

FORUM ARTIS RHETORICAE

Redaktor

Editor-in-Chief

Jakub Z. Lichański

RHETORIC AND EDUCATION SPECIAL NUMBER

RETORYKA I EDUKACJA NUMER SPECJALNY

Nr 3 (58) lipiec–wrzesień, 2019
No. 3 (58) July–September, 2019



Warszawa 2019

Publikacja dofinansowana przez
Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego
i afiliowana przy Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego

Copyright by
Wydawnictwo DiG & Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, 2019

ISSN 1733–1986

Rhetoric and Education. Special number
Retoryka i Edukacja. Numer specjalny

Redaktor numeru / Volume Editor:
Jakub Z. Lichański

EDITORIAL*

Lector Benevole!

Numer obecny, który powstał w związku z IV Kongresem Dydaktyki Polonistycznej (Poznań, 20–23 listopada 2019), przynosi artykuły, z których każdy ukazuje jak zastosować retorykę w procesie dydaktycznym przede wszystkim w szkole (acz zawarte tu uwagi można przenieść i do dydaktyki szkoły wyższej).

Dział Artykułów przynosi kilka ważnych prac. Pierwszą z nich jest studium Krzysztofa Obremskiego *Polskie tytuły Józefa Stalina lat 1944–1956 w kontekście europejskiej tradycji pochwały władcy: powierzchwniowo postępowe — głębinowo reakcyjne* (*Polish titles of Joseph Stalin in 1944–1956 in the context of the European tradition of praise of the ruler: surface progressive — deep-reactionary*) to, jak pisze Autor:

pytanie związane z polskimi tytułami Józefa Stalina lat 1944–1956 brzmi: były one jeszcze socjalistyczne czy już komunistyczne? Niepodobna zdecydowanie odpowiedzieć, gdyż w ówczesnych wypowiedziach ideologów granica oddzielająca socjalizm od komunizmu bywała zmienna, względna czy przynajmniej niedookreślona, a zarazem nie sposób abstrahować od niekiedy jednak podstawowych różnic ustrojowych przeciwstawiających ZSRR i PRL. W takim stanie rzeczy zamiast wikłać się w dwie wielorako poprzepłatanie materie (ideologiczną oraz ustrojowo-polityczną) należy splot nimi współtworzony niejako ominąć i poprzestać (jak w tytule tej publikacji) na przymiotniku ‘postępowy’ — w swoich znaczeniach zawierającym i socjalizm, i komunizm. Za takim wyjściem przemawia również jeden z tytułów Stalina: *Symbol wszystkiego, co przodujące, co postępowe*.

Studium świetnie ukazuje problem metaforyki używanej w tekstach politycznych i jest dobrym wprowadzeniem do samodzielnego analizowania tego typu wypowiedzi.

Tekst Magdaleny Ostolskiej *Kształcenie głosu jako metoda pracy nauczyciela nad samorozwojem* (*Moulding vocal skills as a method of teachers work over self-development*), dotyczy — jak sądzę — nieco zaniedbanego elementu kształcenia szkolnego. Tekst ten uzupełnia znakomicie studium trzech autorek: Ewy

* Przypominam, że wszystkie artykuły są zindeksowane w: <<https://pbn.nauka.gov.pl/polindex-webapp/search/basic?type=all&query=Forum+Artis+Rhetoricae>> [dostęp: 6.07.2018].

Lewandowskiej-Tarasiuk, Magdaleny Ostolskiej, Katarzyny Kasperkiewicz-Morlewskiej, *Metodyka polonistyczna wobec nowych wyzwań edukacyjnych*. Część I — *Praktyka czytania — Wiedza — Interpretacja*. Część II — *Idee nowego wychowania a współczesność*. Część III — *Kreatywność na lekcjach z poezją w obliczu wyzwań trzeciego tysiąclecia (Methodology of Polish language teaching in the face of new educational challenges. I. Reading practice — Knowledge- Interpretation. II. Ideas of New Education and Modern Times. III. Creativity in poetry lessons in the face of the challenges of the third millennium)*. Jak piszą autorki we wstępie:

nowoczesna metodyka polonistyczna na każdym etapie kształcenia powinna oferować nowe, niestereotypowe rozwiązania dydaktyczno-metodyczne, nie wynikające jedynie z filologicznej wiedzy, ale realizować ideę tytułu ostatniej książki edukacyjnego doradcy prezydenta, Andrzeja Waśko, który tak oto ją sformułował: *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*

Z tekstem Krzysztofa Obremskiego dobrze koresponduje artykuł Jakuba Z. Lichańskiego *By uczyć się pisania od mistrzów pióra, czyli lektury szkolne jako wzorce wypowiedzi argumentacyjnej. Jak budować wywód argumentacyjny: kilka spostrzeżeń (How to learn writing from the masters of the pen, or school readings as the patterns of argumentative expression. How to build argumentative essay: a some comments)*, który poświęcony jest praktycznym wskazówkom jak wykorzystać lektury szkolne do praktycznego nauczania przygotowywania esejów argumentacyjnych i, szerzej, wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym.

Dział Tłumaczeń przynosi obszerny komentarz do rozdziału VII *Edukacja i propaganda* ze znanego dzieła Edwarda Bernaysa *Propaganda* (1928).

Dział Recenzji i Przeglądów prezentuje krótkie omówienie interesującej książki Kamila Zeidlera, Barbary Teclaw, *Perelman*, Wydawnictwo Arche, Sopot 2018 (Kamil Zeidler, Barbara Teclaw, *Perelman*, Edition Arche, Sopot 2018).

Redaktorzy wyrażają nadzieję, iż pismo, tak jak dotąd kwartalnik, będzie służyć integrowaniu środowiska miłośników retoryki oraz propagowaniu tej wspólniejszej nauki. Zawsze jednak w duchu Platońskiej idei *kalokagathia*.

*

Kind Reader

The present number, which was created in connection with the IV Congress of Didactics of Polish Studies (Poznań, November 20–23, 2019), brings articles, each of which shows how to apply rhetoric in the didactic process primarily in school (although the remarks included here can be transferred and didactics of the university).

The section DISSERTATIONS brings several important works. The first of these is the study by Krzysztof Obremski's *Polish titles of Joseph Stalin*

in 1944–1956 in the context of the European tradition of praise of the ruler: surface progressive — deep-reactionary (Polskie tytuły Józefa Stalina lat 1944–1956 w kontekście europejskiej tradycji pochwały władcy: powierzchwniowo postępowe — głąbinowo-reakcyjne) is, as the author writes:

[q]uestion related to the Polish titles of Joseph Stalin in 1944–1956 is: were they still socialist or already communist? It is impossible to answer definitively, because in the statements of ideologists at the time, the border separating socialism from communism was sometimes variable, relative or at least indeterminate, and at the same time it was impossible to abstract from the basic systemic differences opposing the USSR and the PRL. In such a state of affairs, instead of entangling in two intertwined matters (ideological and political-systemic), we should intertwine them co-created, somehow, bypass and stop (as in the title of this publication) on the adjective ‘progressive’ — in its meanings containing socialism and communism. One of Stalin’s titles also speaks in favor of this: *The symbol of everything that is advanced and progressive*.

The entries co-create the state of osmosis between historical matter and myth, religion and utopia, which is symptomatic of Marxism — Leninism — Stalinism.

The study well illustrates the problem of metaphors used in political texts and is a good introduction to the independent analysis of such statements.

Valuable is also text by Magdalena Ostolska *Moulding vocal skills as a method of teachers work over self-development (Kształcenie głosu jako metoda pracy nauczyciela nad samorozwojem)*, which relates to — I think — somewhat neglected element of school education. This text is perfectly complemented by a study of three authors: Ewa Lewandowska-Tarasiuk, Magdalena Ostolska, Katarzyna Kasperkiewicz- Morlewska, *Methodology of Polish language teaching in the face of new educational challenges. I. Reading practice — Knowledge — Interpretation. II. Ideas of New Education and Modern Times. III. Creativity in poetry lessons in the face of the challenges of the third millennium (Metodyka polonistyczna wobec nowych wyzwań edukacyjnych. Część I — Praktyka czytania, Wiedza — Interpretacja. Część II — Idee Nowego Wychowania a współczesność. Część III — Kreatywność na lekcjach z poezją w obliczu wyzwań trzeciego tysiąclecia)*. As the authors write in the introduction:

[The] modern Polish language teaching methodology at every stage of education should offer new, non-stereotypical didactic and methodological solutions, not resulting only from philological knowledge, but also bring forward the idea contained in the title of the last book written by the president’s advisor for education, Andrzej Waško: *On literary education (not only for Polish language students)*.

