Bożena Barańska
Gimnazjum nr 17 w Krakowie

Twórczość na lekcjach języka polskiego – o warsztacie ucznia i nauczyciela

Zanik wartości. Zwycięstwo relatywizmu. Kultura cytatu i konsumpcji. Pochwała tego, co lekkie, łatwe i przyjemne. Takimi hasłami bardzo często charakteryzowani są nasi uczniowie i świat, w którym żyjemy. Oczywiste jest przecież, że stajemy się społeczeństwem coraz bardziej konsumpcyjnym, coraz bardziej nastawionym na poszukiwanie dóbr materialnych, łatwe i szybkie, wręcz kompulsywne zaspokajanie potrzeb wytworzonych przez współczesną rzeczywistość, a zwłaszcza przez wszechobecną reklamę. Trudno więc oczekiwać, że uczniowie, najmłodsi członkowie takiego społeczeństwa, będą inni.

W tej sytuacji rodzi się pytanie, o jakich wartościach i jak rozmawiać w szkole, która często (chyba nie tylko ja odnoszę takie wrażenie) staje się miejscem zakładania masek, wygłaszania utartych komunałów, powtarzania „oczekiwanych" przez nauczycieli formułek. Prawdziwe życie i tak toczy się przecież gdzie indziej – w galerii handlowej, przed telewizorem, ekranem komputera czy dziś już częściej telefonu, smartfona, ifona... Prawdziwe życie jak na ironię toczy się dziś w „wirtualu".

Gdyby poprzestać na tej obiegowej, niewątpliwie dla wielu krzywdzącej i oczywiście uproszczonej ocenie dzisiejszych gimnazjalistów, można by dojść do wniosku, że prawdziwa rozmowa z nimi na temat wartości nie jest we współczesnej szkole ani możliwa, ani potrzebna. Poloniści narzekają, że uczniowie nie chcą czytać, uczniowie, że każe im się na lekcjach poznawać coś, co im się do niczego nie przyda. Często, słuchając obu stron, można odnieść wrażenie, że teksty kultury proponowane przez szkołę są jedynie tym, co należy zapamiętać do najbliższego egzaminu. W końcu społeczeństwo masowe potrzebuje jedynie specjalisty, więc naszemu uczniowi powinny wystarczyć tylko te wiadomości i umiejętności, które zapewnią mu sukces na rynku pracy. Czy jednak współczesnemu człowiekowi rzeczywiście całkowicie obce i obojętne są egzystencjalne lęki i pytania? Czy potrafimy jedynie za pomocą logiki i wiedzy porządkować świat, w którym przyszło nam żyć? Według którego z systemów wartości kierować swoim życiem i czy w ogóle jakiś system wartości jest nam potrzebny? To nie są pytania nieważne dla współczesnego gimnazjalisty, bo przecież ludzkie doświadczenie lęku i cierpienia jest niezależne od miejsca i czasu. Dlatego przekonana jestem, że szkoła, jeśli nie chce być jedynie skostniałą strukturą do przekazywania informacji o epokach, biografiach, środkach stylistycznych etc. (zresztą w dobie Google'a dotarcie do nich nie jest niczym trudnym), powinna wciąż na nowo podejmować walkę o prawdziwy kontakt ucznia z twórczością, o jego jak najbardziej świadome funkcjonowanie w kulturze. Ludzkość to przecież kultura, a więc wszystko to, co

> […] wyrasta ponad biologiczną konieczność istnienia. […] Kultura dlatego jest kulturą, gdyż z przekonań wynikają działania i dzieła oraz odwrotnie, a z dzieł oraz działań możemy wnioskować o przekonaniach, które je zrodziły. Czy mówiąc inaczej, tkwiące w świadomości normy, wzory, wartości znajdują swój wyraz już to w działaniach, już to w wytworach. **Na tej podstawie, mimo iż mamy do czynienia z trzema kategoriami, wszystko sprowadza się do człowieka. […] Otóż wydaje się, że właśnie kultura, gdy będziemy pamiętać, iż jest tworem człowieka dla człowieka przeznaczonym, powinna być uznana za fundamentalną przestrzeń dialogu: odwiecznej rozmowy człowieka ze światem, człowieka z dziełami, dzieł z dziełami, ludzi między sobą. To, że każda rozmowa dosłownie rozumiana wymaga relacji osobowych między partnerami dialogu, nie przeczy powyższej tezie, ani argumentom w postaci sytuacji, gdy rozmówcami w obrębie kultury symbolicznej są przykładowo: człowiek jako odbiorca dzieł sztuki, dzieła nawiązujące w swej idei czy strukturze do innych dzieł, czy wreszcie społeczność wyznająca i realizująca określony system wartości**[1] (wytłuszczenie moje – B.B.).

