreślając znaczenie warsztatów opartych na tzw. „odgrywaniu ról”, zwracając uwagę, iż tego typu zajęcia aktywizują uczestników do wyrażania siebie, stwarzają możliwości doświadczania sytuacji „wchodzenia w rolę” i uzyskania odpowiedzi na pytania „kim jestem”, „dokąd podążam”. Natomiast scenariusz o charakterze dramatoterapeutycznym, zatytułowany *Teatroterapia - Album tożsamości* Anity Stefańskiej, oparty jest na podstawowych elementach dramy: symbolizacji, roli i fikcji z wykorzystaniem naturalnej ekspresji twórczej człowieka, spontaniczności i zabawy. Propozycja Alicji Gałązki pt. *Terapeutyczna rola metaxis w dramie edukacyjnej* jest natomiast przykładem na zastosowanie dramy jako aktywnych, stymulujących metod nauczania i wychowania młodzieży. Autorka przekonuje, że drama poprzez metaxis pozwala jej uczestnikom doświadczać różnych sposobów egzystowania i postrzegania rzeczywistości społecznej. Bardzo ciekawy sposób prezentacji tej metody z całą pewnością może rozbudzić w czytelniku chęć bliższego zapoznania się z tą formą warsztatową.

Pomysł na połączenie choreoterapii i ekspresji wizualnej przedstawia A. Glińska-Lachowicz w scenariuszu zatytułowanym *Wytańczyć swoją man-*

<sup>3</sup> M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, Warszawa 2008, s. 204–205.

dale, jak również Wiesław Karolak w swojej propozycji pt. *Mandala w twórczym samorozwoju*. Tu z kolei czytelnik może odnaleźć konkretne wskazówki, dotyczące tego, jak wykorzystać taniec i rysunek w terapii ukierunkowanej na samorozwój uczestnika. Zasadnym w opinii recenzentki wydaje się, aby przypomnieć w tym miejscu, że interpretacja mandali wymaga dobrej znajomości symboliki barw, kształtów, liczb oraz wielkiej intuicji prowadzącego. Zwraca na to uwagę choćby znana arteterapeutka S.F. Fincher, autorka pracy pt. *Kreatywna mandala*<sup>4</sup>. Można zatem na tej podstawie wysnuć wnioski, że tego typu warsztaty wymagają profesjonalnego przygotowania od prowadzącego oraz doświadczenia psychologicznego, na co autorzy recenzowanego scenariusza nie zwrócili zdaje się uwagi, sporządzając swoje uwagi końcowe.

Inną propozycją z zakresu arteterapii jest warsztat Radosławy Langer-Skorupny pt. *Arteterapia w pracy z dziećmi nadpobudliwymi*, będący efektem doświadczeń zawodowych i pasji autorki. Interesujące w opinii recenzentki jest połączenie w prezentowanej metodzie pracy: bajkoterapii, muzykoterapii, wizualizacji i technik plastycznych. Czytelnik, który poszukuje inspiracji do pracy terapeutycznej, ukierunkowanej na pobudzenie dzieci do aktywizacji twórczej na różnych płaszczyznach, z pewnością może sięgnąć do tej prezentacji warsztatowej. Z kolei Kamila Lasocińska zaproponowała scenariusz osadzony na biblioterapii, zatytułowany *Doświadczenia autobiograficzne jako możliwość wspomagania twórczego rozwoju*, prezentujący walory twórczości własnej w odniesieniu do refleksji autobiograficznych. Warsztat opiera się na słowie pisanym i mówionym, konstruowanym na podstawie własnych doświadczeń życiowych, uzupełnionym o środki plastyczne i obrazowe.

Bardzo ciekawą propozycją jest scenariusz Magdaleny Tarasiuk i Katarzyny Tarasiuk. Autorki prezentują możliwości zastosowania ekspresji wizualnej w pracy z grupą. Warsztat *Wyzwól siebie – action painting* to działanie skierowane przede wszystkim do osób poszukujących czegoś szczególnego, eksperymentalnego, ciekawego, otwierającego na możliwość wyrażania siebie poprzez sztukę – tu: malowanie.

Mateusz Wiszniewski zaprezentował scenariusz warsztatu o charakterze choreoterapeutycznym, zatytułowany *Improwizację Żywiołów i Terapeutyczny Teatr Tańca*, odwołującego się do pionierskiej działalności Anny Halprin, która tworzyła happeningi zrzeszające kilkusetosobowe grupy uczestników.

<sup>4</sup> B. Sielecka-Kowalska, *Sztuka jest dojrzewaniem, ewolucją, uniesieniem umożliwiającym wyjście z ciemności w blask światła*, [w:] <http://artykuly.doop.pl/> (dostęp z dnia 08.01.2017).

Autor w swojej propozycji zapoznaje czytelnika z takimi elementami jak: taniec, improwizacja, żywioły jako element tańca i pracy z wyobraźnią, odgrywanie ról, tworzenie teatru tańca. Jest to ciekawa propozycja, głównie z uwagi na to, że uczestnicy uczą się budować relację z innymi poprzez doświadczenie wspólnego tańca.

Całość zbioru zamyka tekst autorstwa Joanny Zwolenńskiej, prezentujący opis warsztatu *Radosna kinezylogia*. Autorka znana jest z pionierskich działań z zakresu kinezylogii, co uwidacznia się w metodyce warsztatu, którą uznać można za bardzo oryginalną. Dodatkowym walorem tego scenariusza są zawarte w nim elementy tańca, muzyki oraz zabawy, co sprawia, że propozycję tę potraktować można jako swoistą mieszankę bodźców z pogranicza muzykoterapii, choreoterapii, ludoterapii i neurodydaktyki, co z pewnością jest bardzo interesującym „zabiegiem” terapeutycznym autorki scenariusza i świadczy o jej bardzo dobrej orientacji w dziedzinie arteterapii.

Podsumowując recenzowaną publikację warto podkreślić wysoki poziom merytoryczny książki, na co składa się niewątpliwie profesjonalizm autorów, ich przygotowanie merytoryczne oraz oryginalne, przemyślane propozycje warsztatów. Biorąc tylko to pod uwagę, można stwierdzić, że autorzy propagują w ten sposób działania arteterapeutyczne spełniające europejskie standardy, czyli promują prawdziwą arteterapię. Jest to istotna informacja dla czytelnika, ponieważ na dzień dzisiejszy zaobserwować można mnóstwo działań osób, które pod hasłem arteterapia prezentują niedopuszczalne formy pracy z klientem/pacjentem. Zwraca na to uwagę sama A. Glińska-Lachowicz, która stawia bardzo wysokie wymagania tak praktyczne, jak i merytoryczne tym wszystkim, którzy na poważnie chcą się zajmować arteterapią. Wkład i zaangażowanie widoczny po stronie autorów recenzowanej książki jest przykładem na to, że warto dbać o dobry poziom szeroko pojętej arteterapii, ponieważ tylko wtedy czytelnik z pełnym zadowoleniem może stwierdzić, że znalazł to czego szukał, czyli inspiracji, motywacji do pracy, powodu do przemyśleń i refleksji twórczych.

Tematyka zapowiedziana we wstępie publikacji została wyczerpana a deklarowany cel osiągnięty, co oznacza, że pozycja ta rzeczywiście może okazać się przydatna dla czytelnika, poszukującego coraz efektywniejszych pomysłów na przeprowadzenie własnych zajęć. Struktura formalna recenzowanej książki jest spójna, uporządkowana, dopracowana o elementy opisu

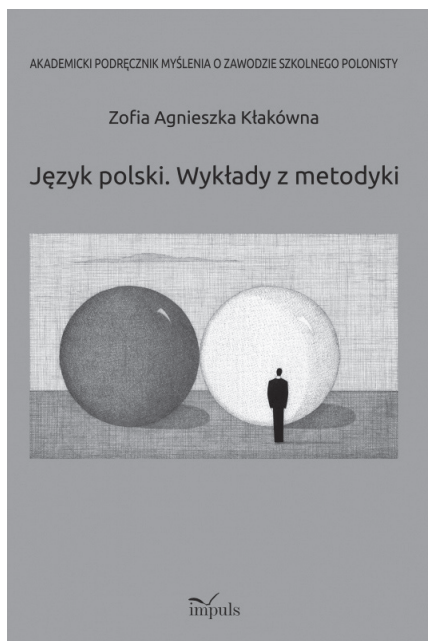
teoretycznego, ten jest zwięzły i rzeczowy. Walorem książki jest wskazanie obszernego spektrum grup docelowych, które można objąć różnorodnymi działaniami. Wskazówki i uwagi metodyczne poszczególnych autorów są zrozumiałe oraz konkretne. Zaproponowany zbiór warsztatów jest bardzo ciekawy, niemniej pewne propozycje są do siebie podobne, powtarzają się formy choreoterapii czy muzykoterapii - można by w to miejsce zaproponować inne przykłady terapii przez sztukę, jak np. poezjoterapii, fototerapii. Ten mankament w opinii recenzentki został jednak w pewnym stopniu zrównoważony, poprzez sporządzenie zestawienia odsyłaczy do publikacji, w których czytelnik może zasięgnąć informacji o dodatkowe, interesujące go formy terapii. Książka pod redakcją Anny Glińskiej-Lachowicz nie była jak dotąd poddana recenzjom krytycznym czy omawiającym przez innych autorów, recenzentka nie spotkała się z publikacjami na ten temat. Lektura niewątpliwie warta polecenia.

**Beata Jamrógiewicz**  
**Wydział Socjologiczno-Historyczny UR,**  
**Studia III stopnia**

Anna Glińska-Lachowicz (red.), *Arteterapia w działaniu, propozycje warsztatów i działań arteterapeutycznych*, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa 2016, s.186.

Mariusz Kalandyk

## Podręcznik dla szkolnego polonisty



„[...] warto pamiętać, że naprawdę istotne rezultaty kształcenia humanistycznego są z reguły niemierzalne”. Cytat pochodzi z 56. strony *Akademickiego podręcznika myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*<sup>1</sup>. Wcześniej i później jest równie ciekawie. Nie oczekujcie Państwo od książki, którą prezentuję, schematu, użytecznej polonistycznej hipokryzji czy też chęci przypodobania się (zawodowemu) gustowi powszechnemu. Jest dokładnie na odwrót. I bardzo dobrze: podobna książka powinna się była bezwzględnie pojawić, by pokazać – nam polonistom – rzeczywiste obowiązki metodyczne, wynikające z charakteru uprawianego zawodu w czasach w Polsce, Europie i na świecie coraz bardziej skomplikowanych, zaś kulturowo

i cywilizacyjnie pogmatwanych, trudnych do interpretacji, wymykających się sądom autorytatywnym i jednoznacznym.