The article very well corresponds with Obremkis’ text is the study by Jakub Z. Lichański *How learn writing from the masters of the pen, or school readings as the patterns of argumentative expression. How to build argumentative essay: a some comments (By uczyć się pisania od mistrzów pióra, czyli lektury szkolne jako*

wzorce wypowiedzi argumentacyjnej. Jak budować wywód argumentacyjny: kilka spostrzeżeń), which is devoted to practical tips on how to use school reading to practice teaching the preparation of argumentative essays and, more broadly, argumentative statements.

The Section Translation brings an extensive commentary to Chapter VII Education and propaganda from the famous work of Edward Bernays *Propagand* (1928).

The section Reviews brings a short discussion of extremely interesting book devoted to the Chaim Perelman, cf. Kamil Zeidler, Barbara Teclaw, *Perelman*, Wyd. Arche, Sopot 2018 / Kamil Zeidler, Barbara Teclaw, *Perelman*, Edition Arche, Sopot 2018.

The editors express the hope that the journal, as it has been so far, will serve to integrate the rhetoric enthusiasts' community and to propagate this great science. Always, however, in the spirit of the Platonic idea of *kalokagathia*.

Jakub Z. Lichański
Editor-in-Chief
ORCID: 0000-0002-1943-5069

SPIS TREŚCI / INDEX

- 3 **Editorial**
7 **Spis treści / Index**

ARTYKUŁY / DISSERTATIONES

- 9 **Polskie tytuły Józefa Stalina — wiara człowieka radzieckiego**
Józef Stalin's Polish titles...
Krzysztof Obremski
- 27 **Kształcenie głosu jako metoda pracy nauczyciela nad samorozwojem**
Moulding vocal skills as a method of teachers work over self-development
Magdalena Ostolska
- 43 **Metodyka polonistyczna wobec nowych wyzwań edukacyjnych.**
Część I. Praktyka czytania — Wiedza — Interpretacja
Methodology of Polish language teaching in the face of new educational challenges. I. Reading practice — Knowledge — Interpretation
Ewa Lewandowska-Tarasiuk
- 55 **Metodyka polonistyczna wobec nowych wyzwań edukacyjnych.**
Część II. Idee Nowego Wychowania a współczesność
Methodology of Polish language teaching in the face of new educational challenges. II. Ideas of New Education and Modern Times
Magdalena Ostolska
- 63 **MMetodyka polonistyczna wobec nowych wyzwań edukacyjnych.**
Część III. Kreatywność na lekcjach z poezją w obliczu wyzwań trzeciego tysiąclecia
Methodology of Polish language teaching in the face of new educational challenges. III. Creativity in poetry lessons in the face of the challenges of the third millennium
Katarzyna Kasperkiewicz-Morlewska
- 71 **By uczyć się pisania od mistrzów pióra, czyli lektury szkolne jako wzorce wypowiedzi argumentacyjnej. Jak budować wywód argumentacyjny: kilka spostrzeżeń**
How to learn writing from the masters of the pen, or school readings as the patterns of argumentative expression. How to build argumentative essay: some comments
Jakub Z. Lichański

TŁUMACZENIA / TRANSLATIONS

- 87 **Edward Bernays, *Propaganda*, New York 1928**
Edward Bernays, *Propaganda dla edukacji*, Nowy Jork 1928
[trans. Jakub Z. Lichański]

RECENZJE / REVIEWS

- 87 **Kamil Zeidler, Barbara Teclaw, *Perelman*, Sopot 2018**
Kamil Zeidler, Barbara Teclaw, *Perelman*, Sopot 2018
[rev. Jakub Z. Lichański]
- 95 **Autorzy numeru**

ARTYKUŁY / DISSERTATIONES

Krzysztof Obremski

ORCID: 0000-0001-6164-9207

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

POLSKIE TYTUŁY JÓZEFA STALINA — WIARA CZŁOWIEKA RADZIECKIEGO

Streszczenie: Przedmiotem teologicznej analizy jest przygotowany przez Roberta Kupieckiego *Indeks tytułów, jakimi w latach 1944–1956 obdarzano Stalina w polskich środkach przekazu*. Było ich 336. Można je podzielić według kryterium teologicznego: „Stwórca”, „Jezus Chrystus”, „Duch Święty”, „Papież”, „Patron PRL”. Polskie tytuły Stalina to tylko jeden z elementów jego religijnego kultu.

Słowa kluczowe: Józef Stalin, wiara religijna, kult jednostki

Józef Stalin's Polish titles —

Abstract: The subject matter of theological analysis is *The index of titles given to Stalin by Polish media in the years 1944–1956* prepared by Robert Kupiecki. There were 334 names, which can be divided in accordance with theological criteria: „Maker”, „Jesus Christ”, „Holy Ghost”, „the Pontiff”, „the Patron of the Polish People's Republic”. Stalin's Polish titles are only one aspect of his religious cult.

Keywords: Joseph Stalin, religious beliefs, personality cult

Wiara człowieka radzieckiego? Ta jawi się jako fakt już może nawet bezdyskusyjny — poprzestańmy na trzech cytatach:

Jeden tylko ma myśleć — wszyscy inni mają wierzyć w Jednostkę. [...] Inicjatywność sowiecka przejawiała się wyłącznie w kręgu zamkniętym: absolutnej wiary w sekretarza generalnego².

Dogmatyczna ślepotą bywa niebezpieczna, może bowiem ideologię przekształcić w religię. [...] Z biegiem lat ludzie przyzwyczajają się do wielu rzeczy. Nawet do tego, że na ziemi mieszka z nimi Bóg³.

² A. Wat, *Dziewięć uwag do portretu Józefa Stalina*, [w:] tenże, *Świat na haku i pod kluczem. Eseje*, oprac. K. Rutkowski, Czytelnik, Warszawa 1991, s. 229.

³ D. Wołkogonow, *Stalin. Wirtuoz kłamstwa, dyktator myśli*, Wydawnictwo Amber, Warszawa 2006, s. 14, 775.

Obraz [...] Stalina upodabniał się do obrazu Boga poprzez zorganizowany kult i wywołane wyrazy hołdu⁴.

Bez niedomowień twierdząca odpowiedź na pytanie o *Wiarę człowieka radzieckiego* zawiera się również we fragmencie recenzji wydawniczej książki o takim właśnie tytule — Andrzej Szyjewski pisze: „Autor [Rafał Imos] zrywa z dominującą tendencją traktowania marksizmu jako struktury ‘religiopodobnej’, ‘quasi-religijnej’ czy ‘pseudoreligijnej’, dowodząc nie tylko na poziomie funkcjonalnym, lecz także i istotowym jego religijnego charakteru”⁵. Ostrożniejsze postrzeganie wiary człowieka radzieckiego znajdziemy w *Religiopodobnym komunizmie*: tenże zarazem był wrogi religii i przyjmował formy parareligijne (Marcin Kula cytuje fragment listu o. Jacka Salija: „diabeł wciąż na nowo usiłuje być małpą Pana Boga i wciąż wychodzi mu to nieudolnie”⁶). Z jednej strony *Rytuały stalinizmu. Oficjalne święta i uroczystości rocznicowe w Polsce 1944–1956*⁷, zarazem z drugiej strony należy pamiętać o szerszym niż jedynie kult jednostki zakresie sakralizacji władzy⁸.

Jakakolwiek by nie była relacja między komunizmem a wiarą religijną [tu, już tylko postkomunistycznie, dialektyczne prawo jedności przeciwieństw aż prosi się o przywołanie] oraz między „boską apoteozą” Stalina a skrywanym ciemnością nocy (31.10.1961) usunięciem z moskiewskiego mauzoleum mumii „Lenina naszych czasów”¹⁰, przygotowany przez Roberta Kupieckiego „Indeks tytułów, jakimi

⁴ M. Kula, *Religiopodobny komunizm*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2003, s. 62.