Według *Słownika języka polskiego PWN* twórczość to

1. «tworzenie czegoś, zwłaszcza dzieł sztuki»,

2. «ogół dzieł stworzonych przez kogoś, zwykle przez artystę». Już sama definicja słownikowa wskazuje na konieczność takiego organizowania lekcji języka polskiego, aby umożliwić uczniom i kontakt z twórczością, i samodzielne tworzenie. Dlatego, mając świadomość, że większość z moich wychowanków nie będzie za kilka czy kilkanaście lat powtarzać sobie przed snem wiadomości o epokach czy środkach stylistycznych, nurtach literackich czy kierunkach w malarstwie, staram się na swoich lekcjach zawsze wychodzić od działań praktycznych i dopiero na ich podstawie budować uczniowski aparat pojęciowy. Zależy mi bardziej na tym, żeby uczeń mógł dostać narzędzia (te najbardziej podstawowe, bo przecież nie jesteśmy – ani on, ani ja – teoretykami sztuki, filmoznawcami czy muzykologami) umożliwiające mu kontakt z dziełem i żeby nie czuł się wobec niego zupełnie bezradny. Zależy mi na tym, żeby miał świadomość, że dzieło mówi o nim samym – o jego rozterkach, wątpliwościach, lękach. Że wpływa na niego – jego postawy, wybory, ale czasami może także służyć manipulacji. W. Szekspir powiedział: „Jeżeli w książkach czyta się tylko to, co zostało napisane, to całe czytanie na nic", a współcześni dydaktycy twierdzą, że:

> […] w edukacji powinno chodzić dokładnie o to właśnie: by pomóc uczniowi zbudować jego „własny, symboliczny świat", pomóc mu „rozumieć i interpretować, formułować i organizować, syntetyzować i uniwersalizować jego ludzkie doświadczenie". Pomóc – to znaczy, przede wszystkim, nie wykonywać za niego. Pomóc uczniowi „zbudować" jego „własny, symboliczny świat", to znaczy nie „przekazywać" mu świata gotowego – na przykład w formie gotowej wiedzy o epokach literackich, o poszczególnych utworach, o dziełach malarskich, konwencjach czy o twórcach – bo to nie będzie jego świat. Uczeń może przecież samodzielnie budować własny świat. Obowiązkiem szkoły jest zatem przede wszystkim stwarzanie uczniowi optymalnych sytuacji budowania własnego świata, to znaczy optymalnych sytuacji uczenia s i ę[2].

[1] M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, WE, Kraków 1998, s. 190–194.

[2] P. Kołodziej, *Czas na obraz. Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym (1880–1999),* Collegium Columbinum, Kraków, 2013, s. 254.

Takie rozumienie roli szkoły i nauczyciela jest mi bliskie dzięki realizowanej w podręcznikach *To lubię!* koncepcji kształcenia kulturowo-literackiego[3], która najpełniej, moim zdaniem, pozwala na takie właśnie kształtowanie procesu dydaktycznego. Jednocześnie sposób traktowania dzieła sztuki zgodnie z tą koncepcją, podmiotowe traktowanie i dzieła, i ucznia, i nauczyciela staje się niewątpliwie szansą na rozwój dwóch ostatnich.

Badawczy wysiłek neurobiologów, pedagogów i teoretyków sztuki wykazał, że sztuka, jej odbiór i jej tworzenie, są immanentnymi i swoistymi cechami natury ludzkiej i są czynnikami aktywującymi całość działania mózgu. Uczenie się odbioru sztuki i produkowania sztuki rozwija naszą uwagę poznawczą, a wraz z nią wszystkie aspekty poznawcze naszego mózgu i powinno być szczególnie promowane na wszystkich, a zwłaszcza najniższych szczeblach edukacji. Trening artystyczny dzieci w każdej dziedzinie sztuki sprzyja ich ogólnemu rozwojowi[4].

Tekst przede wszystkim

Lekcja polskiego to okazja do spotkania z tekstem kultury. Jeśli jednak ma być szansą na prawdziwe spotkanie, to tekst nie może pojawić się jedynie jako wspomnienie tego, co uczniowie przeczytali w domu (a często nie przeczytali, bo internet jest „skarbnicą" wszelkiego rodzaju streszczeń, ściąg, opracowań). Dlatego na swoich lekcjach jak najczęściej czytam z uczniami – czasem robię to ja, czasem uczniowie. Często zresztą w pierwszej klasie okazuje się, że gimnazjaliści mają problem z samą techniką czytania i to jest pierwsze, najważniejsze wyzwanie dla polonisty – doprowadzić do tego, żeby przeczytanie na głos choćby krótkiego fragmentu nie było wyczynem ponad siły ucznia, żeby dał on sobie szansę na zrozumienie tekstu na poziomie dosłownym, bo bez tego o żadnej rozmowie nie można nawet marzyć. Nie żal mi czasu na wspólne głośne czytanie obszernych fragmentów. Uczniowie lubią słuchać, warstwa brzmieniowa ułatwia rozumienie tekstu widzianego, głośne czytanie jest szansą na wspólne wyjaśnianie niezrozumiałych słów (a każdy kolejny rocznik, jak wynika z moich obserwacji, widzi ich w tekstach coraz więcej). Tekst, który wybrzmi na lekcji, staje się już na wstępie bardziej oswojony. Niektóre teksty pozwalają też bardzo łatwo budować na lekcji zaskoczenie, aranżować sytuację dydaktyczną, angażować emocje. Od dawna II część *Dziadów* czytamy w całości na lekcji, siedząc na podłodze, przy szczelnie zasłoniętych oknach i zapalonych świecach. To nie tani chwyt, żeby „kupić" uczniów, ale przede wszystkim stworzenie szansy rzetelnej rozmowy o tekście – emocjach postaci, sensie odprawianego obrzędu, szczerej relacji żywych z duchami przodków. Taki zabieg pozwala też uczniowi nie przyjmować narzuconych z góry interpretacji, ale stać się współtwórcą tekstu, który zostaje potraktowany jako propozycja „możliwości interpretacyjnych, układ bodźców, których zasadniczą cechą jest ich nieokreśloność, sprawiająca, że odbiorca zmuszony jest do całej serii nieustannie zmieniających się odczytań"[5].