Zofia Agnieszka Kłakówna czyniła ostatnio dość często uwagi o polonistycznych bezdrożach oraz o patologiach administracyjnych, politycznych i organizacyjnych<sup>2</sup>. Myślę, że była z tego powodu niechętnie widziana w wielu środowiskach. Krótz bowiem lubi osoby kompetentne, wrażliwe, znające swój fach w stopniu wybitnym i jednocześnie myślowo niezależne i niekonioniuntu-

<sup>1</sup> Pełny adres bibliograficzny przedstawia się następująco: Z.A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków 2016.

<sup>2</sup> Ostatnio: Z.A. Kłakówna, *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Kraków 2014; Taż oraz P. Kasprzak, P. Kołodziej, A. Regiewicz, J. Waligóra, *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016.

ralne? Kilku się pewnie znajdzie, aliści jest ich z pewnością niewielu. Książka, którą właśnie przeczytałem, istniejący stan rzeczy niewątpliwie utwierdzi.

Na trudne czasy potrzebny jest rozsądny konkret i odwaga myślenia podważającego schematy. Tak też dzieje się w omawianym podręczniku, intencje wyklada się jasno i mają one charakter postulatyczny: by coś efektywnie zmieniać, trzeba najpierw zadać adekwatne, istotne pytania a dopiero później próbować na nie odpowiedzieć. Tymczasem pytania generalne, „więc o funkcje i model szkoły w dzisiejszym kontekście kulturowo-cywilizacyjnym, w dalszym ciągu się nie przebijają”<sup>3</sup>. Zamiast nich otrzymaliśmy opresywną, zaprzeczającą idei podobnego dokumentu, podstawę (podstawy) programową. Autorka, pokazując błędy myślenia tkwiące w założeniach przyjętych przez osoby redagujące owe dokumenty oraz wynikającą zeń niewydolność systemu, wskazuje i skutki, i przyczyny. Podkreśla, że opisywane braki i mankamenty mają nie tyle charakter „techniczny”, co wprost etyczny: tworzą przestrzeń dydaktycznego i zarządczego pozoru, który nie dobro dziecka i młodego człowieka ma na względzie ani tym bardziej jego dobrostan. Jest w gruncie rzeczy ponawianym nieustannie efektem marzenia o urzędniczej i politycznej scentralizowanej pan-kontroli<sup>4</sup>. Brzmi to tym bardziej dosadnie, im dokładniej przeczytamy fragmenty, które pokazują skutki politycznego narzucania woli i efekty przemocy symbolicznej, wynikającej ze skłonności do tego, by brak racji merytorycznych maskować gestami propagandowymi. Agnieszka Kłakówna podkreśla mocno, że jednym z głównych źródeł patologii jest ideologizacja systemu, jego uległość wobec niekompetentnych, ale za to dysponujących siłą, dyspozycji politycznych i jednoznacznie ideologicznych<sup>5</sup>.

Wszystko, co powyżej, autorka zawarła w częściach wstępnych książki. Stanowią one tło dla o wiele istotniejszego wywodu, który skupia się na materii *stricte* koncepcyjnej i każe ją w sensie dydaktycznym i metodycznym starannie przemyśleć.

Jaki popełniono podstawowy błąd podczas redagowania podstaw programowych? Sprawiono, że „polonistyczna” nadszczegółowość i drobiazgowość wyeliminowały obowiązek zadania pytań najważniejszych: „Po co to robimy?”

<sup>3</sup> *Op. cit.* (Z.A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki...*), s. 53.

<sup>4</sup> Por.: *ibidem*, s. 54.

<sup>5</sup> W minirozdziale *Mityzacja reformy szkolnej* mamy okazję przeczytać: „Przeprowadzane u nas od 25 lat przez dwudziestu już chyba kolejnych ministrów reformy szkolne *de facto* nie służą [...] naprawie „rzeczypospolitej oświatowej”, lecz raczej na odwrót – demontażowi szkoły, co zapewne nie tyle wynika z uświadamianych zamiarów, ile z powierzchowności rozpoznania, a w następstwie z ignorancji i arogancji” (s. 42).

„Jakim istotnym celem to wszystko ma służyć?”, „Co znaczy dla umysłu i duchowości młodego człowieka udział w zajęciach pod nazwą »język polski«?”, „Jaki stopień i poziom ogólności może najbardziej sprzyjać naszym zamiarom?”. Owe pytania można mnożyć; jak widzimy, nie dotyczą one specyfiki przedmiotu, nie koncentrują się na kanonie lektur, nie każą się zastanawiać, jakie kategorie gramatyczne wtłoczyć do pojęciowego zasobnika podstawy, za mimo wszystko problem pozorny mają szkopuł pod nazwą, jakie czasowniki operacyjne zastosować, by stworzyć model uczenia polonisty pełnego i doskonałego (?). Ba, same te określenia („pełny”, „doskonały”) mają w mocnym podejrzeniu...

Skupiają się bowiem na imponderabiliach<sup>6</sup>. I domagają się wiążących odpowiedzi, które zresztą w książce się pojawiają. Myślę, że ich jakość i niebawalność wielu z nas polonistów zmartwi, wielu zaskoczy i zdenerwuje, wielu jednak również ucieszy.

Koncepcja innego podejścia do nauczania „polskiego” koncentruje się w ujęciu Z.A. Kłakówny na modelowaniu całościowym; w taki zresztą sposób definiuje potrzebę redagowania dokumentu pod nazwą „podstawa programowa”. Sam proces powinien trwać w czasie, podlegać głębokiemu namysłowi, wynikać z pogłębionej analizy rzeczywistości, stanu wiedzy o prawidłach rozwojowych społeczeństw i jednostek oraz – co nie najmniej ważne – z nieudawanych i nieporozowanych konsultacji z licznymi środowiskami. Podstawa programowa ma mieć możliwie ogólny charakter tak, by programy tworzone na jej założeniach nastawione były na wychowanie do samodzielności i efektywnego komunikowania się z innymi ludźmi, by tworzyły ludzi dzielnych, umiejących bronić się przed manipulacją i agresywną perswazją, oraz krytycznych, mających odwagę podejmowania samodzielnych, racjonalnych decyzji<sup>7</sup>.

Podstawa programowa jako dokument strategiczny jest w ujęciu proponowanym przez Z.A. Kłakównę skonstruowana wokół następujących pojęć: oś programowa, autentyczność, elastyczność, autopsja, otwarta konstrukcja, konteksty, korelacja, aktualizacja i motywacja, koncentracja i niwelowanie arbitralności podejmowanych problemów, historyzm<sup>8</sup>. Kluczowym sposobem myślenia w proponowanym porządku wydaje się być nastawienie na dialog,

<sup>6</sup> Czytamy m.in.: „[...] dziś najważniejsza wydaje się umiejętność orientacji co do istoty własnych doświadczeń. Oraz gotowość, nawyk i narzędzia krytycznego myślenia. Dziś najważniejsza w kształceniu humanistycznym wydaje się umiejętność konceptualizacji i interpretacji świata oraz świadomość tego, kim się jest jako człowiek” (*op. cit.*, s. 58).

<sup>7</sup> Por.: *ibidem*, s. 58-59.

<sup>8</sup> Omówienie owych pojęć, rozumianych jako konstrukcja intelektualna dla ewentualnego redagowania podstawy programowej, znajdziemy na stronach: 59-61.

otwartość, wiązanie wiedzy z otaczającą rzeczywistością, łączenie dzieł i figur „długiego trwania” z potrzebą aktualności i autentyczności, które budują motywację do uczenia się i czynią omawiane problemy prawdziwym, a nie pozornym tematem debaty, sporu lub analizy<sup>9</sup>.

Dla autorki książki najważniejsza w nauczaniu „polskiego” jest rozmowa. Prawdziwa, nieudawana, nakłaniająca do namysłu i szukania sensu. Bez tego ostatniego, poczucia sensu, szkoła pogrąża się w duchowej stagnacji i wypacza swoją misję. Jej istotą dzisiaj wydaje się być nakłanianie do działań nie w imię dyrektyw: „mussisz”, „powinieneś”, „tak trzeba”, lecz w imię sugestii „możesz”. Również w znaczeniu: „możesz nie”. Masz więc możliwość wyboru, prawo do sprzeciwu, obrony swoich racji na owym „możesz nie” fundowanej.

Nie ukrywam – podoba mi się ten sposób myślenia – choć zdaję sobie sprawę z tego, że zbudowanie efektywnej przestrzeni dydaktycznej według proponowanych wartości w dzisiejszej polskiej szkole może być bardzo trudne. Sygnały dochodzą z zewsząd. Kłakówna jest tego świadoma. Pisze: „trzeba szukać ujęć, które w zasadzie stanowią zupełną odwrotność kształtu interesującego nas przedmiotu dziś oferowanego przez szkołę, mimo permanentnie przeprowadzanych reform”<sup>10</sup>. Bo celem pracy polonisty nie jest inwentaryzacja dorobku przeszłości w wydaniu muzealnym, nie jest także na przykład bierne przyswajanie i reprodukcja faktów ani też zapamiętywanie gotowych interpretacji tak, jakby świat stanowił stabilną i dogmatycznie utwardzoną platformę poznawczą. Nie jest nim więc także dążenie w polonistycznym kształceniu do ujęć specjalistycznych. Przeciwnie, chodzić będzie raczej o kształcenie ogólnokulturowe, humanistyczne, o szukanie ogólnych reguł, które ułatwią poruszanie się w skomplikowanym świecie wartości, o ich interioryzację poprzez indywidualny wysiłek, refleksję, namysł. Chodzi więc także o umiejętność rozróżnienia jakości autotelicznych analizowanych obiektów i ich wartości użytkowych. O rozumienie natury tych rozróżnień i mądrego ich wykorzystania.