⁵ R. Imos, *Wiara człowieka radzieckiego*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2006; zacytowane słowa recenzji pochodzą z czwartej strony okładki; podkr. wł. — K.O.

Intencjonalnie tekst niniejszy nie jest przyczynkiem do tego śródrodziału tejże książki, który został zatytułowany *Stalin — męczennik i tyran. Sakralna rola władcy* (s. 303–331). W owym śródrodziale znajdują tylko te słowa dotyczące jego tytułów: „Stalin nie protestował przeciwko tysiącom wyszukanych przydomków, jakimi go obdarowywano, włącznie z tymi, które podkreślały skromność” (ibidem, s. 318).

⁶ Słowa zacytowane w: M. Kula, op. cit., s. 7. Tamże wymowniejsze od słów dwie ilustracje: przedwojenny projekt Świątyni Opatrzności oraz jakże doń podobny projekt PKiN im. Józefa Stalina (s. 111–112).

⁷ P. Osęka, *Rytuały stalinizmu. Oficjalne święta i uroczystości rocznicowe w Polsce 1944–1956*, Wydawnictwo TRIO, Warszawa 2007. Wśród dokumentalnych zdjęć: „Generał Stanisław Popławski [...] i zastępca prezydenta KRN Stanisław Grabski uczestniczą w mszy podczas wiecu protestacyjnego przeciwko czechosłowackim roszczeniom terytorialnym — Kłodzko, maj 1946 r.”

⁸ „[...] władza korzystająca z poparcia większości ma szansę stać się autorytetem quasi-religijnym. To ona, obiecując, chroniąc, podtrzymując gasnące nadzieje, staje się źródłem wiary. W społeczeństwie planującym własną przyszłość władza „wyręcza” Opatrzność. Pewne atrybuty boskości (niepodzielność, nieomyślność, samowystarczalność, wiecznotrwałość) mogą zostać łatwo przeniesione z pojęcia suwerennego ludu na władzę”. S. Filipowicz, *Mit i spektakl władzy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988, s. 168.

⁹ R. Kupiecki, „*Natchnienie milionów*”. *Kult Stalina w Polsce 1944–1956*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993, s. 233.

¹⁰ „Na przełomie lat 20. i 30. Stalin urasta w propagandzie bolszewickiej do roli „wiernego współbojownika”, a później — „wielkiego kontynuatora idei leninowskich”. Od tego momentu, tj. od początku lat 30. [...], kult Lenina traci swe pierwotne znaczenie, schodząc na drugi plan, a nade wszystko — ulegając instrumentalizacji: za podziwem dla „geniusza rewolucji” krył się odtąd hołd składany osobie jego żyjącego ucznia”. W. Tomasik, *Stalina wizerunek*, [w:] *Słownik realizmu socjalistycznego*, red. Z. Łapiński, W. Tomasik, TAIWPN UNIVERSITAS, Kraków 2004, s. 320.

w latach 1944–1956 obdarzano Stalina w polskich środkach przekazu¹¹ może stać się przedmiotem wielorakich analiz. Począwszy od językoznawczej (tym bardziej, że gensek był między innymi również Wielkim Językoznawcą¹²) czy mitotwórczej („Wprzęgnięcie tej tytułatury w budowę kultu daje również dodatkowy materiał do badania struktury mitu Stalina¹³). Owe tytuły, które robią wrażenie już nawet tylko samą liczbą (Robert Kupiecki: „W toku swych badań odnalazłem ich 336¹⁴), mogą również stać się przedmiotem analizy teologicznej. Właśnie ona pozwoli odsłonić taki wymiar tytułatury, w której człowiek niskiego wzrostu („Na filmach i sztukach teatralnych Stalin ukazywał się jako bardzo wysoki, dorodny człowiek, znacznie wyższy od Lenina — partia ukrywała jego niski wzrost¹⁵), z lekkim niedowładem lewej ręki (krótszej od prawej) i o twarzy oszpeconej śladami po ospie stał się najwspanialszym przedstawicielem ludzkiego rodzaju — kimś wręcz ubóstwowionym. Osobom zdystansowanym wobec „Natchnienia milionów” kult Stalina może jawić się jako jeszcze jedna ilustracja łacińskiego przysłowia *Quisquis amat ranam, ranam putat esse Dianam* (w dosłownym tłumaczeniu: kto kocha żabę, żabę uważa za Dianę); otrzymało ono swój polski odpowiednik w tym przysłowiu: „Zakochanemu i koza Diana¹⁶).

Jeśli już nie koniecznym punktem wyjścia analizy tytułów współtworzących „boski” status Stalina, to przynajmniej podstawowym kontekstem powinien być wcześniejszy „boski” status Lenina. Najkrócej: „Stalin jest Leninem naszych dni¹⁷. Jakielkolwiek by nie były relacje między tymi dwoma przywódcami radzieckich komunistów¹⁸, niepodobna zaprzeczyć temu, że jako przedmioty propagandy logiką klasyczną unieważniali logiką dialektyczną¹⁹, np.: „Zdobiące sowieckie mia-

¹¹ R. Kupiecki, op. cit., s. 238–250.

¹² Por. K. Obremski, *Wielki Językoznawca — „pokora w parze z majestatem” i scholastyka*. „Teksty Drugie”, 2002, nr 1/2, s. 226–234.

¹³ R. Kupiecki, op. cit., s. 239.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ L. Kołakowski, *Główne nurty marksizmu*, t. II *Rozwój*, Alternatywy, Warszawa 1981, s. 154.

¹⁶ Przysłowie usłyszane na jednym z wykładów Jana Mirosława Kasjana (jeszcze w latach 70.).

¹⁷ „[...] jeśli o wodza, chodzi, mamy w *Krótkim kursie* [WKP(b)] swoistą dialektykę dwoistości w jedności, dziwną bolszewicką dwójcę świętą. Lenin i Stalin to oczywiście różne osoby, ale funkcjonalnie tożsame. I to nie tylko na zasadzie swoistego rodowodu (Marks zrodził Lenina, Lenin zrodził Stalina...), choć i ów watek w tej niezamierzonej parodii narracji religijnej odgrywa pewną rolę”. M. Głowiński, *„Nie puszczaj przeszłości na żywioł”*. „*Krótki kurs WKP(b)*” jako opowiadanie mityczne, [w:] idem, *Rytuał i demagogia. Trzynaście szkiców o sztuce zdegradowanej*, OPEN, Warszawa 1992, s. 37–38.

¹⁸ „Jakkolwiek Stalin aspirował do roli współproroka usiłując w obfitości dzieł dorównać Leninowi (symptomatyczny jest tu fakt, że jego dzieła zebrane drukowane były większą czcionką, a poszczególne tomy liczyły mniej stronic, tak by było ich więcej, ponadto Stalin cytował tam z lubością samego siebie), to jego styl, jak spostrzegają Kołakowski i Wołkogonow, oparty na technice pytań i odpowiedzi oraz wypunktowywania zagadnień, jest zdecydowanie katechizmowy. [...] Stalin nigdy nie był teoretykiem na miarę Bucharina, Trockiego czy któregośkolwiek ze starych bolszewików z otoczenia Lenina [...]”. (Imos, s. 303–308).

¹⁹ O unieważnieniu logiki klasycznej dialektyczną poprzez odwołanie się do komunistycznej wiary: P. Wierzbicki, *Struktura kłamstwa*, Bellona, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 2009, s. 24. „Za Breżniewa zaś przy okazji rocznic urodzin wodza (1969, 1979) zamierzano przeprowadzić jego rehabilitację. Wniosek, że Stalin

sta hasło »Lenin bardziej żywy niż wszyscy żyjący« [...] nie stało w żadnym razie w sprzeczności z kultem Lenina w mauzoleum»²⁰.

Trzy postacie — Jezus Chrystus, Lenin oraz Stalin — wznosiły się ponad granicę między życiem a śmiercią. Pierwszy — zmartwychwstał, drugi i trzeci — zostali zmumifikowani i tym samym w swoich ludzkich ciałach mieli pozostać przedmiotem czci również w „światlanej przyszłości”²¹. Połączył ich i zarazem przeciwstawił pośmiertny kult istotnie religijny²²: Jezus Chrystus to wciąż przedmiot żywej wiary milionów ludzi jeszcze ponad dwa tysiąclecia po śmierci, kult Lenina i Stalina współcześnie pozostaje już tylko reliktem.