[3] Szczegółowo koncepcję tę przedstawia między innymi seria książek nauczyciela wydawanych dla każdej klasy od IV klasy SP do III klasy LO.

[4] J. Vetulani, *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Domini, Kraków 2014, s. 13.

[5] U. Eco, *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, tł. J. Gałuszka i in., Czytelnik, Warszawa 1972, s. 159.

Takie działanie ma również sens w świetle odkryć neurobiologii: „Neurogenezę można pobudzić, zmuszając mózg do pracy poprzez bombardowanie go nowymi wrażeniami wymagającymi odpowiedzi, a zwłaszcza umieszczanie zwierzęcia lub człowieka w zróżnicowanym i atrakcyjnym środowisku (tzw. środowisko wzbogacone), przez wysiłek fizyczny, restrykcje kaloryczne (czyli po prostu głodówki) oraz wysiłek intelektualny"[6].

W grupie jesteśmy mądrzejsi

Po przeczytaniu II części *Dziadów* z podziałem na role (z reguły nie zajmuje to całej lekcji, choć zawsze czytanie poprzedzone jest wprowadzeniem w sytuację – noc zaduszna, kaplica na cmentarzu, informacja o tym, kto znajduje się w kaplicy) przychodzi czas na pracę z tekstem. Uczniowie podzieleni na trzy tematyczne grupy (w klasie trzydziestoosobowej musi być grup więcej, ale wtedy dwie grupy pracują z tym samym fragmentem tekstu) otrzymują polecenia:

1. Czyim duchem jesteś?
2. Jakie zaklęcie cię przywołało?
3. Jaka czynność magiczna mu towarzyszyła? (Dlaczego taka? Jakie wrażenie na gromadzie musi wywołać efekt tej czynności? Jakie wrażenia zmysłowe ta czynność wywołuje u uczestników obrzędu?).
4. Dlaczego przybywasz na dziady? (Nie wystarczy, aby uczniowie tylko literalnie podali za tekstem – trzeba się wspólnie zastanawiać nad sensem kary).
5. Za co taka kara? (Znów nie wystarczy prosta odpowiedź – trzeba żmudnie dociekać sensu – sensu człowieczeństwa i nieuchronności cierpienia, sensu współodczuwania i odpowiedzialności za innego człowieka).
6. O co prosisz i po co?
7. Kiedy skończy się twoja kara?
8. Jaką prawdę przekazujesz gromadzie?

Trzeba pamiętać, że czas pracy w grupach nie jest czasem wolnym dla nauczyciela. Takie organizowanie lekcji wymaga nieustannego krążenia między uczniami, nakłaniania do uważnej pracy z tekstem, ciągłego zadawania pytania: co to dla ciebie znaczy?, by uczniowie nie ograniczali się jedynie do powierzchownych odpowiedzi, ale żeby szukali możliwych znaczeń i sensów. Trzeba też nieustannie reagować na ich wątpliwości, problemy ze zrozumieniem słów czy całych fragmentów. Dopiero kiedy wszystkie grupy zakończą pracę, przychodzi czas na rozmowę z całym zespołem na temat całości tekstu. To trudny moment. Nie można się ograniczyć jedynie do sprawozdań przedstawianych przez grupy – trzeba angażować całą klasę. Trzeba też pilnować, żeby wypowiedzi nie zdominował jeden członek grupy. Ideałem byłoby, żeby każdy uczeń mógł powiedzieć choć kilka słów (niestety, liczebność klas często po prostu nie daje takiej szansy), nawet, a może zwłaszcza wtedy, gdy te wypowiedzi będą nieudolne. To jedyna chyba droga do kształcenia umiejętności mówienia, a w konsekwencji i umiejętności pisania.

[6] J. Vetulani, op. cit., s. 91.

Innym zupełnie rodzajem pamięci jest pamięć wykonywania pewnych czynności. Taką wiedzę, jak umiejętność jazdy na nartach, pisania na klawiaturze bez patrzenia, a także znajomość ojczystego języka, nie bardzo można wyrazić i przekazać innym słowami. Uczymy się zachowań metodą prób i błędów, a pamięć ich nazywamy pamięcią proceduralną. W odróżnieniu od pamięci deklaratywnej, której engramy łatwo budować, ale także łatwo stracić, co przejawia się zapominaniem […] pamięć proceduralna jest bardzo trwała, odporna na amnezję[7].

Co ciekawe, uczniowie pytani, czy chcą dla wygody usiąść w ławkach, zawsze odpowiadają, że wolą pracować dalej na podłodze. Nie jest im wygodnie, wciąż zmieniają pozycje, czasami kładą się, ale pracują. Nawet jeśli nie od razu wszyscy biorą udział w pracy grupy (*Dziady* omawiam w klasie pierwszej), z moich obserwacji wynika, że z czasem nawet ci najsłabsi chcą mieć swój wkład, chcą, żeby podczas omawiania rezultatów pracy usłyszeć opinię na temat tego, co zrobili sami dla wspólnego efektu. Nie jest oczywiście tak, że wszyscy zawsze chcą i mogą. Byty idealne nie istnieją. Czasami uczniowie się kłócą, czasami się na siebie obrażają, czasem się im po prostu nie chce, ale w każdej klasie przychodzi taki moment, że trudne początki przynoszą naprawdę dobre rezultaty.