Jak widać, nie chodzi tu o obniżenie wymagań czy też rangi przedmiotu. Chodzi o znaczące przesunięcie celów kształcenia polonistycznego, ich nową redakcję i zdefiniowanie. Unaocznienie tym samym polonistom i szkole jako instytucji nowych faktów.

<sup>9</sup> Czytamy: „Z proponowanych zapisów wynika [...], że szkoła ogólnokształcąca to czas zakładania solidnych fundamentów pod rozumienie świata i siebie, nie czas specjalizacji. [...] sensownie projektowana edukacja humanistyczna to edukacja polegająca na tworzeniu warunków poszukiwania prawdy o człowieku i świecie, bez mirażu pewnego, a nawet obowiązkowego sukcesu i »tyrании optymizmu«” (s. 61).

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 101.

Prezentowany projekt nie ma celu rewolucyjnego, jest tak naprawdę logicznym (i bardzo inteligentnym) wyciągnięciem wniosków z tego, co od wielu już lat krąży w obszarze namysłu pedagogicznego. Autorka również od wielu lat uczestniczy w procesie konstruowania projektów, które budują spójną koncepcję nauczania poprzez przeniesienie znaczących i ważnych teoretycznych systemów do szkolnej praktyki. Ukazuje przy okazji dramatyczną wadę polskiego systemu nauczania: pogłębiającą się obcość narracji teoretycznopedagogicznych i pedagogicznej praktyki. Trwałość zastarzałych dogmatów metodycznych i nawyków pedagogicznych oraz ich dominację nad bieżącą, nowoczesną myślą naukową.

Prezentowany projekt wskazuje także słabości obowiązujących stylów myślenia o nauczaniu przedmiotu. Jednym ze złudzeń jest przypuszczenie, że lektura w przeważającej mierze utworów literackich przyniesie w efekcie wysokie umiejętności w analizie i rozumieniu tekstów nieliterackich. Niecierpiącym zwłoki zadaniem szkoły staje się również to, by uczyć rozumienia sensów zawartych w tekstach nieliterackich oraz znaczeń kodowanych przez różne, nie tylko artystyczne, formy wypowiedzi. Naszej uwadze nie powinno więc umknąć ćwiczenie w rozróżnianiu różnic genologicznych komunikatów i skutków użyć określonych gatunków mowy w ich intencjach komunikacyjnych<sup>11</sup>.

Język polski coraz bardziej staje się przedmiotem heterogenicznym, łączącym różne obszary „kulturowego użytkowania” – i trudno się dziwić, że tak się stało. W prezentowanym pomysle metodycznym ma być przestrzenią integrującą wiele form artystycznej, językowej, kulturowej i poznawczej ekspresji człowieka. Powinien tym samym wykazywać swą poznawczą i edukacyjną elastyczność, służyć zaspokajaniu naturalnej ciekawości poznawczej młodych ludzi i wychodzić naprzeciw ich egzystencjalnym oraz duchowym niepokojom. Powinien być świadectwem kształtowania osobowości młodych adeptów, poznających zagadki ludzkiej kultury. Autorka opowiada się więc przeciw fałszywej akademickości przedmiotu, żąda od nauczycieli kompetencji daleko większych niż te wynikające z mistrzowskiego opanowania dziedzin wiedzy dotyczących nauk o języku, literaturoznawczych i historycznoliterackich. Owa biegłość stanowi przecież warunek konieczny. Na pewno nie jest warunkiem wystarczającym.

Przedmiot pod nazwą „język polski” powinien być zanurzony w sferze poznawczej, którą nazwać trzeba antropologią kulturową. Centrum zajęć kształcących i doskonalących czyni nie przygotowanie do egzaminu, zaznajomienie

<sup>11</sup> Por.: *ibidem*, s. 110 i n.

z teorią literatury, czy też realizację propedeutyki historii literatury i nauki o języku. Autorka podobne nastawienia wyraźnie krytykuje, wykazując ich nieskuteczność, anachronizm i metodyczną martwość. Podkreśla: „sugerowana koncepcja języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej nastawiona jest na pomoc w gromadzeniu humanistycznej mądrości i dorastaniu do życia w wolności”<sup>12</sup>.

Polecam polonistom fragmenty podręcznika stanowiące omówienie czynności szczegółowych, które mają zorganizować nasz warsztat pracy. Myślenie w porządku program, podręczniki, plany pracy pokazuje bowiem odmienność założeń autorskich od powtarzanych i kopiowanych od lat schematów. Znamy je, przyzwyczailiśmy się i dobrze nam z nimi. Tymczasem tkwimy w nieporozumieniach i ulegamy stereotypom, które czynią z „polskiego” jeszcze jeden, powielany w tysiącach kopii, fałszywy model poznawczy, wzięty jakoby (na dodatek!), z wzornika nauk przyrodniczych. Nasi uczniowie mają osiąść umiejętności „techniczne”, umożliwiające zdanie egzaminów, rozróżnianie podstawowych kategorii literackich, „mieć znajomość” zapisanych w kanonie lektur według narzuconych sposobów myślenia o nich oraz posługiwać się w mowie i w piśmie językiem polskim na podstawie przyswojonych reguł gramatycznych, wyuczonych w procesie zapamiętywania ich definicji i kategorii. Tworzyć swoistego rodzaju kolekcje. Tymczasem „zasadnicze dla ogólnej edukacji humanistycznej są problemy, które określają ludzką kondycję. [...] program ma [...] dawać szansę rozważania ludzkich niepokojów o charakterze filozoficznym i rozwijać kulturową kompetencję podmiotu tak, by umożliwiać samodzielną orientację w otaczającym świecie oraz z chaosu wyprowadzać ku aksjologicznemu kosmosowi”<sup>13</sup>. Autorka przestrzega przed ujęciami dogmatycznymi, nakazowymi, dyscyplinującymi poczynania lekcyjne według jednolitego ciągu zdarzeń, zresztą centralnie zaplanowanego. Sugeruje inne rozwiązania, posługuje się przy tym metaforą spirali, rzadziej sieci, i przypomina Chantal Delsol z jej koncepcją „węzłów gordyjskich” ludzkiej refleksji o własnym życiu i istocie świata. Posługuje się również kategorią teatru i dramatu w porządku trzech uzupełniających się formuł: „Świat jest teatrem”, „Teatr jest światem”, „Ludzkie życie jest dramatem na scenie świata”<sup>14</sup>. Przypomina metaforyczne i filozoficzne znaczenie owych figur, zapisane w słynnej książce prof. Józefa Tischnera pt. *Filozofia dramatu*<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 111.

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 113.

<sup>14</sup> Por. rozdział: *Program – podręczniki – plany pracy*, [w:] *ibidem*, s. 113-126.

<sup>15</sup> Por.: J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2006.

Jej program, na kolejnym poziomie konkretyzacji, składa się z dwóch nitok spirali: jedna dotyczy kształcenia kulturowo-językowego na poziomie podstawowym, druga podejmuje tę samą problematykę, na którą spogląda się teraz przez zwierciadło literatury i różnych tekstów „reprezentatywnych dla sztuki”, wskazujących tym samym inne sposoby organizacji języka i budowania znaczeń. Ważne dla Autorki jest pojęcie ciągłości programu. „Oznacza to pozostawanie przy raz podjętych problemach oraz kategoriach i rozważanie ich w odniesieniu do coraz innych aspektów, innej materii, na innym poziomie skomplikowania”<sup>16</sup>.

Nie przypadkiem więc kolejna część książki nosi tytuł *Przez pryzmat języka* a podrozdziały skupiają się na tym, by „zachować i rozwijać to, co naturalne”, „rozbrajać edukacyjne mity”, „konstruować pojęcia” i „zderzać różne sposoby mówienia o tym samym”<sup>17</sup>. Rzeczą tylko na pozór oczywistą jest to, że przedmiot „język polski” powinien się zajmować właśnie językiem. Nie przypadkiem, by pokazać intencje prezentowanej koncepcji, A.Z. Kłakówna wykorzystuje cytaty z artykułu W. Martyniuka, odnoszącego się do nauczania języka obcego. Wskaże bowiem tym samym uniwersalny modus dotyczący myślenia o języku w aspekcie dydaktycznym. Wspomniany autor podkreśla: „Nie jest zadaniem programu, podręcznika ani nauczyciela jedynie przekazanie wiedzy o języku, czy raczej jego rekonstrukcja, nie jest nim także jedynie wyćwiczenie w uczącym się sprawnych reakcji językowych [...]”; chodzi o coś istotniejszego: o „poszerzanie horyzontów poznania uczącego się”<sup>18</sup>. Język jest wyróżnikiem naszego bycia w świecie, a więc nasze poznanie jest *de facto* – podkreśla Autorka – naznaczone polsnością i polskim sposobem językowego waloryzowania świata.

Wśród wielu różnych uwag zwracają te, które są wołaniem do nas nauczycieli o polonistyczną wyobraźnię, walkę „z nudą prozaicznego pielienia pietruszki” na rzecz ulegania czarowi słów, zabawy a także twórczego i osobistego używania języka. Stąd kolejne uwagi, by pracę planować długofalowo, a nie dorywczo; bazować na osobistym doświadczeniu dzieci i młodzieży, a nie narzucanych schematach; czynić z rozmów o języku „materię nieprzezroczystą”,

<sup>16</sup> Z.A. Kłakówna, *op. cit.* (*Język polski...*), s. 121. Autorka pokazuje swój zamysł, wykorzystując metaforę spirali i jej praktyczne użycie w przypadku pojęć: „imię” oraz „dom” (s. 123-126).

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 127-202.

<sup>18</sup> Por.: W. Martyniuk, *Poststrukturalistyczny model uczenia się i nauczania języka obcego drugiego*, „Nowa Polszczyzna” 1999, nr 1, s. 43. Cytat pochodzi ze stron: 129 i 130 recenzowanej książki. W innym miejscu podkreśla się, że systematyczny kurs gramatyki opisowej w szkole nie ma sensu; wiara w jego niezbędność to sfera edukacyjnych mitów. Autorka nie podważa roli gramatyki w kształceniu językowym, podkreśla, że celem takiego kształcenia nie jest wiedza o strukturze języka, lecz ukazywanie natury języka oraz tego, w jaki sposób człowiek działa dzięki językowi, jak dzięki niemu zaznacza swoje istnienie (por.: s. 151 i n.).

stwarzającą problemy, wymagającą refleksji; nie zaśmiecać głów uproszczonymi, a więc fałszywymi, definicjami; nie unikać jednak nazw specjalistycznych, traktując je jak wszelkie inne nazwy. Liczy się przede wszystkim nieustanne aktywowanie w klasie szkolnej naturalnego zainteresowania językiem poprzez nieustanną praktykę porozumiewania się na ważne i ciekawe dla uczniów tematy. Stawia na kształcenie komunikacyjne, w którym język obserwowany jest zawsze w kontekście kulturowym<sup>19</sup>.