Tytuły Stalina Robert Kupiecki uporządkował w następujące „bloki tematyczne” (w nawiasach liczby tytułów): Budowniczy, inicjator, organizator, twórca (24); Człowiek (25); Nadczłowiek (25); Przywódca, wódz (22); Bojownik, działacz, komunista, rewolucjonista (29); Obrońca, opiekun, strateg, zwycięzca (34); Geniusz (16); Nauczyciel, przewodnik, wychowawca (22); Koryfeusz, klasyk, myśliciel (21); Przyjaciel (18); Symbol, ucieleśnienie, wzór (37); Wobec Lenina (9); Animizacja (7); Po prostu Stalin (45). Taka tematyczna klasyfikacja Roberta Kupieckiego, analogicznie jak (tutaj podejmowana) teologiczna, oczywiście może wywoływać wielorakie pytania, np. dlaczego tytuł „Nic co ludzkie nie jest mu obce”²³ ma być interpretowany jako jeden z tych, które współtworzą właśnie „Nadczłowieka”? Mianowicie Stalin to — niczym Jezus Chrystus — nierozdzielne połączenie natury boskiej i ludzkiej? Analogicznie jak Wcielony Bóg pozostał nieskażony cokolwiek tym, co jakkolwiek grzeszne, tak też Stalin „Syn Człowieczy” to uosobieniem jedynie tego, co w ludziach wartościowe.

Najogólniej, jako przedmiot apoteozy Stalin mógł jawić się niczym Trójca Święta, ponieważ był czczony niczym radziecki Bóg Stwórca (a nawet, nawadniając

był wrogiem własnego kultu, formułowany wbrew wszelkiej logice faktów, doskonale mieści się w logice sowieckiego mitu” (Imos, s. 330).

²⁰ B. Groys, *Stalin jako totalne dzieło sztuki*, przekład Piotr Kozak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2010, s. 91. Por. A. Gołębiowska-Suchorska, „*Lenin umarł, lecz jego dzieło żyje*”, czyli śmierć wodzów ZSRR w rosyjskich i polskich dowcipach. [w:] *Komunistyczni bohaterowie*, t. 1, *Tradycja, kult, rytuał*, red. M. Bogusławska, Z. Grębecka, E. Wróblewska-Trochimiuk, Wydawnictwo LIBRON — Filip Lohner, Warszawa–Kraków 2011, s. 407–419.

²¹ „[W *Krótkim kursie WKP(b)*] Kształtowanie się pierwszych kółek marksistowskich w Rosji, czy w ogóle pierwsze zainteresowanie się marksizmem w tym kraju, traktowane jest jako swojego rodzaju absolutny początek historii świętej, jako punkt inicjalny nowego rozdziału w dziejach, dziejach klasy robotniczej, społeczeństwa, narodu, ludzkości. [...] Mityczność owego czasu ujawnia się tym silniej i tym wyraziściej, że jego punkt końcowy to czas spełnienia, czas absolutnego zwycięstwa tego, co słuszne, a więc tryumfu zasad i wartości. Czas, choć mityczny, nie toczy się tutaj po kole, prowadzi do wyraźnego finału, do końcowej apoteozy” (Głowiński, s. 40–41).

²² „Po śmierci generalissimusa we wszystkich zakątkach imperium wystawiono jego portrety — tak jak wystawia się ikony w świętej cerkwi — na specjalnych ołtarzykach, w otoczeniu świec i kwiatów”. M. Milewska, *Bogowie u władzy. Od Aleksandra Wielkiego do Kim Dzong Ila. Antropologiczne studium mitów boskiego władcy*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2012, s. 192.

²³ Na marginesie: formuła *Homo sum, humani nil a me alienum puto* ma sprzeczny status: brzmi dumnie, a przecież pierwotnie była tylko usprawiedliwieniem tego, co naganne (w komedii Terencjusza *Samoudręczyciel* owa formuła, która wciąż jest traktowana jako główne hasło epoki odrodzenia, była argumentem obrony starczego wścibstwa — Chremes wtykał nos w cudze sprawy!).

pustynię, przewyższał tego z Biblii), w swojej dwoistej postaci (ludzkiej i nadludzkiej) jako przedmiot kultu był kimś analogicznym do Jezusa Chrystusa (Boga i Człowieka), zaś jego status czwartego klasyka marksizmu–leninizmu–stalinizmu czynił go kimś w rodzaju Ducha Świętego. Zarazem sekretarz generalny KC KPZR²⁴, przewodniczący Rady Ministrów ZSRR oraz przewodniczący Głównego Komitetu Obrony (w polskich realiach — znaczy: rzymskokatolickich, a nie prawosławnych) przypominał papieża. Zaś jako opiekun PRL po części zyskiwał status nieco podobny do tego, jaki dotąd przyznawany był świętym patronom Polski (Wojciech, Stanisław) oraz przede wszystkim Matce Boskiej Królowej Polski. Tę relację najogólniejszych podobieństw można unaocznnić schematem:

- I. BÓG STWÓRCA (Stalin kreatorem nowego świata, a przynajmniej radzieckiego raju)
- II. JEZUS CHRYSZTUS (Stalin jako dwoisty zbawiciel ludzkości)
 1. SYN BOŻY (to, co w nim nadludzkie)
 2. SYN CZŁOWIECZY (to, co w nim ludzkie)
- III. DUCH ŚWIĘTY (kreator komunistycznych idei)
- IV. PAPIEŻ (przywódca ZSRR, obozu państw socjalistycznych i postępowej części ludzkości)
- V. PATRON PRL

Oczywiście schemat ten niejako siłą rzeczy grozi właśnie (nieuniknionym?) schematyzmem (np. tytuł „Prawodawca sumień” silniej kojarzy się z Bogiem jako twórcą moralnego ładu czy z Mojżeszem i dekalogiem?²⁵), ale zarazem pozwala szczególnie wyraźnie dostrzec boski status Stalina. Toż zagrożenie schematyzmem jest uwarunkowane również tym, że tak jak trudno wskazać wyraźne granice oddzielające postacie Trójcy Świętej (współtworzą stan swoistej osmozy? — ostatecznie od Trójcy trafniejsza byłaby Trójjednia?), tak też wpisywanie tytułów Stalina w trynitarny schemat może mieć wiele z tego, co marksistowska dialektyka nazwałaby scholastyką, tj. „operowaniem samymi tylko ogólnymi pojęciami i abstrakcyjnymi wnioskami, bez brania pod uwagę faktów i praktyki”²⁶.

²⁴ Właśnie funkcja sekretarza generalnego była tą, która niejako zawierała w sobie wszystkie pozostałe (zgodnie z przewodnią rolą komunistycznej partii w socjalistycznym państwie), toteż w tym tekście „sekretarz generalny” będzie synonimem Stalina.

²⁵ „Jego [Stalina] Terror był dziełem powszechnej sakralnej puryfikacji. [...] W tym sensie był wielkim moralistą-prawodawcą. Porównywalnym, mimo nikczemności — to nikczemności Boga, któremu służył — z Mojżeszem i Mahometem. Przynajmniej w energii i zuchwałstwie” (Wat, s. 236).

„Jak Mojżesz prowadził swój lud przez pustynię, tak Lenin i Stalin, podobnie zresztą jak Mojżesz w nieustającej walce z wrogami i ludźmi zbaczającymi na manowce, doprowadzili rosyjską klasę robotniczą do Ziemi Obiecanej” (Kula, s. 31).

„Stalin żywił przekonanie, że tylko on jest w stanie zaprowadzić lud wybrany do komunizmu [...]” (Imos, s. 322).

²⁶ *Scholastyka*, [w:] *Krótki słownik filozoficzny*, red. M. Rozental, P. Judin, Książka i Wiedza, Warszawa 1955, s. 612.