W polskiej szkole klasa to najczęściej rząd ławek, w których uczniowie widzą plecy swoich kolegów i stającego na środku klasy (a często siedzącego za biurkiem przez całe 45 minut) nauczyciela. Już samo zorganizowanie przestrzeni nakazuje uczniowi przyjąć rolę odbiorcy, nie twórcy i uczestnika. Sam uczeń jest w takim świecie podporządkowany temu, co mówi nauczyciel; jeżeli rozmawia z kolegą z klasy, to często mówi do jego pleców albo musi się odwracać, żeby choć przez chwilę spojrzeć na rozmówcę. Warto, przynajmniej czasami, tak zmienić przestrzeń sali, żeby uczniowie mieli szansę na wspólną pracę, rozmowę, żeby nauczyciel nie był punktem centralnym lekcji. Wtedy najczęściej się okazuje, że uczniowie biorą odpowiedzialność za to, co się podczas zajęć dzieje i efekty swojej pracy.

Rozumienie przez działanie

Nauczyciel wciąż staje przed pytaniem: jak?. Jak sprawić, żeby uczniowie chcieli pracować? Jak to zrobić, żeby po spotkaniu z tekstem uczniowie powiedzieli, że coś im ten tekst dał? Jak sprawić, żeby naprawdę stał się ich własnością, a nie kolejnym tytułem, o którym będzie można po najbliższym sprawdzianie zapomnieć? Lis powiedział w *Małym Księciu*: „Stajesz się odpowiedzialny za to, co oswoiłeś". Najbardziej związani jesteśmy z tym, czemu poświęciliśmy czas, w co włożyliśmy swój wysiłek. Z tego trudno się rezygnuje. Nie jest niczym nowym, że rola nauczyciela powinna polegać na organizowaniu procesu uczenia się, a nie tylko na przekazywaniu wiedzy. Jeśli uczeń ma być świadomym uczestnikiem kultury, to figury długiego trwania powinny być przez niego oswojone, a „pojęcia w szkole trzeba pleść jak warkocze"[8].

[7] J. Vetulani, op. cit., s. 189.

[8] Z. A. Kłakówna, *Pojęcia w szkole trzeba pleść jak warkocze* [w:] *Uczeń w świecie języka i tekstów*, pod red. J. Nocoń i E. Łuckiej-Zając, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010.

Budując mapę znaków kulturowych na lekcjach w pierwszej klasie nie tylko trzeba wracać do tego, co uczeń już wyniósł ze szkoły podstawowej i co sam wie o świecie, ale mieć świadomość ciągłości i tego, o czym będzie się chciało z nim rozmawiać w przyszłości. Dlatego na zajęciach poświęconych *Pieśni o Rolandzie*, proszę uczniów o zilustrowanie sceny śmierci bohatera (pracują w grupach, a najczytelniejszy – wybrany przez uczniów plakat – staje się bazą do rozmowy z całą klasą i uzupełnianą wspólnie już notatką, która znajdzie się w uczniowskich zeszytach).

Scena ta, opisana bardzo drobiazgowo, nie może przecież żadną miarą być czytana jedynie na poziomie dosłownym. Taka zresztą percepcja wywołuje zawsze u moich uczniów radosny śmiech; przecież umierający Roland pędem biegnie na szczyt góry! Dopiero gdy poproszeni o stworzenie ilustracji do tej sceny (to wbrew pozorom bardzo trudne dla uczniów zadanie, bo wymaga rzetelnego i dokładnego wyszukiwania informacji w tekście, zauważenia szczegółów, które najczęściej wydają się im nieistotne) mogą zacząć odczytywać znaczenia poszczególnych symboli. Trzeba zauważyć, że tu wszystko ma znaczenie i służy sakralizacji postawy rycerza. Umiera on przecież na szczycie góry, pod samotną wśród lasów sosną. Uczniowska ilustracja ułatwia rozmowę o bardzo trudnych zagadnieniach, a przecież potrzebnych podczas kolejnych rozmów o tekstach kultury. Trudno w tym momencie lekcji, pracując ze słownikami symboli, nie rozmawiać o osi świata, o ludzkiej potrzebie zbliżania się do świętości, o wertykalnym porządku przestrzeni. „Dla człowieka religijnego przestrzeń nie jest jednorodna […] religijne doświadczenie niejednorodności przestrzeni to pradoświadczenie, które można przyrównać do «ustanowienia świata»”[9]. Pędzący na górę, umierający Roland już nie śmieszy, podobnie jak nie śmieszy wyciągnięta ku niebu rycerska rękawica i schowany (bo nie udało się go rozkruszyć o skałę) Durendal. Zaczyna mieć znaczenie, szczególne znaczenie, śmierć rycerza, który na górze, pod drzewem (w symbolice chrześcijańskiej nie tylko z drzewem życia, ale i z krzyżem się kojarzącym) składa ofiarę w bitwie z niewiernymi.

Nie może już dziwić pojawienie się w tej scenie trzech niebiańskich postaci: świętego Gabriela, Cherubina i świętego Michała. Nie byle jaki rycerz tu umiera, więc szczególni wysłannicy boscy muszą przyjść po jego duszę. Umiera Roland, ale rodzi się mit średniowiecznego rycerza, a urodzić się może tylko dlatego, że wciąż istnieje świadomość przestrzeni niejednorodnej, w której możliwe jest wdarcie się w sferę ziemską sacrum, które wyznacza porządek wartości.