W owych sugestiach zwrócił moją uwagę dodatkowy wątek, umieściła go Autorka wśród licznych propozycji prac nad rozwojem językowym dzieci. Dotyczy „sposobu bycia nauczycielem”, który musi uwzględniać fakt, iż spotkanie z uczniami to także możliwość powstawania różnego rodzaju napięć. Mają one bardzo często charakter językowy; wynikają z braku doświadczenia młodych osób, nieznamości konwencji, nieradzenia sobie z emocjami itp. To w trakcie regulowania owych napięć odbywa się właściwe uczenie i wychowywanie. Bez nich najlepiej nawet pomyślane ćwiczenia mają nikłą wartość. Stąd też ważna uwaga podsumowująca. W przypadku zajęć nauczycielskich i tego typu okoliczności „nie mówimy już tylko o rzemiośle, ale o formacji zawodowej, którą każdy musi w sobie doskonalić sam”<sup>20</sup>.

Wśród wielu istotnych opisów działań pedagogicznych pojawia się jeszcze jeden; nie sposób o nim nie wspomnieć. Dotyczy kształcenia pojęć. W praktyce szkolnej bardzo często polega ono na wdrażaniu specjalistycznej terminologii z wielu zakresów: poetyki, historii literatury, wiedzy o literaturze, gramatyki opisowej, form wypowiedzi... Tymczasem pojęcia i terminy nie są tożsame, natomiast szkoła uczy raczej etykietować zjawiska niż rozumieć głębsze znaczenia pojęć i ich sensy wytwarzane w oryginalnych tekstach; „w istocie ćwiczy się uczniów i przepytuje z nazw pojęć oraz ich uproszczonych definicji po incydentalnej obserwacji jakiegoś zjawiska reprezentatywnego dla wybranego pojęcia. W szkole naszej nie respektuje się [...] ciągłości w zakresie omawianego tu kształcenia albo problem ten bywa fatalnie rozwiązywany”<sup>21</sup>. Przykłady oczywiście zostały przedstawione. Przykłady fatalne, na których podstawie ujawnia się zakres uczniowskich niekompetencji w rozumieniu (a raczej nierozumieniu) istotnych kulturowych symboli. Dzieje się tak m.in. dlatego, że pojęć cudzych, gotowych, przyniesionych w teczce nie da się do umysłu wprowadzić. Piszą o tym już od jakiegoś czasu neurobiologowie i szkoła powinna słuchać ich głosu.

<sup>19</sup> Z.A. Kłakówna, *op. cit.* (*Język polski...*), por.: s. 162-163.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 136.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 165.

O ile bowiem mózgom niczego przekazać się nie da, bo same konceptualizują świat i konstruują pojęcia, to warunki, w jakich odbywa się ów proces, można optymalizować; temu właśnie – podkreśla Autorka – winna służyć szkoła. Na przykład po to, by mózg uczył się tego, czego warto, wykorzystując zasadnicze kategorie interpretacji tekstów kultury i podstawowe narzędzia rozpoznawania świata, na przykład według porządku opisanego już wyżej, traktującego życie ludzkie jako dramat, świat jako scenę i przestrzeń zdarzeń, a także relacje (emocje i wartości) oraz poddany namysłowi stosunek do czasu. Wszystko to w obszarze istotnych dla rozumienia zjawisk kulturowych metapojęć takich, jak: metafora, obraz, symbol i mit<sup>22</sup>. Autorka tworzy przy tej okazji listę rozpoznań negatywnych dotyczących organizacji procesu uczenia, podkreślając fakty podstawowe: zupełną „nierównowagę w traktowaniu zainteresowań i możliwości dzieci w zderzeniu z ambicjami tych specjalności naukowych, które pozostają w zapleczu przedmiotów szkolnych”, „nieumiejętne przekładanie teorii językowych i literackich na zadania stosowne dla uczniów” oraz „ograniczenie pola obserwacji do wielkiej literatury”<sup>23</sup>. Liczy się natomiast dostosowywanie programów do potrzeb dzieci w kontekście współczesnej kultury, aktywizowanie dziecięcych doświadczeń, praca z językiem codziennym, zabawy słowami, analizowanie reklam, porównywanie, rozważanie odmienności itd. Brane pod uwagę powinno być całe otoczenie kulturowe, a nie tylko literatura i poezja.

Pisząc o *Podręczniku Z.A. Kłakówny*, wspomnieć również trzeba o rzeczy dla ostatnich lat szczególnie ważnej – problemie czytelnictwa. Poglądy na ten temat ma Autorka ugruntowane i raczej nie spodobają się one zwolennikom rozwiązań tradycyjnych. Zdaje sobie sprawę z funkcjonujących powszechnie stereotypów i schematów organizujących myślenie w tym względzie. Tworzy nowy punkt widzenia, podkreślając, że czasy, w których literatura piękna „tradycyjnie stanowiła bezwzględnie u nas dominujący obszar zainteresowań języka polskiego, należy raczej do bezpowrotnej przeszłości”<sup>24</sup>. Nie chodzi jednak o lekceważenie literatury pięknej. Przeciwnie, chodzi o namysł dotyczący wyboru tekstów do lektury szkolnej i sposobów ich efektywnego czytania w sytuacji kulturowej mocno dla czytelnictwa w Polsce niesprzyjającej. Wiąże się również z pojęciem autentyczności czytania, które konfrontowane jest nieustannie z motywowanymi ideologicznie i politycznie stereotypami, ujawniającymi się bardziej w tworzeniu obowiązkowej listy lektur niż w dążeniu do rzeczywiście

<sup>22</sup> Por.: *ibidem*, s. 173.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 178.

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 206.

zrozumienia problemu. Zamyka nas nieustannie w obszarze edukacyjnej fikcji, gry pozorów i pobożnych życzeń, ujawniających żenującą prawdę poprzez jakość i liczbę streszczeń, poziom internetowych bryków video czy sond w rodzaju „Matura to bzdura”.

Chodzi w tym wszystkim i o ekspercką pychę dorosłych, niebranie pod uwagę charakteru współczesnej zmiany kulturowej, kreującej bariery czytelnicze związane nie tylko z nierozumieniem słownictwa w wielu proponowanych lekturach, lecz przede wszystkim obrazu świata, radykalnej odmienności sposobów życia od tych obserwowanych w literackich fabułach czy też np. sposobów komunikowania się. Wiele tekstów stało się dla młodzieży na tyle hermetycznych, że nieczytelnych. Wiąże się to również z nierozumieniem znaczenia konwencji i formy jako nośnika znaczeń oraz z wieloma barierami psychologicznymi<sup>25</sup>.

Podoba mi się sugestia, iż zadaniem nauczyciela jest odkrywanie uczniowskich potrzeb i świadome ich rozwijanie. Arbitralne narzucanie kanonu mija się z celem, tworzy przestrzeń czytelniczej anomii, którą już tak dobrze znamy. Kłakówna redaguje tę samą tezę, którą powtarzał Stanisław Bortnowski: czytanie mądrze dobranych fragmentów jest niezaprzeczną wartością. Trzeba pamiętać, by były to całości samodzielne, nie zakłamywały kontekstu całości lektury, a czytane były wyjątkowo uważnie.

Co do sposobu kreowania listy lektur Autorka proponuje, by rolę zbioru tekstów istotnych stanowiły podręczniki, obok których nauczyciel i uczniowie tworzyliby wciąż uaktualnianą listę lektur z obowiązkiem przeczytania określonej ich liczby. Omawianie książek ważnych dla pamięci zbiorowej byłoby obligatoryjne dla uczniów klas starszych – w całości lub we fragmentach.

Wszystko to zostaje wpisane w program redagowany – powtórzmy – w porządku problemowym, odwołującym się do zagadnień ludzkiej kondycji i specyfiki kultury, do której się należy. Liczą się więc ciągle książki wybitne, „książki zbójcekie”, ukazujące jednocześnie siłę trwania mitów, symboli, archetypów oraz „figury długiego trwania”. Prezentuje je podręcznik w liczbie obszernej, gdy idzie o konkret i sposób ich hermeneutycznej prezentacji<sup>26</sup>.

Zdaję sobie sprawę z tego, że niniejsza recenzja nabiera w pewnych partiach charakteru streszczenia głównych idei i wątków, zawartych w *Podręczniku*. Nie mogła być inaczej pomyślana, ponieważ stanowi on według mnie koherent-

<sup>25</sup> Por.: *ibidem*, s. 211.

<sup>26</sup> Możemy przeczytać np. rzecz o Dedalu i Ikarze oraz implikacjach artystycznych i nieporozumieniach metodycznych dotyczących wykorzystania mitu w praktyce szkolnej, opowieści o Narcyzie i jej związkach z współczesnością, o książkach Michaela Ende pt. *Momo* oraz *Niekończąca się historia czy o Fizykach* Friedricha Dürrenmatta.

ny i atrakcyjny zespół spraw, o których trzeba rozmawiać i konfrontować je z własnym doświadczeniem oraz zawodowymi oczekiwaniami. Musi być więc szczegółowa, jest bowiem także wymierzona w nasze dobre samopoczucie i – poniekąd – w to wszystko, co stanowi zespół utrwalonych, mało efektywnych, nawyków i schematów działania.

Z.A. Kłakówna buduje bardzo przemyślany zestaw celów i narzędzi służących rozwojowi nauczycielskich kompetencji. Pokazuje także liczne przykłady, które ilustrują referowane modele ogólne. Stanowią one także gotowe propozycje tworzenia metodycznych pomysłów nie tylko na oddzielne lekcje, lecz na całe ich cykle. Autorka podkreśla, że w tak delikatnej materii liczy się wiedza nauczyciela, jego wrażliwość, umiejętność podjęcia dialogu, elastyczność działania i – nieustannie doskonalony warsztat metodyczny<sup>27</sup>.