Ignotum per ignotum: w kontekście trzystu trzydziestu sześciu tytułów Stalina chrześcijańska teologia i komunistyczna propaganda współtworzą relację zwaną sprzężeniem zwrotnym. Na przykład trudno o jednoznaczne przypisanie tytułu „Krzewiciel ludzkiej dobroci i szlachetności” — taki Stalin byłby bliższy Duchowi Świętemu czy Papieżowi? „Nieugięty obrońca pokoju” — to imię komunistycznego „Syna Człowieczego” czy kremlowskiego Papieża? Na takie oraz inne podobne pytania niepodobna jednoznacznie odpowiadać, ponieważ teologia apofatyczna nieprzypadkowo bywa przeciwstawiana teologii pozytywnej, zaś kult Stalina był werbalizowany „mistycznym językiem” funkcjonującym w „magicznej sferze życia tamtych lat”²⁷. W takim stanie rzeczy zarówno sam podział tytułów Stalina na części adekwatne do tych znanych z teologii — Bóg Stwórca, Jezus Chrystus (tu: Syn Boży oraz Syn Człowieczy), Duch Święty, Papież, Patron PRL — jak też przypisywanie do owych części poszczególnych tytułów w trybie może nawet nieuniknionym ma dużo z tego, co w języku dialektyki nazywano „woluntaryzmem”: „przypisującym woli ludzkiej [tu: decyzjom autora tej publikacji] rozstrzygające znaczenie”²⁸.

Rzecz teologiczna zawiera się zarówno w samej biograficznej materii („Przyjaciel lotników”? — przecież Stalin nie lubił podróży samolotem, to konferencja w Teheranie niejako wymusiła na nim zawierzenie życia skrzydłom, a nie kołom pociągu, którym pojechał do Jałty i Poczdamu), jak i w tych elementach kultu, które współtworzyły bliższy i dalszy kontekst: zróżnicowane formy słowne (np. wiersze), obrazowe (plakaty, portrety, sceny — można stwierdzić — swoiście rodzajowe, np. obrazy „Stalin wśród przodowników pracy — chłopów i traktorzystów z kołchozów i sowchozów”, „Stalin na budowie wielkiej hydroelektrowni” czy „Stalin, Ordżonikidze, Kalinin, Kaganowicz, Żdanow na polu doświadczalnym Instytutu Mechanizacji Rolnictwa w 1935 roku”), muzyczne (np. kantaty: Alfred Gradstein, *Słowo o Stalinie. Kantata*; Piotr Rytel, *Stalin*; Stanisław Skrowaczewski, *Kantata pokoju czy radzieckie i polskie „pieśni o Stalinie”*). Znamienne: w Bizancjum spory o ikony doprowadziły do najprawdziwszej wojny religijnej (ikonofilia — ikonokłascia); w ZSRR toczyła się skrywana wojna na obrazy ówczesnych bogów: portret Lenina, zawieszony bez wiszącego obok portretu Stalina, dowodził... herezji trockizmu!

²⁷ R. Kupiecki, op. cit., s. 238. Co jednak znaczą „mistyczny język” i „magiczna sfera”? „Zdjęć polityków w zachodniej prasie nie darzono żadnymi szczególnymi względami, w Rosji Sowieckiej zaś nie było obojętne, w jaki sposób potraktuje się podobiznę wodza. Istniał nawet zapis w kodeksie karnym pozwalający karać za profanację podobizn. Solżenicyn przytacza przykłady skazanych na jego podstawie: za zrobienie wkładek do butów z gazety z wizerunkiem Stalina — 10 lat obozu, za dopuszczenie do zabrudzenia portretu przez muchy — tyleż. Trzeba było bardzo uważać, z jakiego papieru skręca się papierosy i jakiego używa w celach higienicznych” (Imos, s. 313).

Z własnej lektury *Archipelagu Gułag* szczególnie zapamiętałem krawca — zesłanego za przygotowywanie zamachu na Stalina: trzymaną w ustach w igłę wbił w ścianę z desek (wyklejoną gazetami, aby przez szpary między deskami nie wiało), niebacznie igłą trafił akurat w oko Genseka.

²⁸ *Woluntaryzm*, [w:] *Krótki słownik filozoficzny*, s. 728.

Podstawowe pytanie brzmi: dwa najwyraziściej Boże tytuły Stalina — „Życiodajny geniusz” i „Nieśmiertelny” — były wypowiedziami traktowanymi dosłownie czy przenośnie? Niepodobna poprzestać na apodyktycznej odpowiedzi, ponieważ 1. sama chrześcijańska teologia to werbalna „gra” pomiędzy jedynie ludzkimi językami (z ich wobec Transcendencji jakże ubogim wysłowieniem) a Bogiem Wielką Tajemnicą;

2. czym innym prywatne wyznania wiary w Stalina samych ofiar jego represji (w wyznawcach żadne cierpienia nie mogły przeważyć nad żywionym kultem²⁹), czym innym okrzyki należące do rytuału tzw. masówek (akademii, apeli, pochodów — tamże mniejszym problemem niż czas trwania „burzy oklasków, przechodzących w gromkie owacje” stawała się odpowiedź na pytanie o to, kto pierwszy przestał klaskać?³⁰).

Owe dwa najwyraziściej Boże tytuły — „Życiodajny geniusz” i „Nieśmiertelny” — mogą sugerować, że tylko częściowo Stalin stawał się komunistycznym Bogiem Stwórcą³¹. Z jednej strony proporcja 2: 334, z drugiej jednak strony należy pamiętać o tym wszystkim, co dopełniało owe dwa najwyraziściej Boże tytuły, były to na przykład *Strofy o Stalinie*. Tamże przeczytamy słowa Władysława Broniewskiego: „wstecz niech popłynie rzeka! / Odwrócimy łożyska rzek, / i pustynię woda użyźni”³². Te słowa ostatecznie można jeszcze czytać jako zgodne z nakazem Stwórcy, aby ludzie czynili sobie ziemię poddaną. Jednak o jakiegokolwiek chrześcijańskiej prawowierności niepodobna już mówić wówczas, kiedy w wierszu Krzysztofa Gruszczyńskiego sekretarz generalny stał się nie tyle równy Stwórcy, ile wręcz przewyższył go jako ten, który podważył Boże dzieło stworzenia świata (w 1948 r. został ogłoszony „plan przeobrażenia przyrody”) i dopiero on czyni świat miejscem dla ludzi również tam, gdzie dotąd z woli Stwórcy pozostawał nieludzki:

[...] Kto twardo w bitwie trwa upartej
Przeciw ciemnościom i bezprawiu,
Ten umie pokierować wiatrem,
Ten słońcu wymagania stawia.

²⁹ Por. R. Imos, op. cit., s. 334–335.

³⁰ „[...] faktem jest, że po przemówieniach genseka nikt z słuchaczy nie śmiał przerwać oklasków, toteż owacje trwały godzinami. Panowało powszechne przekonanie, że Stalin zawsze zauważa pierwszego, kto przestaje go oklaskiwać i prędzej czy później mści się” (ibidem, s. 320).

Znamienne: uwieczniona „Defiladą” Andrzeja Fidyka akademia zaczyna się oklaskami, które kończą się dopiero wówczas, kiedy przestaje klaskać sam Kim Ir Sen.

³¹ „Rola Boga wiąże się z przypisywaną sobie [przez Stalina] funkcją wszechmogącego o nieograniczonej, w sensie dosłownym, władzy”. Tamże, s. 322.

Po jubileuszu siedemdziesiątych urodzin „Stalin, niczym ziemski bóg, rozglądając się wokół w »siódmym dniu stworzenia«, mógł powiedzieć, że osiągnął wszystko: zbudował potężne państwo, zmusił do posłuszeństwa wielki naród, pokonał niezliczonych wrogów, zyskał miłość milionów współobywateli” (Wołkogonow, s. 710).

³² W. Broniewski, *Słowo o Stalinie*, [w:] *Strofy o Stalinie. Wiersze poetów polskich*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1949, s. 10.

Kto strzegł jak oka rewolucji,
Kto do zwycięstwa wiódł narody,
Ten umie rzeki bieg odwrócić,
Ten prawa stwarza dla przyrody. [...] ³³

Wymowa tych strof była jednoznaczna: Stalin został przedstawiony jako komunistyczny Stwórca, który dawszy przyrodzie nowe prawa, „bezpłodne piaski” zamienił w „urodzajne gleby” ³⁴.