Myślę, że warto poświęcić czas (czasami wystarczą dwie godziny lekcyjne, a niekiedy klasa potrzebuje ich więcej) na takie czytanie tego fragmentu *Pieśni*... Uczniowie mogą zdobywać dzięki takim działaniom warsztat potrzebny do rozumienia nie tylko tekstów literackich. Tworzy się tu przecież wzorzec osobowy, bez którego trudno będzie później rozmawiać o bohaterze. Bohaterze, który musi zrezygnować ze swego dotychczasowego życia, zdobyć się na poświęcenie, zdobyć się na ofiarę, aby móc doświadczyć przemiany i wejść na kolejny etap rozwoju. Tak ustawiony problem nie dotyczy już tylko postaci literackiej, bowiem „Mit wypływa z wyobraźni i z powrotem do niej prowadzi.

[9] M. Eliade, *Sacrum, mit, historia*, PIW, Warszawa 1970, s. 61.

Społeczność uczy cię, czym są mity, a potem cię zwalnia, tak żebyś w swych medytacjach mógł swobodnie i prosto pójść sobie tą ścieżką do środka"[10].

Warto, by uczniowie mieli świadomość znaczenia tej symboliki, kiedy będziemy później omawiać scenę mszy żałobnej za Wołodyjowskiego. Nie bez przyczyny przecież każe Sienkiewicz zobaczyć czytelnikowi trumnę bohatera „wysoko na katafalku położoną, oblaną blaskiem świec".

Myślę, że warto też rozmawiać o znaczeniu świadomego zorganizowania przestrzeni podczas omawiania fragmentu filmu Aleksandra Forda *Krzyżacy.* Oderwane od swego pierwotnego, sakralnego znaczenia pojęcie góry zostaje tu przecież wykorzystane celowo do rysowania potęgi państwa i charakteryzowania władcy polskiego, Jagiełły. To on stoi na wzgórzu, przyjmując poselstwo krzyżackie, wywyższony podwójnie, bo jako jedyny siedzi na siwym koniu, w jasnej, błyszczącej zbroi. To jego jasna twarz jest pokazywana z żabiej perspektywy, na tle błękitnego nieba, gdy wydaje rozkazy walczącym wojskom. (Będzie można do tego sposobu filmowania i jego skutków dla odbiorcy wrócić w klasie trzeciej, choćby podczas pracy z fragmentem filmu Boba Fosse'a *Kabaret*).

Te oderwane już dziś od swego sakralnego znaczenia symbole wciąż są w nas głęboko zakorzenione; myślimy nimi, bo choć pozbawione swego religijnego sensu, nadal są żywe. Myślę, że warto o tym z uczniami rozmawiać także dlatego, że nad wyraz często mogą służyć manipulacji, budować pociągającą wizję świata opartą na opozycji MY – ONI, tworzyć stereotypowy, uproszczony, ale jakże często atrakcyjny właśnie przez swą prostotę obraz świata.

Bez takich rozmów o znaczeniu symboliki góry i dołu trudno by też chyba było rozmawiać w klasie drugiej o micie Ikara i zgromadzonych wokół niego tekstach czy w klasie trzeciej o kulturze masowej i chociażby rysunku J. Młodożeńca *Extraklasa.* Trzeba bowiem przywołać pierwotne znaczenie góry, aby móc właściwie zrozumieć ten komentarz do współczesnej rzeczywistości – rzeczywistości, w której na najwyższych stopniach podium stoją box, sex, rex...[11].

Z mojego doświadczenie wynika, że czas poświęcony na takie działania procentuje, na przykład gdy w klasie trzeciej uczniowie podczas pracy z wierszem Juliana Przybosia *Póki my żyjemy* poproszeni o samodzielne zilustrowanie fragmentu: „Huk armat na wysokość łun / wzrósł, / niebo wali się z trzaskiem" tworzą taką notatkę:

> Twórczość uczniowska rozumiana jako tworzenie różnego rodzaju notatek graficznych pojawia się na moich lekcjach często i służy różnym celom, nie tylko kształceniu umiejętności notowania. Takie tworzone w grupach prace służą zamknięciu cyklu, zebraniu informacji i wybraniu przez uczniów tych dla nich najważniejszych, skojarzeń, interpretacji, jak np. plakaty przedstawiające bohatera dawniej i dziś, w świecie internetu i YouTube'a. Mogą być przekładem intersemiotycznym, jak np. tworzone na podstawie ballad Mickiewicza komiksy. Czasem jednak przed cyklem lekcji zgromadzonych wokół jakiegoś motywu uczniowie

[10] J. Campbell, *Potęga mitu*, Znak, Kraków 2007, s. 78.