Dużo satysfakcji w tym względzie przynosi lektura książki dotycząca „praktyki czytania świata” przez pryzmat zdomowionych w kulturze mitów oraz sposobów ich artystycznego uobecniania się. Pojawia się zaraz po fragmentach przypominających szkic prof. Janusza Sławińskiego pt. *Literatura w szkole: dziś i jutro* z 1977 r. Przestrzegał w nim profesor przed dwojakim rodzajem błędów towarzyszących pisaniu programów. Takiemu, który traktuje literaturę jako instrument wychowania oraz takiemu, który w uproszczony sposób naśladuje uniwersyteckie literaturoznawstwo. Oba bowiem prowadzą do tego samego – obojętności wobec literatury<sup>28</sup>.

Proponowane przez Autorkę style czytania tekstów (w książce znajdziemy liczne i bardzo ciekawe propozycje pracy z wybranymi lekturami na wszystkich poziomach nauczania) mają na względzie owo czytelnicze zaangażowanie, które ma zmienić przykry szkolny obowiązek w pracę dającą w zamian i satysfakcję, i szansę na duchowy oraz intelektualny rozwój młodych ludzi. Praktyka czytania lektur jest w jej propozycji praktyką czytania świata. Ma pozwalać na zadawanie pytań dotyczących własnej tożsamości, uczyć krytycznego dystansu, umiejętnie wskazywać drogi odnajdywania kontekstów i pogłębiania dzięki nim refleksji o sobie i świecie<sup>29</sup>. Pytać o gra-

<sup>27</sup> „Podkreśliły zatem: metody i formy pracy muszą być stosowane ze względu na wiek i możliwości uczniów, ale także adekwatne do materii, która ma stanowić przedmiot poznania, o ile nie chodzi tylko o przechowywanie dzieci w szkole, żeby »nie szwendały się po ulicach, podczas gdy rodzice pracują«[...]” (*ibidem*, s. 424).

<sup>28</sup> Por.: *ibidem*, s. 240-242.

<sup>29</sup> Czytamy: „Może czas odwiązać się w końcu od myśli, że wszyscy muszą się uczyć tego samego, w tym samym czasie i czytać albo udawać, że czytają, to samo i że na pytania w sprawie przeczytanego odpowiedzą to, co od dawna ustalili znawcy przedmiotu lub tylko zręczni podpowiadacze” (*ibidem*, s. 311).

nice wolności i demokrację, szukać w tradycji antyku płaszczyzn do dialogu o współczesności, nie unikać tematów trudnych i bolesnych; uczyć myślenia niekoniunkturalnego i odpowiedzialnego.

Polecam Państwu podręcznik Z.A. Kłakówny pt. *Język polski. Wykłady z metodyki*. Być może nie jest to najlepszy czas dla tej propozycji. Tylko że dla książek podobnego typu nigdy nie było czasów dobrych. Rewidowały bowiem zawsze obowiązujące nawyki i poglądy, wybijały z poczucia zastałego zadowolenia, zmuszając do weryfikacji poglądów tych wszystkich, którzy mieli na względzie nieustanny rozwój własnego myślenia i warsztatu oraz dobro młodych, przychodzących z ufnością i nadzieją do przeróżnych szkół. No ale przecież w środowisku nauczycieli polonistów jest nas milion!

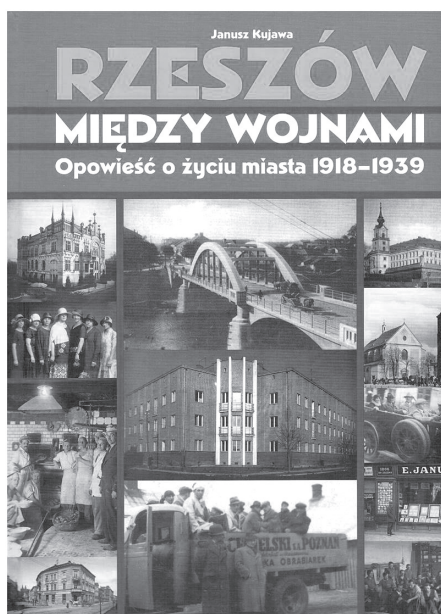
Nie jest to wreszcie książka grzeczna. Poglądy prezentuje się klarownie, krytykuje jasno, własne propozycje obudowuje bogatym zestawem argumentów wynikających z budzącej ogromny szacunek erudycji i wieloletniego nauczycielskiego doświadczenia. Jakiś czas temu byłem nie tylko obserwatorem cyklu podręcznikowego pt. *To lubię!*, ale i czynnym zawodowo nauczycielem, który wykorzystywał owe podręczniki w pracy z licealnymi klasami humanistycznymi. Niniejsza książka stanowi ciąg dalszy refleksji (sformułowanej właśnie wtedy) na temat, jak w zmieniającym się świecie budować przestrzenie autentyczności w obcowaniu z ludzką kulturą, w jaki sposób wzmacniać rangę przedmiotu „język polski”, by stanowił on miejsce nieudawanych czytelniczych przygód, intelektualnych przeżyć i duchowego rozwoju, a nie żenującej tresury.

Polecam lekturę szczerze i z entuzjazmem.

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

Z.A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016, s. 472.

# Janusz Kujawa, *Dusza przedwojennego Rzeszowa*



Od jakiegoś czasu na polskim rynku wydawniczym ukazują się książki z cyklu *Magiczne czasy magicznych miast* łódzkiego Domu Wydawniczego Księży Młyn. Pisano już m.in. o Warszawie, Lublinie, Łodzi i Sosnowcu, a w ubiegłym roku ukazała się książka o Rzeszowie autorstwa Janusza Kujawy zatytułowana: *Rzeszów między wojnami. Opowieść o życiu miasta 1918–1939*. Autor jest Rzeszowianinem, historykiem z wykształcenia i zamiłowania, wieloletnim wiceprezesem Regionalnego Stowarzyszenia Pamięci Historycznej „ŚLAD”. Jego pasją jest historia najnowsza, w tym regionalizm; przywrócił pamięć o zapomnianych bohaterach, pisząc wiele

artykułów przypominających zasłużone postacie z naszego regionu, zamieszczonych na łamach kwartalnika społeczno-historycznego „ŚLAD”.

Książka dotyczy klimatycznego okresu dwudziestolecia międzywojennego, okresu trudnego, gdyż w trudzie odradzała się z niebytu państwowość polska, ale fascynującego, bo oto rodziło się nowe. Tworzyły się struktury samorządu miejskiego (o tym w rozdziale *Władze miejskie*), powstawało społeczeństwo miejskie (rozdziały *Mieszkańcy*, *Żydzi*, *Życie religijne i polityczne*, *Wojsko*, *Polycja*), rodził się znaczący ośrodek kultury miasta powiatowego wprawdzie, ale z dużymi ambicjami. Poszczególne rozdziały pokazują fragmenty życia miasta, tworzącą się nowoczesną infrastrukturę w postaci wodociągów i kanalizacji, nowoczesne budynki z mieszkaniami o coraz wyższym standardzie, zajęcia mieszkańców, jak handel, usługi, rodzący się przemysł z COP-em na czele, kulturę, literaturę i sztukę oraz sposoby spędzania wolnego czasu. Autor przytacza wiele ciekawostek z epoki, m.in.: wysokość zarobków poszczególnych grup zawodowych, ceny mleka, masła czy chleba, ujawnia gdzie kupowało się

wiejskie jaja a gdzie artykuły kolonialne, ile było sklepów w Rzeszowie i kim byli ich właściciele. Zainteresowani ówczesnymi banknotami mogą na stronie 110 obejrzeć ich kolekcję. Czy zamieszczone na nich postacie są nam dzisiaj znane? Na marginesie – czy to nie świetny temat do dyskusji na lekcjach historii czy języka polskiego?!

Szczególne zainteresowanie wzbudzić mogą rozdziały obyczajowe, opowiadające o tym, jak się kiedyś bawiono i jak odpoczywano, gdzie jeżdżono na wycieczki, kolonie czy obozy, jak obchodzono święta. Dowiemy się z nich, jak ubierali się ówcześni mieszkańcy miasta, a także o tym, że aż, a może tylko, dziewięciu kapeluszników nakrywało głowy pięknym Rzeszowiankom. Pomocne w zgłębianiu tych tajemnic będą fotografie, bo przecież zdjęcie mówi czasem więcej niż dziesiątki słów.

Autor nie pominął ówczesnych ludzi, bo książka, chociaż jest opowieścią o mieście, opowiada także o żyjących w nim ludziach. Wspomniane na kartach książki nazwiska Romana Krogulskiego, Antoniego Żulińskiego, Edwarda Janusza czy Henryka Hanasiewicza często niewiele nam mówią, mimo że współczesny mieszkaniec miasta spotyka je na tablicach pamiątkowych, płytach nagrobnych czy w nazwach ulic. Dla zainteresowanych zamieszczono spis ówczesnych ulic, również tych, których dzisiaj już nie ma.

Książka ma duży format, twarde oprawy i jest bogato ilustrowana przedwojennymi fotografiami. Dołączono do niej reprint szkicu sytuacyjnego obrony przeciwlotniczej Rzeszowa z 1939 r., pełniącego rolę nieistniejącego planu miasta, i płytę DVD z przedwojennym filmem *Rzeszów i okolice: Kolbuszowa, Raniżów, Sokółów*. Całość składa się z pięćdziesięciu krótkich rozdziałów ułożonych tematycznie, zawierających bogatą wiedzę o Rzeszowie z lat 1918–1939.

Na uwagę zasługuje zebranie i uporządkowanie wiedzy z epoki z dużą dbałością o szczegóły. W książce znajdziemy wyodrębnione z tekstu liczne zestawienia, porównania, wyliczenia, co ułatwia rozeznanie się w dużej ilości faktów, ale nie zakłóca toku czytania. Bogata bibliografia na końcu książki obejmuje zarówno literaturę, jak i prasę, jest doskonałą zachętą do uzupełnienia wiedzy o przedwojennym Rzeszowie. Autor dokonał sprostowań pewnych faktów, które pojawiły się w publikacjach o mieście i powtarzane są w następnych, jak np. wyjaśnienie okoliczności nadania Placowi Wolności imienia Józefa Piłsudskiego. Dużym atutem jest podział na rozdziały tematyczne, które przedstawiają odrębne zagadnienia, ale zazębiając się niczym puzzle pokazują całościowo życie miasta i jego mieszkańców. Niemal widzimy ruch na ulicach, poruszające się postacie, budynki i place, często te same co dziś, ale czy takie same?