Nawet jeśli niegdyś Bóg stworzył świat z niczego, to przecież chociaż sekretarz generalny kształtował świat z tego, co zastał, jednak wszak przewyższał Stwórcę, ponieważ to on ożywił tak wieczną zmarzlinę, jak też pustynię: Stalin „w śniegach sadi jabłonie i grusze, / Rzeki zawraca ku piaskom pustyni” ³⁵; „cofnęły wód swych masy Irtysz i Jenisiej. / Pustynia bucha życiem” ³⁶). Dzięki zwycięstwu materializmu dialektycznego nad reakcyjnym fideizmem ³⁷ i tym samym wyższości komunistycznego raju nad iluzją jedynie fikcyjnego, tj. biblijnego, „światłana przyszłość” już nie była czymś jedynie metaforycznym: „A drzewo owocowało / na śniegach nowej Syberii” ³⁸. Chrześcijański Bóg Stwórca świata i człowieka został dwakroć przewyższony przez sekretarza generalnego: Boże ciemności są rozjaśniane elektrycznym światłem („Teraz [Szura] razem z bolszewikami / spawa przesła elektrowni, / która oświetli cały bieg” ³⁹), a stary człowiek ustępuje przed radzieckim (znamienne tytuł Stalina: „Twórca człowieka radzieckiego”. Niegdyś był czczony Bóg Wszechmogący, współcześnie — Stalin tak zasadniczo zmienił świat, że niejako stworzył go na nowo ⁴⁰.

³³ K. Gruszczyński, *Stalin, inżynier naszych marzeń*, [w:] *ibidem*, s. 28.

³⁴ „[...] Stalin posiadał także moc władania siłami natury. Umiejętność ta wieszczona przez Engelsa jako cecha proletariatu, który gdy dozna dezalienacji, za sprawą technologicznego postępu będzie posiadał nieograniczoną władzę nad przyrodą, stała się atrybutem najpierw samej partii, potem — Stalina” (Imos, s. 327).

³⁵ J. Wirski, *O Stalinie*, [w:] *Strofy o Stalinie*, s. 35.

³⁶ W. Wirpsza, *Stalin*, [w:] *ibidem*, s. 39.

³⁷ „Fideizm (łac. *fides* — wiara) — reakcyjna teoria, która przekłada wiarę na naukę. W. I. Lenin nazywa idealizm filozoficzny mniej lub bardziej osłabionym, rozcieńczonym fideizmem, czyli klechostwem”, *Fideizm*, [w:] *Krótki słownik filozoficzny*, s. 168.

³⁸ T. Kubiak, *Towarzysze, mówię o nim...*, [w:] *Strofy o Stalinie*, s. 42.

³⁹ J. Lau, *Ścienna gazетка*, [w:] *ibidem*, s. 48.

⁴⁰ „W apologetycznej poezji socrealizmu mamy do czynienia nader często ze świadomymi próbami sakralizowania rzeczywistości. Najjaskrawszym przykładem są wiersze poświęcone Józefowi Stalinowi. Opiewając jego mądrości [sic!] i tytaniczne możliwości, autorzy (nader liczni) tworzą w istocie wizerunek bóstwa panującego nad światem, zasilającego go swoją dobrocią i energią. Oto przykład klasyczny — Adam Ważyk i jego wiersz *Rzeka*:

Mądrość Stalina,
rzeka szeroka,
w ciężkich turbinach
przetacza wody
płynąc wysiewa
pszenicę w tundrach,
zalesia stepy,
stawia ogrody.

Mamy tu do czynienia z przejrzywym obrazem boskiej omnipotencji” (Filipowicz, s. 99).

Dotąd wroga człowiekowi przyroda (najogólniej) syberyjskiej części Kraju Rad stawała się nowym, już komunistycznym rajem: pustynie przeobrażały się w rajskie ogrody, zaś polarna noc będzie rozjaśniona elektrycznym światłem — w takim kontekście, nawet jeśli kiedyś był jakiś Stwórca fideistów i klechów, to gdzież mu do Stalina i jego wyznawców... „Nic nie jest niemożliwe dla bolszewików”⁴¹. Tyle tylko, że ten radziecki raj wprawdzie oddalał się, ponieważ reakcja jak tylko mogła przeciwstawiała się⁴², a z czasem okaże się iluzją: jak wąż kusiciel zwiódł pierwszych ludzi, tak Stalina moc władania siłami natury wprawdzie ujawniała swą ograniczoność, następnie iluzoryczność, by w końcu stawać się jedną z przyczyn ekologicznych katastrof. Zarazem sam komunistyczny raj wcale nie był taki rajski: drzewo wiadomości złego i dobrego zostało zastąpione *Historią Wszechzwiązkowej Komunistycznej Partii (bolszewików): krótki kurs*⁴³, a funkcję węża kusiciela podjęli np. trockiści oraz agenci imperializmu.

W chrześcijaństwie teologia apofatyczna bywa przeciwstawiana teologii pozytywnej: ponieważ w nieskończoność można mnożyć imiona Boga, jednak ten wciąż pozostanie Bogiem nieznanym (*Deus absconditus*). Takież przeciwstawienie znajdziemy również w boskim kulcie sekretarza generalnego. Z jednej strony dążenie do tego, by jak najszerzej i najgłębiej przedstawić myśl oraz czyny i tym samym dziejowe znaczenie kremlowskiego Boga tak w skali światowej, jak też polskiej — *vide* Konstanty Ildefons Gałczyński i wiersz *Umarł Stalin*⁴⁴. Z drugiej strony jakże ludzka bezsilność poety:

Ale jak nazwać tego,
który formę komunizmu odleje
i w stali i betonie
budowy jego doczeka⁴⁵.

Ta niemoc adekwatnego wysłowienia wielkości Stalina może być interpretowana... teologicznie. Św. Tomasz dążył do tego, aby wyrazić transcendencję Boga w języku

⁴¹ „Hasłem owych czasów [lat trzydziestych] stało się: »Nic nie jest niemożliwe dla bolszewików«. Wszelkie odniesienia do faktów, technicznych możliwości i obiektywnych granic były traktowane jako »bojaźliwość« i »brak wiary« niegodne prawdziwych stalinistów. Dzięki własnej woli można było, jak się zdawało, przezwyciężyć dowolną trudność, która dla biurokratycznego, »formalistycznego« spojrzenia wydawała się niepokonana. Przykład takiej »stalowej woli« przedstawiał sam Stalin, dla którego nic nie było niemożliwe. W powszechnym przekonaniu kierował on krajem samą siłą woli» (Groys, s. 84).

⁴² „W ostatecznym rozrachunku Towarzysz Stalin władny był osuszać bagna, zawracać rzeki, nawadniać pustynie, a człowiek radziecki sadził arbuzy za kręgiem polarnym, »jarowizował» zboża, i jeśli wszystkie te zabiegi kończyły się klęską, widział w tym ni mniej ni więcej tylko wrogą rękę reakcji» (Imos, s. 46).

⁴³ J. Tazbir, *Biblia stalinizmu*, [w:] idem, *Polska na zakręcie dziejów*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 1997, s. 304–315.

⁴⁴ O wierszu *Umarł Stalin* Aleksander Wat napisał: „Wtedy [wraz z dniem śmierci Stalina] obojętne jest, jakim był w istocie w swoich ziemskich czynach, gestach, myślach i zamiarach umarły Król-Ojciec, istotne jest tylko, że był Królem-Ojcem i zarazem dobroczynnym Bogiem, choćby w ziemskich swoich słowach i uczynkach wymierzał śmierć wszelkiej religii i jej wyznawcom. Istotne jest tylko, że dla poety spragnionego i pragnącego adoracji był Królem-Ojcem-Bogiem i stary ten prawzór poezji mógł się odnowić w świecie prozaicznej szkaradności» (Wat, s. 189).

⁴⁵ A. Braun, *Człowiek. Wstęp do poematu*, [w:] *Strofy o Stalinie*, s. 34.

filozofii Arystotelesa, jednak musiał stwierdzić, że Bóg przerasta poznanie istotowe poprzez rodzaj i gatunek: *Deus non est in genere*. Bóg jest kimś poza poznaniem istotowym. Jako ktoś analogicznie tajemniczy i tym samym niewysłowny jawił się Stalin: nawet trzysta trzydzieści sześć tytułów nie mogło adekwatnie wyrazić jego statusu, toteż niejako siłą rzeczy kresem wysłowienia stawało się pokorne milczenie⁴⁶.