[11] O organizowaniu procesu kształcenia wokół mitu i figur „długiego trwania" oraz efektach, jakie może przynieść uczniom spiralny układ poruszanych na lekcjach problemów, obszernie pisze: Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, WE, Kraków, 2003.

proszeni są o przedstawienie w formie plakatów tego, co już sami wiedzą, potrafią skomentować, objaśnić. Zawsze jednak każdy uczestnik grupy musi brać aktywny udział w prezentacji, musi bronić przyjętych rozwiązań graficznych i pomysłów. Taka prezentacja musi być przemyślana i wygłoszona (a często powstaje przecież podczas jednej lekcji, więc wymaga od uczniów dużej dyscypliny pracy). Jestem przekonana, że takie działania nie tylko pozwalają uczniowi stać się uczestnikiem i twórcą, ale także uczą odwagi i odpowiedzialności za własne decyzje. Tak jak wtedy, gdy pod koniec lekcji, na której uczniowie otrzymali polecenie, aby przygotować plakaty przedstawiające bunt – jego możliwe przyczyny, skutki i formy – jedna z grup powiesiła na tablicy czysty, niezapisany arkusz papieru.

Obraz na lekcji polskiego

Z dawnych lat pamiętam szare podręczniki, z maleńkimi czarno-białymi ilustracjami, na których niewiele było widać. Dziś podręczniki do języka polskiego są barwne – w większości ważne treści są zaznaczone kolorowym tłem, to, co trzeba zapamiętać, znajduje się w różnobarwnych ramkach, na każdej prawie stronie znajduje się jakiś element graficzny. Można odnieść wrażenie, że polonista może bez trudu rozmawiać o języku obrazu, a uczeń bez problemu, mając kontakt z tak wieloma reprodukcjami, niejako sam nauczy się z obrazem obcować. Myślę jednak, że jest to mylne wrażenie. Jeśli szkoła ma uczyć kontaktu z dziełem np. malarskim, to nie może być ono potraktowane jako jedynie ilustracja, dodatek okraszający treść utworu literackiego czy epokę, w której on powstał. Tekst ikoniczny (podobnie zresztą jak film czy utwór muzyczny) musi stanowić kontekst dla poruszanych na lekcjach zagadnień i podlegać czytaniu[12].

Dlatego czytaniu obrazu powinno się poświęcać czas, najlepiej osobne lekcje. Można też do omówionych dzieł malarskich wracać po przeczytaniu tekstu literackiego i wspólnie z uczniami zastanawiać się, jak teksty ze sobą „rozmawiają". Taką strategię przyjmuję między innymi, rozmawiając z uczniami w klasie trzeciej o micie Narcyza. Cykl rozpoczyna lekcja poświęcona czytaniu obrazu Honoré Daumiera *Piękny Narcyz*. Uczniowie pracują według schematu trzech pytań: Co jest pokazane? Jak jest pokazane? Co to może znaczyć? i zauważają drastyczne różnice w wyglądzie postaci i jej odbicia, dostrzegają też, że postać i odbicie wypełniają prawie całą przestrzeń obrazu, a świat zewnętrzny jest dla bohatera zupełnie niewidoczny, nieistotny. Sam bohater jest dla nich śmieszny (niezbyt urodziwy – i on, i jego odbicie nie wzbudzają zachwytu w nikim oprócz niego samego) albo żałosny (z tych samych w zasadzie powodów).

Dopiero później proponuję uczniom rozmowę o zgromadzonych w podręczniku *To lubię!*[13] do klasy trzeciej tekstach – mitu według Owidiusza w tłumaczeniu Anny Kamieńskiej, a później fragmencie *Qvo vadis* (fragment opisujący wygłaszanie przez Nerona jego poematu na tle płonącego Rzymu). Cykl zamyka powrót do obrazu Daumiera. Uczniowie mogą zauważyć, że malarz przedstawia własne odczytanie mitu – nie ilustruje, ale buduje odrębną wypowiedź. W zasadzie w każdej klasie, w której tak pracowaliśmy, padały też odwołania do zjawisk i postaci ze świata współczesnego (najczęściej show-businessu), ale

[12] Obszernie na ten temat pisze: P. Kołodziej, *Czas na obraz…*, s. 223–255.

[13] M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa 3 gimnazjum,* WE, Kraków 2001.

także komentarze uczniów na temat ich doświadczeń: *Ile razy wydaje mi się, że jestem taki świetny, tyle razy robię z siebie głupka* czy postaci literackich – *Luelle* (z *Córki Czarownic* D. Terakowskiej) *też o mało nie zginęła przez swój narcyzm*.

Na zakończenie cyklu uczniowie dostają zadanie domowe:

> „Narcyzm wywołuje pomieszanie cogito refleksyjnego i świadomości bezpośredniej oraz każe mi wierzyć, że jestem taki sam, jakim sądzę, że jestem".
>
> Paul Ricoeur[14]

1. Skomentuj powyższe stwierdzenie, odwołując się do mitu, obrazu H. Daumiera i fragmentu powieści Henryka Sienkiewicza *Quo vadis*.
2. Przeczytaj powieść Oskara Wilde'a, *Portret Doriana Graya*. (dla chętnych)

Film i muzyka na lekcji polskiego

Film i muzyka oczywiście w dydaktyce języka polskiego mają swoje miejsce już od dawna. Często jednak, jak można wnioskować z różnych publikacji nauczycielskich, podobnie jak obraz są one wykorzystywane głównie w formie ilustracyjnej. Filmy i utwory muzyczne traktowane są często jedynie jako środki dydaktyczne wspomagające odbiór dzieła literackiego. Jeśli jednak zadaniem szkoły jest przygotowywanie ucznia do uczestnictwa w kulturze, świadomego funkcjonowania w świecie mediów, trzeba na lekcjach rozmawiać z uczniami o samym tworzywie filmu[15] czy utworu muzycznego. Nieocenioną pomocą dla polonisty mogą być publikacje Witolda Bobińskiego, zasoby Ninateki (w których dostępne są także materiały edukacyjne dla nauczycieli) czy Muzykoteki szkolnej.