Warto przyrzeć się ilustracjom, których jest w książce ponad 100. Pozwalają one zobaczyć nieistniejące już place czy ulice, twarze znanych Rzeszowian czy zwykłych ludzi na ulicach, nieznanymi nawet z nazwiska. Szkoda, że Galeria Fotografii Miasta Rzeszowa nie włączyła się do tej publikacji i nie udostępniła posiadanych „szklanych fotografii” Edwarda Janusza. Ów znany rzeszowski fotograf uwiecznił, na wciąż częściowo nieudostępnionych szklanych negatywach, wiele miejsc i podobizn zwyczajnych Rzeszowian z tego czasu.

Książka Janusza Kujawy *Rzeszów między wojnami. Opowieść o życiu miasta 1918–1939* jest zajmującą lekturą o życiu miasta i jego mieszkańców, napisaną barwnym językiem, z dozą humoru i nieskrywaną sympatią do opisywanych miejsc oraz ludzi.

Zachęcam do odbycia podróży po przedwojennym Rzeszowie. „Usiądź wygodnie i daj się porwać historii opowiedzianej na kartach tej książki. Takie 20 lat zdarzyło się tylko raz...”

**U.S.-K.**

---

# Nowości wydawnicze

dla nauczyciela, pedagoga, dyrektora, samorządowca

## **Edukacja, szkoła, zarządzanie szkołą**

J. Falkowska (red.), *Polskie dziedzictwo pedagogiczne. Rozważania o ideach i instytucjach*, W.N. UMK, Toruń 2017.

A. Nalaskowski, *Edukacja. Korzenie – źródła – narracje*, O.W. Impuls, Kraków 2017.

J. Skibska, J. Wojciechowska (red.), *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*, Wyd. Libron, Kraków 2017.

M. Wiśniewska (red.), *Edukacja w PRL*, Wyd. UKSW, Warszawa 2017.

K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Wyd. Element, Gliwice 2016.

E. Petlak, *Innowacje w nauczaniu szkolnym*, Wyd. Petrus, Wieliczka 2017.

K. Hennig, *Wychowanie patriotyczne. Pedagogika – polityka bezpieczeństwa – polityka historyczna*, Wyd. AHE, Łódź 2017.

I. Bieńkowska, J. Modrzejewska, *Wielorakie konteksty bezpieczeństwa dzieci i młodzieży*, Wyd. Scriptum, Kraków 2017.

M. Bieńko, Z. Izdebski, K. Wąż, *Edukacja seksualna w polskiej szkole. Perspektywa uczniów i dyrektorów*, Wyd. Difin, Warszawa 2016.

A. Jeżowski, *Gimnazja w Polsce: efekty edukacyjne, finanse, organizacja*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017.

D. Skrzyński, L. Zalesny, M. Łyszczarz, *Przekształcenia szkół w obliczu reformy w pytaniach i odpowiedziach. Harmonogram ustalania planu sieci szkół. Wzory dokumentów*, Wyd. Wiedza i Praktyka, Sulejówek 2017.

M. Czarnocka, *Kształcenie uczniów cudzoziemców i powracających z zagranicy. Nowe przepisy, praktyczne wskazówki*, Oficyna Prawa Polskiego, Warszawa 2017.

## **Nauczyciele, uczniowie, rodzice**

J. Kordziński, *Szkoła wspólnych działań, czyli o relacjach i współpracy*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017.

J. Kordziński, *Szkoła dialogu, czyli o narzędziach w pracy nauczyciela opartych na aktywnej komunikacji z uczniem*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.

N.G. Pikuła, J.M. Łukasik, K. Jagielska, *Rozwój nauczyciela. Od wczesnej do późnej dorosłości*, O.W. Impuls, Kraków 2016.

W. Leżańska, D. Radzikowska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Rozwijanie kompetencji zawodowych*, Wyd. UŁ, Łódź 2016.

J.M. Łukasik, *Codziennosc w narracjach nauczycielek w okresie sredniej doroslosci*, tom 2, UAM, Poznan 2016.

M.M. Urlinska, K. Jurzysta, *Pomiedzy nadzieja a (nie)spelnieniem. Rola polskiego nauczyciela na Lotwie*, W.N. UMK, Torun 2016.

E. Jowko, *Kultura nauczycieli a kultura uczniow. Implikacje wychowawcze*, Wyd. Difin, Warszawa 2016.

M.J. Corso, R.J. Quaglia, *Glos ucznia. Instrument dobrych zmian w edukacji*, Wolters Kluwer, Warszawa 2015.

M. Kaczmarzyk, *Szkola neuronow. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*, Dobra Literatura, Slupsk 2017.

D.J. Siegel, *Burza w mozgu nastolatka. Potencjal okresu dorastania*, Wyd. Mind, Podkowa Lezna 2016.

H. Bougsiaa, M. Cackowska, L. Kopciwicz, T. Nowicki, *Smartfon i tablet w dzieciacych rekach. Byc dzieckiem, nastolatkiem i rodzicem w kulturze mobilnej*, W. N. Katedra, Gdansk 2017.

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

Z.A. Klakowna, *Jezyk polski. Wyklady z metodyki. Akademicki podręcznik myslenia o zawodzie szkolnego polonisty*, O.W. Impuls, Krakow 2016.

B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka*, W.N. PWN, Warszawa 2017.

M. Wisniewska, M. Wróblewski (red.), *Teatr i dramat dla dzieci i mlodzięzy*, W.N. UMK, Torun 2016.

R. Pater, *Edukacja muzealna – muzea dla dzieci i mlodzięzy*, Wyd. UJ, Krakow 2016.

J. Świercz, *Matma inaczej, czyli pomysly na przełamanie lekcyjnej rutyny*, Wyd. Nowik, Opole 2017.

E. Płóciennik, *Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej. Scenariusze zajęć dla mlodzięzy*, Wyd. UŁ, Łódź 2016.

P. Winczewski, *Zabawy i gry ruchowe aktywizujące mięśnie tułowia. Scenariusze zajęć dla nauczycieli wychowania fizycznego i gimnastyki korekcyjnej*, Wyd. Difin, Warszawa 2016.

K. Bidziński, Z.M. Babiarz, A. Giermakowska, *Dzieci i mlodzięz ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przestrzeni informacyjnej*, O.W. Impuls, Krakow 2016.

J.A. Hockuba, *Tajemnice i inne historie. Scenariusze zajęć wspierające pracę nauczyciela etyki w klasach 0-IV*, Wyd. Harmonia, Gdansk 2017.

Ewa Górnisiewicz, *Diagnozowanie trudności w czytaniu i pisanii*, Akapit, Torun 2017.

## **Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna**

M. Głoskowska-Sołdatow, *Motywacja do uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym*, W. A. Żak, Warszawa 2016.

E. Płóciennik, D. Radzikowska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji kreatorem środowiska edukacyjnego dziecka*, Wyd. UŁ, Łódź 2017.

M. Cywińska, *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty*, UAM, Poznań 2017.

D. Niewola, *Radosne Przedszkole. Tematy kompleksowe. Zabawy, opowiadania, teatrzyki, wiersze na cały rok*, O.W. Impuls, Kraków 2016.

K. Słupek, *Gdy dziecko ma problemy z czytaniem*, Wyd. Harmon Press, Warszawa 2017.

T.B. Brazelton, J.B. Sparrow, *Złość i agresja u dzieci*, GWP, Gdańsk 2017.

J. Bogudał-Borkowska, *Opowieści o Czujątkach. Ćwiczenia z empatii dla dzieci i... dorosłych*, O.W. Impuls, Kraków 2017.

A. Furmanik-Celejewska, *Muzolandia przedszkolaka. Scenariusze zajęć dla nauczycieli rytmiki i wychowania przedszkolnego*, Wyd. Difin, Warszawa 2016.

V. Monnet, *Gry dla małych i dużych. 150 świetnych zabaw na podwórku i w domu*, Wyd. Jedność, Kielce 2017.

## **Pedagogika specjalna**

E. Zasępa, *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną. Procesy poznawcze*, O.W. Impuls, Kraków 2017.

D. Apanel, *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w szkole w Polsce w latach 1989 – 2014*, O.W. Impuls, Kraków 2017.

B. Nason, *Porozmawiajmy o autyzmie. Przewodnik dla rodziców i specjalistów*, Wyd. UJ, Kraków 2017.

M. Skura, *Ja – inny. Relacje społeczne osób z niepełnosprawnością*, Wyd. UW, Warszawa 2016.

B. Papuda-Dolińska, *Dziecko z niepełnosprawnością wzroku w roli ucznia szkoły ogólnodostępnej, integracyjnej i specjalnej*, Wyd. UMCS, Lublin 2017.

J. Kuś, A. Różańska-Gał, *Mój dzień. Program zajęć stymulująco-terapeutycznych dla dzieci ze znaczną niepełnosprawnością intelektualną*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2017.

K. Szafrąńska, *Arteterapia a rozwój kompetencji językowych i komunikacyjnych dzieci ze spektrum autyzmu*, Wyd. WiR, Kraków 2017.

S. Walerych, *Praca z dzieckiem z ADHD*, OPP, Warszawa 2017.

**Opr. Dorota Szumna**

Ryszard Wacko

## Dlaczego warto? Czyli rzecz o jednym projekcie

Od dwóch lat w Zespole Szkół w Pstrągowej realizowany jest projekt Erasmus+. Udział w tym projekcie okazał się strzałem w dziesiątkę, gdyż przedsięwzięcie pokazało jak ważny jest alternatywny dla systemu klasowo-lekcyjnego sposób zdobywania wiedzy przez uczniów. Wiadomo nie od dziś, że metody podające pozwalają na przyswojenie i zapamiętanie około 20% przekazywanych informacji, natomiast metody poszukujące i samodzielnie zdobywane doświadczenia – nawet do 90% informacji, które dodatkowo są na dłużej zapamiętywane.