Podobnie jak rzecz się ma z dwoma najwyraziściej Bożymi tytułami Stalina Boga Stwórcy („Życiodajny geniusz”, „Nieśmiertelny”), tak też trudno rozstrzygnąć jak były pojmowane tytuły najmocniej konstytuujące Syna Bożego: „Wybawca”, „Wybawiciel narodów Europy”, „Człowiek, który ocalił ludzkość”, „Spełniona misja dziejowa”? Dosłownie czy przenośnie? Może ta alternatywa pozostaje tylko tym, co krótki *Słownik filozoficzny* określiłby słowem „scholastyka”: „wszelkim oderwanym od życia, bezpłodnym mędrkowaniem”⁴⁷? Jak bowiem odtworzyć myśli i emocje wyznawców wiary w genseka? Z jednej strony scentralizowana ‘podaż’ (propagandowa machina i jej wytwory), z drugiej strony niejednorodny ‘popyt’ (w PRL po śmierci Stalina do wyłożonej w ambasadzie ZSRR wpisywały się osoby prywatne „bez przymusu”⁴⁸ — zarazem motywami okolicznościowego picia alkoholu bywała... radość⁴⁹). Ówczesny emocje społeczne w ich wielorakich przejawach jednak pozostają niedocieczone⁵⁰ i tym samym należy powstrzymać się przed formułowaniem twierdzeń o dosłownych bądź przenośnych znaczeniach tytułów „Syna Bożego”. Natomiast z pewnością można o nich powiedzieć, że były one szczególnym połączeniem sprzecznych sił: „drewnianego języka” i swoiście poetyckiej inwencji⁵¹; oficjalności kultu i spontaniczności czci.

⁴⁶ „Spośród literackich klisz, jakie stały do dyspozycji piszących o Stalinie, funkcję nadrzędną wobec wszystkich innych hiperbolizujących postać pełni topos niewyraźności: genialność wodza i potęga jego dokonań nie mieszczą się w słowach [...]. Topos ten uaktywni się w poezji funeralnej powstałej w pierwszych tygodniach po śmierci. Ogrom bólu po stracie „genialnego wodza proletariatu” każe poetom wątpić w możliwość wysłowienia tego najboleśniejszego z przeżyć” (Tomasik, s. 326).

⁴⁷ *Scholastyka*, [w:] *Krótki słownik filozoficzny*, s. 612.

⁴⁸ R. Kupiecki, op. cit., s. 160.

⁴⁹ Ibidem, s. 173. Już podczas pogrzebu Lenina niektórzy jego uczestnicy kamerze filmowej pokazywali uśmiechnięte twarze (wyeksponowane w filmie Jurija Chaszczewadzkiego, *Bogowie sierpa i młota*).

⁵⁰ „Płacz był w tamtych dniach normą zachowań ludzkich. [...] Ile było w tym szczerego, osobistego żalu, ile zaś bezwolnego poddania się atmosferze tych godzin świadomie organizowanej przez środki przekazu, ile wreszcie celowej działalności animatorów tych imprez — próżno dziś dociekać” (ibidem, s. 163).

⁵¹ O śmierci Stalina Jan Wyka pisał:

Minuta w dniu tym mierzy się trzydziestoma sześcioma westchnieniami umęczonych płuc,
nasza krew oburzenia, trwogi i miłości podchodzi do dwustu dziesięciu stopni ciśnienia,
tętno od Władystoku/ do bolejącej Moskwy,
od wsłuchanej Warszawy,
aż do szerokich, podzwrotnikowych fal Amazonii
i do rozdzieranej bombami Korei
sto szesnaście razy przeskakuje przez wyrwy i niespodziewane przepaście
sześćdziesięcioszekundowej minuty.

Cyt. za: *Nasz Stalin*, grafika L. Majewski, teksty M. Ogórek, BoSz, Olszanica 2003, s. 62.

Co znamienne: Jezus Chrystus był Wcielonym Bogiem i z tym właśnie teologicznym centrum chrześcijańskiej wiary można było kojarzyć na tyle liczne tytuły Stalina, że trudno mówić o przypadkowej analogii między kultem religijnym i kultem jednostki: „Ucieleśnienie rozumu i nieugiętej woli działania”; „Ucieleśnienie treści prowadzonej w naszych czasach walki wyzyskiwanych i uciśnionych o wyzwolenie własne, o wyzwolenie ludzkości”; „Uosobienie bolszewizmu i władzy radzieckiej”; „Uosobienie jedności partii”; „Uosobienie najściślejszego związku partii z masami”; „Uosobienie patriotyzmu i internacjonalizmu mas ludowych”; „Uosobienie tego, do czego jest zdolny proletariat wyzwolony z pęt kapitalizmu”; „Wcielenie nieobjętych zdolności i sił twórczych ludu”; „Wcielenie wszystkich cech największego stratega dziejów współczesnych”; „Wcielona wola i rozum”. Już nawet sama liczba owych tytułów („Dyskurs komunistyczny nie cofa się nigdy przed powtarzaniem, które wprowadza umysły w stan korzystnego odrętwienia”⁵²) może nawet nakazuje przyjąć, że nie były one czymś przypadkowym: „[komunistyczna] ideologia odwołuje się do szacownego pojęcia, o autorytecie tak wielkim, że z jego gruntu niematerialistyczny charakter niepostrzeżenie umyka — jest to termin »ucieleśnienie« — opoka drewnianego języka i kluczowa pozycja w ideologii”⁵³. Zarazem dwa tytuły — „Wybawca” oraz „Wybawiciel narodów Europy” — mogły (w trybie może nawet nieuniknionym?) wywoływać skojarzenia z Jezusem Chrystusem...

Siedemdziesiąta rocznica urodzin Stalina stała się szczególną przesłanką, aby dzieje świata na nowo zostały podzielone na dwie ery — już nie przed i po narodzeniu Jezusa Chrystusa, ale przed i po urodzeniu sekretarza generalnego:

Rewolucjo! — Któż wiatr powstrzyma,
Kto ziemię zawróci w biegu?
Rewolucjo, tablice praw Rzymu
Obalamy od Chin po Biegun.

Rewolucjo! siedemdziesiąt lat
Stalinowych powiewa nad światem.
I rodzi się nowy świat,
Świat stary pęka jak atom⁵⁴.

Ta ówczesna komunistyczna wiara w nową erę ludzkości nie przetrwała po śmierci Stalina — jednak nie tyle z powodu jakże ludzkich czy nawet nieludzkich okoliczności śmierci sekretarza generalnego (przedśmiertnie rządzący Stalin „co najmniej sześć godzin [samotnie!] leżał bez pomocy lekarskiej” — „Być może

⁵² F. Thom, *Drewniany język*, Wydawnictwo CDN, Warszawa 1990, s. 55. „Przyzwyczajony do pracy na jalo-wym biegu, rozum odwraca się od oporu, jaki stawiają rzeczy. Wybiera on dobrze wyszlizgane trajektorie słów” (ibidem, s. 57).

⁵³ Ibidem, s. 26.

⁵⁴ W. Broniewski, op. cit., s. 11.

wszystko odbywało się zgodnie z ustalonym przez Berię scenariuszem⁵⁵), ile za sprawą referatu Nikity Chruszczowa na XX Zjeździe KPZR.

Jako Syn Człowieczy Jezus Chrystus był współlistotny Bogu Ojcu. Podobnie, a zarazem odmiennie rzecz miała się ze Stalinem, ten bowiem co prawda pozostawał „Synem Człowieczym”, jednak współlistotny był nie tyle ludziom, ile samemu Leninowi. Niegdyś Syn Człowieczy zstąpił z Nieba, Wcielenie Boga zostało zwieńczone Wniebowstąpieniem — w 1953 r. „Syn Człowieczy” spoczął w niedostępnym zwykłym śmiertelnikom nowym niebie: mauzoleum, gdzie oczekiwał go Lenin. Oczywiście dla ateisty też porównanie Jezus Chrystus — Stalin byłoby niedorzeczne: skoro nie ma Boga i jego Nieba, to i o jakimkolwiek zstąpieniu na ziemię Wcielonego Boga niepodobna mówić, wszak istnieje tylko mauzoleum z mumiami wodzów. Cerkiewne świątynie, jeśli nie zostały zburzone czy też zamienione w magazyny bądź sale kinowe, wiodły swe życie po życiu jako muzea ateizmu.