Tak jak w przypadku czytania dzieła malarskiego, takim działaniom warto poświęcać osobne lekcje. Moim zdaniem, utwór muzyczny może pojawić się na lekcji jako pretekst do twórczej pracy uczniów i jako kontekst do innych dzieł. Przed czytaniem w klasie drugiej zaproponowanych przez autorki *To lubię!*[16] fragmentów *Trenu XIX* i obrazu Jerzego Tchórzewskiego *De profundis* poświęcam jedną godzinę lekcyjną na słuchanie wraz z uczniami *De profundis* współczesnego estońskiego kompozytora Arvo Pärta. Uczniowie przed wysłuchaniem nagrania wiedzą, że zostaną poproszeni o spisanie w dowolnej formie swoich wrażeń. Odczytywanie na tej samej lekcji ich tekstów (oczywiście bardzo różnych ze względu na wrażliwość muzyczną, dojrzałość emocjonalną, sprawność pisarską) zawsze jednak prowadzi do rozmowy, z reguły ożywionej. Pojawiają się nazwy emocji i wrażeń, ale także skojarzenia z innymi tekstami kultury. Uczniowie próbują opisywać dzieło muzyczne – dynamikę, barwę dźwięki, sposób łączenia dźwięków, wskazują na kontrapunkty w utworze. Taka lekcja znajduje później swój ślad podczas następnych zajęć i czynności proponowanych w książce nauczyciela[17].

[14] P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka,* Warszawa 1985, s. 251.

[15] W. Bobiński, *Film jako medium o językowej naturze. Perspektywa edukacyjna*, http://www.unesco.pl/sourcesmedia/index-297.html

[16] M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa 2 gimnazjum,* WE, Kraków 2001.

[17] M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, *To lubię! Książka nauczyciela. Klasa 8,* WE, Kraków 1999, s. 306–307.

Materiałem na całą lekcję (a często okazuje się, że jedna jednostka to za mało) powinny być także fragmenty filmów, wręcz pojedyncze sceny filmowe.

Jedne z takich zajęć prowadzę w klasie trzeciej, jako podsumowanie cyklu poświęconego literaturze wojny i okupacji, a analizie zostaje poddana scena z filmu B. Fosse'a *Kabaret* i śpiewana przez członka Hitlerjugend piosenka *Tomorrow belongs to me*. Na początku zajęć uczniowie słuchają jedynie nagrania, nie widząc obrazu, a ich zadaniem jest nazwanie swoich emocji, wrażeń, ale także wskazanie na środki muzyczne, które taki efekt wywołują. Muzyka jest tą dziedziną sztuki, która chyba najsilniej oddziałuje na emocje[18], a wypowiedzi uczniów to potwierdzają: *skrzydła mi wyrosły*, *mam gęsią skórkę*, *ma się wrażenie, że można przenosić góry*. Mówiąc o środkach muzycznych, uczniowie wskazują przede wszystkim na rosnące natężenie dynamiki dźwięku po początkowym *słodkim* (określenie uczniów) śpiewie kojarzącym się ze spokojem, radością i delikatnością; efekt, jaki daje pojawienie się w pewnym momencie śpiewu chóralnego; wielość instrumentów; przyspieszenie tempa; zakończenie utworu przypominające grę orkiestry wojskowej. Oczywiście można w tym momencie lekcji posługiwać się terminami muzycznymi opisujących dynamikę czy barwę dźwięku, jeśli uczniowie je znają, albo wykorzystać okazję do wprowadzenia ich do języka uczniów.

Kolejnym ogniwem lekcji jest tłumaczenie tekstu (wszyscy uczniowie w naszej szkole uczą się angielskiego, w słabszych klasach proszę wcześniej nauczycieli anglistów o wspólne z uczniami przetłumaczenie tekstu na lekcjach). Dopiero teraz uczniowie oglądają fragment filmu, a następnie pracują w grupach według podanych poleceń:

Grupa I

Zbadaj tekst piosenki, zwróć uwagę na:

- elementy pastoralne i ich funkcję w budowaniu nastroju,
- kolory i ich funkcję w budowaniu nastroju,
- fragmenty zapowiadające przewidywaną przyszłość,
- funkcję refrenu.

Grupa II

Zbadaj fragment filmu, zwróć uwagę na:

- plany i ujęcia (sposób kadrowania) służące prezentacji bohaterów sceny oraz ich wpływ na widza,
- plany i ujęcia służące prezentacji świata i nastroju (jadąca furmanka, pola) oraz ich wpływ na widza,
- sposób, w jaki mundur i insygnia śpiewającego chłopca są odkrywane przed widzem,
- reakcje gości gospody – ich możliwe przyczyny,
- pojawiającą się na zakończenie sceny twarz mężczyzny (tu potrzebny jest zawsze komentarz nauczyciela odnoszący się do całego filmu).

[18] A. Kudlik, E. Czerniawska, *Indywidualne oddziaływanie muzyki na człowieka – wpływ muzyki na nastrój* [w:] *Nastrój. Modele, geneza, funkcje* pod red. E. Goryńskiej, M. Ledzińskiej, M. Zajenkowskiego, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, s. 248–269.