Z tym faktem związane są różne metody uczenia dzieci metodą doświadczalną. Jedną z takich metod są zajęcia terenowe, które zapewniają wszechstronną naukę w wielu dziedzinach naraz. W praktyce szkolnej są to jedne z najciekawszych lekcji, które dodatkowo pozwalają uczniom uczyć się mimowolnie, poprzez działanie, dzięki czemu nie odbierają oni tego jako przykrego obowiązku. Chyba każdy z nas uczestniczył w szkolnych wycieczkach i wie, jakie wspomnienia

i obserwacje z nich pozostały w pamięci na długi czas. Warto przy tym pamiętać, że zajęcia takie, mimo że skuteczne, są jednak kosztowne. Ta uwaga jest istotna w kontekście działań podejmowanych w ramach programu Erasmus+.

Szkoły zazwyczaj nie mają wystarczających środków na pokrycie takich wydatków, a zbyt częste wyjazdy stanowią duże obciążenie dla budżetów domowych. Będąc w CERN pod Genewą, z zazdrością obserwowałem przybywające na zwiedzanie tego serca współczesnej fizyki grupy uczniów z Francji, Wielkiej Brytanii czy Włoch.

Czy my w Polsce możemy tylko pomarzyć o takich zajęciach dla naszych uczniów? Oczywiście nie. Wielkie możliwości daje nam pozyskiwanie środków zewnętrznych, np. z Unii Europejskiej, w ramach różnych projektów edukacyjnych. Oczywiście jest to obarczone wieloma trudnościami i często nasze starania kończą się niepowodzeniem, bo konkurencja jest duża, zatem program musi być naprawdę dobrze napisany, aby zyskał akceptację. Przykładem

takiego programu, z którego można skorzystać dla realizacji zamierzeń edukacyjnych, jest Erasmus+.

Nauczyciele Zespołu Szkół w Pstrągowej, po realizacji dwóch projektów w ramach programu Comenius, postanowili zrealizować kolejny projekt pod nazwą „Nature detectives”, w programie Erasmus+. Ważną kwestią przed przystąpieniem do pisania takiego projektu jest przeprowadzenie analizy potrzeb w swojej szkole. Co mamy, czego potrzebujemy i dopiero wtedy zastanawiamy się nad tematyką. W szkole w Pstrągowej (podobnie zresztą jak w wielu innych) uczniowie mają problem z przyswajaniem wiedzy przyrodniczej, dlatego nasz pomysł związany był z tą dziedziną. Ponieważ w ostatnich latach pojawiła się u nas plaga ślimaków i biedronek azjatyckich, postanowiliśmy zastanowić się nad zagadnieniem obecności nowych gatunków w środowisku. Okazuje się, że jest to bardzo ważny problem, z którego nie zdajemy sobie sprawy aż do momentu, kiedy staje się trudny do opanowania.

Dzięki atrakcyjności tematu udało nam się znaleźć partnerów do naszego pomysłu, gdyż okazało się, że w wielu krajach europejskich inwazja obcych gatunków stała się prawdziwym problemem. Co to jest gatunek inwazyjny i dlaczego z niektórymi gatunkami mamy kłopoty, a inne są „nieszkodliwe”. W języku naukowym obcy gatunek (tzw. gatunek alochtoniczny) to taki element napływowy, który pojawił się na jakimś terenie, a pochodzi z innego ekosystemu. Oczywiście o gatunku obcym możemy mówić wtedy, jeśli na jakimś obszarze może on rozwijać się samodzielnie bez wsparcia człowieka.

Gatunkiem inwazyjnym natomiast nazywamy gatunek flory lub fauny, który jest gatunkiem obcym i dodatkowo jego pojawienie się wyrządza szkody w ekosystemie (np. wypiera gatunki rodzime) lub też powoduje wymierne szkody ekonomiczne (np. w gospodarce). Przykładem gatunków inwazyjnych w Polsce są: barszcz Sosnowskiego, sumak octowiec, robinia pseudoakacja, ślinik luzytański, biedronka azjatycka czy tchórz.

W ramach współpracy z innymi szkołami np. z Bułgarii, Grecji, Hiszpanii, Rumunii, Węgier i Włoch, uczniowie z Pstrągowej mieli okazję odwiedzić te kraje, poznać ich kulturę, zwyczaje, przyrodę i zabytki europejskie. Podczas wymiany międzynarodowej mieszkali u rodzin uczniów z danego kraju. Po przyjeździe dzielili się swoimi doświadczeniami, pomagali w przygotowywaniu się do wyjazdu następnych grup, wspierali nauczycieli w prowadzeniu zajęć z geografii, biologii, języka angielskiego (który jest językiem naszego projektu), czy w organizacji imprez szkolnych, np. „dzień Erasmusa”, zajęcia terenowe geograficzno-przyrodnicze.

## Czas na wspomnienia

Co dało uczniom i nauczycielom uczestnictwo w projekcie? Najlepiej świadczyć o tym będą ich własne słowa, które wyrazili, przygotowując artykuł do lokalnej gazety „Kwartalnik Czudecki”. Uczniowie oraz dyrektor szkoły Natasza Kula, tak oto oceniają swoje projektowe doświadczenie.

### Aneta

O wyjeździe w ramach programu Erasmus myślałam już od początku roku szkolnego. Gdy kilka miesięcy później okazało się, że wraz z przyjaciółką polecę do mojej wymarzonej Hiszpanii, oszalałam z radości. Jeszcze większym szokiem był docelowy punkt – Madryt. Z wielką niecierpliwością odliczałam dni do wylotu i wciąż zastanawiałam się, jak TAM będzie. Pierwsze wrażenie? „Jajku, ale tu pięknie!”. Słońce i wysoka temperatura rekompensowały nam brzydką i deszczową pogodę w Polsce. Wszystko było takie inne od tego, co widziałam na co dzień. Drzewa oliwne rosnące w parku? Chleb powszedni.

Prawie 6 dni pobytu minęło w zaskakująco szybkim tempie. Wiele osób po powrocie pytało mnie, czy warto było polecieć. Zawsze odpowiadałam: TAK. Ta niezwykła podróż przyniosła mi wiele korzyści i z pewnością zmieniła mnie jako człowieka.

Podczas pobytu w Madrycie poznałam kilkadziesiąt wspaniałych osób z 7 krajów Europy. Te z pozoru krótkotrwałe, chwilowe znajomości przetrwały do dziś i wszystko wskazuje na to, że szybko się nie skończą. Nie wyobrażam sobie dnia, by choć przez chwilę nie porozmawiać z przyjaciółmi z Rumunii czy Hiszpanii. Rozmowa z nimi jest codzienną rutyną, obowiązkiem, który z przyjemnością wypełniam.

Nie mogę zapomnieć o tym, jak ta podróż wpłynęła na moje zmysły smaku i wzroku. W tak krótkim czasie spróbowałam i zobaczyłam tak wiele. Czymś niesamowitym jest posmakowanie potraw hiszpańskiej kuchni prosto z rąk hiszpańskiej pani domu. Na własne oczy mogłam zobaczyć miejsca, które wcześniej widziałam jedynie na zdjęciach czy w telewizji. Ciągłe obcowanie z inną kulturą było czymś, czego nigdy dotąd nie doświadczyłam.

Dzięki Erasmusowi „podszlifowałam” także język – nie tylko angielski, ale i hiszpański. O wiele łatwiej zapamiętuje się nowe wyrazy, zdania, słowa, gdy ciągle się je słyszy. Teraz moją dodatkową motywacją do nauki hiszpańskiego jest fakt, że gdzieś tam, 3 tysiące kilometrów ode mnie, są osoby, które czekają aż odwiedzę je latem i porozmawiam z nimi w ich ojczystym języku.

Samodzielny wyjazd do obcego kraju bez rodziców dodał mi wiele odwagi. Pobyt u nieznannej rodziny, która nie rozumiała mojego języka był skokiem na głęboką wodę. Sama musiałam sobie ze wszystkim radzić. Z pewnością wzmocniło to mnie i moją pewność siebie.

Jestem bardzo wdzięczna, że mogłam być częścią tak wspaniałego i ogólnoeuropejskiego przedsięwzięcia. Stałam się bardziej otwarta, odważna, ambitna, wytrwała w dążeniu do celu i ciekawa świata. W ciągu niespełna tygodnia tak bardzo zżyłam się z tymi ludźmi –

---

byliśmy jak jedna wielka rodzina. Wydawało się, że znamy się od zawsze. Od tych ludzi dostałam naprawdę wiele miłości, serdeczności, ciepła. Byli bezinteresowni i niczego nie chcieli w zamian. Chwile spędzone z nimi na zawsze pozostaną w mej pamięci i na pieczołowicie robionych zdjęciach. Teraz wiem, że wszystko jest możliwe i że marzenia się spełniają. Wystarczy cierpliwie poczekać. Ja jedno mam już za sobą.

## Kinga

Jestem uczennicą trzeciej klasy gimnazjum i już zbliża się koniec mojej nauki w tej szkole. Przez 2 lata uczestniczyłam w programie Erasmus+. Chcę tutaj wspomnieć o sprawach jakże oczywistych, jednak ważnych. Początkowo nie byłam zbyt pozytywnie nastawiona do tego programu, bojąc się, że będzie on nudny i cała ta otoczka projektu jest zbyt piękna, żeby mogła być prawdziwa. Jednak myliłam się, bo projekt „Nature Detectives” (taka jest nazwa projektu) będę wspominała bardzo długo. Przekonałam się, że warto brać udział, angażować się w różnorodne działania, bo to bardzo rozwija, usamodzielnia, po prostu uczy. Projekt dał mi możliwość rozwijania swoich zainteresowań, pracy w grupie i przede wszystkim dobrej zabawy. Krajem, który miałam okazję odwiedzić, była piękna Rumunia. Dzięki temu wyjazdowi nie tylko lepiej poznałam siebie, ale nawiązałam nowe przyjaźnie i zobaczyłam kraj, o którym prawie nic nie wiedziałam wcześniej. Podsumowując, Erasmus jest to program naukowy, ale zarazem wielka frajda! Ten projekt udowadnia, że nauka może iść w parze z przyjemnością, osobiście zawsze tak uważałam. Program to nie tylko tabelki, zapiski. To też praca w terenie, zabawa, pokazywanie swoich umiejętności. Dzięki uczestnictwu w tym programie będę miała wyjątkowe wspomnienia.

## Sebastian

W programie „Erasmus” uczestniczę od 2 lat. Motywem projektu są przede wszystkim gatunki inwazyjne. Dodatkowo mamy możliwość wyjazdu za granicę. Dla mnie taki wyjazd był naprawdę ciekawy, nauczył mnie tolerancji, samodzielności i pozwolił podszkolić moje umiejętności językowe. „Czy warto brać udział w programie Erasmus?” Moim zdaniem warto, ponieważ prócz zajęć szkolnych mamy również zajęcia terenowe, które są bardzo przyjemne, możemy wtedy wykazać się kreatywnością, myśleniem i orientacją w terenie.

Poza tym, dzięki programowi, możemy odkryć swoje ukryte talenty. Wiem już, że jeśli kiedykolwiek nadarzy się okazja do ponownego przystąpienia do podobnego projektu, nie zawaham się ani sekundy.

## Michał

Dlaczego warto?

Powodów jest wiele. Na przykład ten projekt daje możliwość podróży do innych państw – nie mówię tu o możliwości poznania ich kultury czy obyczajów, lecz o podróży, która sama w sobie sprawia ogromną radość. W Rumunii, którą miałam okazję odwiedzić, poznałam wielu wspaniałych ludzi, z którymi wciąż utrzymuję kontakt. Miałam możliwość wykazania się. Nie każdy musi być uzdolniony sportowo, a w ekipie „Nature detectives” trzeba wykazać się kreatywnością i systematycznością. Jednym z ważniejszych powodów jest

możliwość poznania kultury, obyczajów i przyrody krajów, które uczestniczą w programie, co przydaje się na lekcjach. Dzięki temu miałem okazję spróbować nowych potraw, były to np. oryginalny bogracz czy zupa rybna. Miałem okazję zdobyć nowe doświadczenia, nawiązać nowe przyjaźnie. Pozostaną mi na całe życie rewelacyjne zdjęcia i wspaniałe wspomnienia.

To tylko kilka wybranych wypowiedzi, które uświadamiają nam – opiekunom projektu, że warto było się angażować, poświęcać swój wolny czas zabiegać o wsparcie różnych instytucji, aby zrealizować taki projekt.

Żeby jednak być zupełnie szczerym to trzeba dodać, że i nauczyciele współpracujący w tym projekcie coś uzyskali. Coś, czego nie da się przeliczyć na pieniądze.

### **Dyrektor Natasza Kula**

Co dał nam projekt „Nature detectives”? Przede wszystkim wzrost motywacji do nauki języka obcego, także u nauczycieli. Zdobyliśmy nowe umiejętności, zawarli kolejne przyjaźnie ponad granicami. Działanie w programie, pomimo że bardzo wymagające i czasochłonne, dało dużo satysfakcji. Umożliwiło sprawdzenie się w nieznanym sobie, czasem trudnych warunkach. Pozwoliło nam uczyć się nawzajem, podpatrując różne sprawdzone działania i pomysły. Staliśmy się bardziej otwarci i ciekawi świata. Nauczylimy się cenić miejsce, w którym żyjemy, gdyż okazuje się, że nie mamy się czego wstydić zarówno jeśli chodzi o organizację jak i umiejętności.

A że nie każdemu się podoba? Że krytykują – niekonstruktywnie? Trudno – przecież nie można mieć wszystkiego

### **Własnym okiem**

Na koniec jeszcze kilka moich osobistych spostrzeżeń. Czy było warto? Podsumujmy – otóż dzięki temu projektowi miałem możliwość doskonalenia swoich umiejętności językowych w zakresie języka angielskiego oraz pogłębienia swojej wiedzy w dziedzinie przyrody i ekologii. Wyjazdy pozwoliły mi poznać kilka krajów europejskich, ich kulturę, historię i przyrodę, co dla nauczyciela geografii jest szczególnie cenne i przydatne w pracy z młodzieżą. Ponadto utwierdziłem się w przekonaniu, że niekonwencjonalne metody nauczania, a takie właśnie stosujemy w projekcie, są niezwykle efektywne i na pewno o wiele bardziej atrakcyjne niż samo tylko uczenie się w systemie klasowo-lekcyjnym.

Udział w projekcie pozwolił mi też na poznanie potraw charakterystycznych dla danego kraju, niekiedy bardzo oryginalnych. Ale również zrealizowałem

---

kilka swoich marzeń np. rejs statkiem po morzu Egejskim, wspinaczkę w parku linowym (na którą w Polsce nie miałem czasu).

Czy zatem warto? O tym niech zaświadczą miny uczniów na wyjeździe, ich zaangażowanie po powrocie, stosunek do nauki, do nauczycieli, których mieli okazję poznać nie tylko z lekcji, ale również w codziennych sytuacjach. Nasi uczniowie stali się bardziej otwarci, samodzielni, łatwiej im będzie w przyszłości pokonać bariery językowe i kulturowe. Dzięki takim programom Europa w rzeczywistości, a nie tylko na papierze staje się otwarta dla wszystkich.

Ryszard Wacko

---

**To lubię!****Mariusz Kalandyk**

## Półhermetyczne historie ucieszne z kluczem

### 1.

Znalazł się w miejscu, w którym kończą się mapy. Nie – nie kończą, bo jego, opisująca świat dysku, pokazała właśnie punkt krytyczny („Dzień podróży wołami i wpadniesz w przepaść, gdzie tylko żółwi ogon widać w oddali.”) lub też białe plamy z napisem: „Ubi leones”. Kończą, ponieważ klimat taki jest, a Polaki – wędrowne ptaki – w różne miejsca trafili, stąd i doświadczeń wiele, przygód moc, a i poruszenia wielkie na tle miłości własnej i cudzej, honoru zdartego wędrowaniem i dumy dumnie wypiętej znienacka.

Z nietęgim wyrazem twarzy, gdy idzie o poświadczenie ogarniania tego i owego, znalazł się, samemu nie ruszając dupska z krzesła, w miejscu mentalnego i kulturowego rozchwiania równoleżników i południków faktycznego mocowania świata. Stał się półsyrenem i półsylenem, półsatyrem i półthorem z młoteczkim w połowie śmiesznym, a w połowie strasznym. Stał się mitolomemem groteskowym, w archaicznym jachcie własnych zlu-

dzeń przez fale nagłego przyboju mórz egzotycznych turbowanym.

Poruszona mapa wytrąciła obywateli pocziwych z równowagi, gdyż rzeczywistość od pewnego czasu nie myślom zwykła ulegać, a Dawidom z procą. A potem stało się jeszcze ciekawiej. Dawidów zastąpili zawodowi procarze, którzy po równo i mapę mieli gdzieś, i zamieszkujące ją ludy różne pocziwe, naiwne i na manipulację siłową lub propagandową podatne.

### 2.

Wpadł w sieć. Trwało to jakiś czas, bo płynąc – tak uważał naiwnie – halsem przez siebie wyznaczanym i wiatry różne życzliwe, dobrnął był do Róży Wiatrów. A tam żartów nie ma! Raczej żarna w proch miazdzące różne takie typki pokroju jego. Przeżył, choć płynąć teraz musi w innych okolicznościach, gdy idzie o gęstość ośrodka, w którym się przemieszcza. Czas w powietrzu (pszeszczeni) nagłej kondensacji doznał i jednoczesnego przyśpieszenia! Będąc u siebie, jest wszędzie i nigdzie. Będąc duchem swym nieświętym, manipulacjom nie-

---

ustannym pola dawać musi lub własne bronie kuć na użytek wszystkich tych niewiernych Saracenów na zgubę jego dybiących w trzewiach Nowego Kosmosu.

Będąc, powtarza z ukontentowaniem bieskromnym, panem chcenia swego i robienia sobie mile, co i rusz wpada w oka sieci, gdzie Wyrocznia Wieszczków swych zostawia, przestrogi dających. Mówią oni, że jeszcze chwileczka, jeszcze momencik i w osobliwość nagłą wstąpimy, która – odczłowieczając nas skutecznie – szczęśliwymi uczyni raz na jutro, czyli na zawsze.

### 3.

Język mu się wziął i wykoślawił. Mowa nie zdzierzyła i poszła trenować slangi różne abstrakcyjne, które tyle mogą, co mogą, czyli nic. Grawitacyjne rzecz ujmując, fale nas trzymają, nawet gdy z drzew spadujemy na łeb zawiany złudzeniami wielkimi lub też niewielkich rozmiarów pomroczością jasną. Zlepkiem sygnałów biochemicznych jeno jesteśmy, multiplikowanym w miliardach odśłon jednocześnie, co czyni nas podatnymi na nauki z zewsząd płynące, myślenie wielce bystre i inteligentne oraz uczucia, z których miłość przeważa i czyni dobro na świecie.

A świat nasz, co oczywiste, tłumaczy silna zasada antropiczna.

### 4.

Był pokątnym felietonistą. Czasem opowiadał krótkie historie o Mowglim, Piotrusiu Panu, Małym Księciu – albo Ebenezerze Skrooge’u. Owszem, było to trochę infantylne. Dalekie od problematyki światłocienia u de La Toura czy malarstwa Caravaggia. Był dzieckiem swej epoki, ojcem własnego dziecka, namiętnym oglądaczem filmów z uniwersum Marvella.

Dzieckiem epoki pieców i narcyzmu.

**Mariusz Kalandyk**



# W KOLEJNYCH NUMERACH:

Artykuły z konferencji „Słowo, obraz, symbol, gest. Filologiczne i pedagogiczne aspekty komunikowania”, cz. 2

*Maria Zadarko-Domaradzka, Krzysztof Warchoł, Edukacja zdrowotna w wychowaniu fizycznym w klasach 4-8 w zreformowanej szkole*

*Lilianna Kupaj, Wiesława Krysa, Preferencje motywacyjne uczniów na różnych poziomach edukacyjnych*

*Natalia Bednarz-Niemiec, Oswajanie niepełnej sprawności. O wartości powieści graficznej*





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)**

  
**PODKARPACKIE**  
przestrzeń otwarta

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