Grupa III

Zbadaj zależność między obrazem a dźwiękiem:

- co widać na ekranie w poszczególnych fragmentach piosenki,
- jak scena filmu wyjaśnia atrakcyjność ideologii i partii nazistowskiej dla zwykłych ludzi.

Taka analiza pozwala na rozmowę z uczniami o nas samych. Podczas wspólnego omawiania efektów pracy pojawia się okazja do zauważenia przez uczniów, że za pomocą jednej sceny reżyser tworzy syntezę wielu zjawisk społecznych prowadzących do katastrofalnych skutków, że dzieło sztuki dzięki zastosowanym środkom nie tyle pozwala poznać historię, ile przede wszystkim zmusza do refleksji nad człowiekiem. Pokazane w tak skondensowanej formie przez Fosse'a mechanizmy są przecież wciąż żywe – my też przez całe życie jesteśmy stawiani w sytuacji podobnych wyborów, gdy dla świętego spokoju albo ze strachu nie reagujemy na zło, gdy świadomie, a częściej nieświadomie, ulegamy wpływowi współczesnych mitów, ideologii, trendów. Nie chodzi oczywiście o jakieś uczniowskie deklaracje (*ja nigdy*, *trzeba mieć odwagę*, *nie wolno dopuścić*) – zresztą chyba nikt z nas nie może ich składać, jeśli nie mają być one jedynie pustymi hasłami. Ogromnym sukcesem będzie już sama świadomość istnienia pewnych mechanizmów, bo taka wiedza w konkretnych sytuacjach może wpływać na dokonywane przez uczniów wybory – tu i teraz oraz później, w dorosłym życiu.

Nasi uczniowie będą żyć w świecie, o którym my nie mamy pojęcia. Zagrożenia ekologiczne, problemy gospodarcze i polityczne będą wymagały od nich przyjmowania postaw i podejmowania trudnych decyzji, jeżeli świat, w którym przyjdzie im żyć, ma być dla człowieka znośny. Myślę, że warto nakłaniać ich do samodzielności – samodzielnego myślenia, samodzielnego dokonywania wyborów, samodzielnego decydowania o tym, kim są i kim chcieliby być. Dobrze, aby znali swoje korzenie, ale ważne też, aby mieli odwagę do wprowadzenia zmian. Jeśli szkoła może choć trochę im w tym pomóc, to powinna taki wysiłek wciąż podejmować.

Bibliografia

Armstrong K., *Krótka historia mitu*, Znak, Kraków 2005.

Baluch A., *Ceremonie literackie, a więc obrazy, zabawy i wzorce w utworach dla dzieci*, WE, Kraków 1998.

Bauman Z., *Socjologia*, Zysk i S-ka, Poznań 1990.

Bobiński W., *Film jako medium o językowej naturze. Perspektywa edukacyjna*, http://www.unesco.pl/sourcesmedia/index-297.html

Bobiński W., *Film fabularny w dydaktyce literatury – spojrzenie z podwójnej perspektywy* [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury* pod red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2004.

Bukowska A., *Od emocji po fizjologię, czyli o oddziaływaniu muzyki na organizm człowieka*, http://arteterapia.pl/od-emocji-po-fizjologie-czyli-o-oddzialywaniu-muzyki-na-organizm-czlowieka.
Campbell J., *Potęga mitu*, Znak, Kraków 2007.
Campbell J., *Bohater o tysiącu twarzy*, Zysk i S-ka, Poznań 1997.
Dyduch B., *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2007.
Eliade M., *Sacrum, mit, historia*, PIW, Warszawa 1970.
Girard R., *Początki kultury*, Znak, Kraków 2006.
Girard R., *Sacrum i przemoc*, Brama – Książnica Włóczęgów i Uczonych, Poznań 1993.
Herma M., *Największy mistyk naszych czasów*, http://www.ziemianiczyja.pl/2009/03/najwiekszy-mistyk-naszych-czasow/
Jędrychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, WE, Kraków 1998.
Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa 1 gimnazjum,* WE, Kraków 2003 i nast.
Jędrychowska M, Kłakówna Z.A., Mrazek H., Potaś M., *To lubię! Książka nauczyciela, klasa I gimnazjum*, WE, Kraków 2001 i nast.; *To lubię! Książka nauczyciela, klasa II gimnazjum* i nast.; *To lubię! Książka nauczyciela, klasa III gimnazjum.*
Kłakówna Z.A., *Pojęcia w szkole trzeba pleść jak warkocze* [w:] *Uczeń w świecie języka i tekstów*, pod red. J. Nocoń i E. Łuckiej-Zając, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010.
Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, WE, Kraków 2003.
Kołakowski L., *Obecność mitu*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2005.
Kołodziej M., *Utwór muzyczny jako środek dydaktyczny na lekcji języka polskiego*, Novae Res, Gdynia 2010.
Kołodziej P., *Czas na obraz. Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym (1880 –1999),* Collegium Columbinum, Kraków 2013.
Kudlik A., Czerniawska R., *Indywidualne oddziaływanie muzyki na człowieka – wpływ muzyki na nastrój* [w:] *Nastrój. Modele, geneza, funkcje* pod red. E. Goryńskiej, M. Ledzińskiej, M. Zajenkowskiego, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury pod red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowskiej, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 1999.
Vetulani J., *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Domini, Kraków 2014.