Dwoista natura Stalina — Jezusa Chrystusa wiązała się z poniekąd oczywistą różnicą między tymi postaciami: nie jakkolwiek transcendentny, lecz jak najbardziej ludzki Stalin propagandowo mocniej powinien oddziaływać na wyobraźnię i emocje ludu pracującego miast i wsi. Jako Syn Boży Stalin pozostawał pewną teologiczną abstrakcją (*vide* formuła „Lenin naszych czasów”), natomiast jako Syn Człowieczy stawał się znacznie bliższym przedmiotem kultu: „Żywe wcielenie najpiękniejszych ideałów i najśmielszych marzeń całej postępowej ludzkości”, „Wcielenie nieobjętych zdolności i sił twórczych ludu”. Prawdopodobnie transcendentno-immanentny Syn Boży stanowił mocniejsze ograniczenie propagandowej inwencji niż immanentno-transcendentny Syn Człowieczy. Pierwszy silniej był obciążony fideizmem niż drugi? Na mocniej lub słabiej zeświecczoną świadomość wyznawców komunistycznej wiary Syn Człowieczy mógł szerzej i głębiej oddziaływać niż Syn Boży?

Stalin jako najwyższa postać ateistycznej religii — zgodnie z prawem jedności przeciwieństw? — pozostawał kimś zarazem nadludzkim i ludzkim: „Indywidualny geniusz Stalina to uosobiony w największym człowieku naszych czasów zbiorowy geniusz ludu”. Dwoistość kremlowskiego Jezusa Chrystusa polegała na tym, że jako przedmiot czci najwyższej pozostawał on kimś przewyższającym wszystkich ludzi (wyłączywszy jedynie Lenina?), ale zarazem ten jego nadludzki status mógł być podłożem dwóch sprzecznych emocji czcicieli: pokory wobec Syna Człowieczego i dumy z tego, że pozostawał on jednym z ludzi — tym samym jego wielkość jakby częściowo była czy przynajmniej mogła być przenoszona na tych, którzy go czczą. Paradoksalnie: wywyższanie Syna Człowieczego było zarazem samoponizaniem się ludu pracującego miast i wsi (o grudniu 1949 r. jako 70.

⁵⁵ D. Wołkogonow, op. cit., s. 770.

rocznicy urodzin Dymitrij Wołkogonow pisze: „Trwał proces poniżania wielkiego narodu”⁵⁶), jak też owego ludu samowyywyższaniem: „Największy człowiek naszej epoki” to przecież również „Syn prostego ludu”. Z czasem iluzoryczność boskiego statusu Syna Człowieczego najmocniej zostanie zwerbalizowana referatem Nikity Chruszczowa na XX Zjeździe KPZR, a najwyraziściej unaoczni się w skrywanym ciemnością nocy usunięciem z moskiewskiego mauzoleum mumii „Lenina naszych czasów”.

Tytuły współtworzące postać kremlowskiego Ducha Świętego to poznawczo najtrudniejsza część stalinowskiej tytulatury. Zasadniczą przyczyną owego problemu jest nie tyle sam Stalin czy też jego kult, ile teologia chrześcijańska, która z jednej strony jakkolwiek nie podważa równorzędności trzech osób Trójcy Świętej, jednak wobec samego Ducha Świętego niejako siłą rzeczy pozostaje szczególnie małowólna. Bóg stworzył świat oraz zesłał Syna, Jezus Chrystus swoim Wcieleniem, Męką i Zmartwychwstaniem odkupił grzesznego człowieka, a Duch Święty... Ten jawi się jako postać najmocniej nakazująca pamiętać o poznawczych ograniczeniach teologii pozytywnej. Właśnie ta teologiczna niedookreśloność Ducha Świętego sprawia, że z nim można kojarzyć te wszystkie tytuły Stalina, w których zostały wyeksponowane wiodące myśli czwartego klasyka marksizmu-leninizmu-stalinizmu. Znamienne, że spośród tytułów Ducha Świętego tylko jeden — „Mąż natchniony” — zachował wymiar szczególnie transcendentny, wszystkie pozostałe jeszcze ostatecznie można pomieścić w już tylko w ziemskich wymiarach ludzkiej myśli: „Genialny ideolog”, „Genialny umysł teoretyczny”, „Człowiek, który obejmował swym dalekosiężnym wzrokiem szeroki horyzont dziejów i sięgał swą myślą w daleką przyszłość”. Trudno skrywać zasadniczą wątpliwość: może wszystkie tytuły Ducha Świętego należy przypisać „Synowi Człowieczemu”? Której z tych dwóch boskich postaci przypisać ten tytuł: „Stalin swą pracą myślową wzbogaca i odkrywco rozwija naukę Marksa, Engelsa, Lenina w najbardziej istotnych kwestiach i problemach, od których trafnego ujęcia i rozstrzygnięcia zależą bezpośrednio losy świata”? Niepodobna jednoznacznie rozstrzygnąć.

Wszelkie porównania między papieżami Kościoła rzymsko-katolickiego a Stalinem Papieżem należy poprzedzić istotnym zastrzeżeniem: w połowie XX wieku w obydwu państwach, kościelnym i radzieckim, następowały doprawdy głębokie zmiany ustrojowe, które najzwyczajniej można określić jako XX Zjazd KPZR i Vaticanum II (tu jednak pomińmy to, że zmiany te przez jednych bywają postrzegane jako doprawdy istotowe, przez drugich tylko jako powierzchowne). Toteż papieskie tytuły Stalina powinny dwakroć brzmieć już tylko historycznie: i ZSRR jego epoki, i państwo kościelne przedsoborowych

⁵⁶ Ibidem, s. 709.

papieży należą wyłącznie do przeszłości oddalonej o całe dziesięciolecia (współcześnie lefebryści to jednak relikw Kościoła epoki sprzed Vaticanum II, zaś ostatni staliniści dożywają swych lat).

To, że papieskie tytuły Stalina są najliczniejsze (wszak stanowią mniej więcej dwie trzecie wszystkich) nie powinno dziwić już tylko z tego powodu, że realny status genseka najzwyczajniej można określić tymi słowami: partyjno–państwowe jedynowładztwo. Mniejsza tu jednak o analogie między papieżem z jego państwem kościelnym a sekretarzem generalnym i Związkiem Radzieckim, nieprzypadkowo wszak wśród tytułów Stalina znajdował się i ten: „Głowa państwa radzieckiego”. Zarazem ważna pozostaje semantyczna pojemność słowa ‘papież’ — co prawda Tadeusz Peiper był nazwany „papieżem awangardy”, a jednak o jego papieskiej władzy można mówić jedynie w bardzo swoiście ograniczonym kontekście.

Kościelne zakorzenienie papieskich tytułów Stalina swe zapewne najgłębsze podłoże miało w tym, co można by nazwać pragmatyką władzy (mniej lub bardziej) dyktatorskiej. W Kościele: papież i *Roma locuta, causa finita*. W Kraju Rad: Stalin — „wielki wódz i nauczyciel Partii Komunistycznej i narodu radzieckiego”⁵⁷. Z czasem w tym pierwszym zacznie mówić się o kolegalnej władzy biskupów, w tym drugim — o centralizmie demokratycznym. I z ową władzą, i z tymże centralizmem bywało różnie... Zarazem wiara chrześcijańska co prawda pozwalała papieżowi może nawet na nienawiść do grzechu, ale również nakazywała zachować miłosierdzie dla grzeszników — by już nie wspomnieć o teologii prawosławnej, która silniej niż katolicka żywiła nadzieję, że piekło może pozostawać puste. Przeciwnie Stalin: w nim wrogość wobec antykomunistycznych idei („Nieubłagany wróg nacjonalizmu, imperializmu i kosmopolityzmu”) łączyła się z nieskrywaną eksterminacją fizyczną („Zwiastun nieuchronnej zagłady imperialistycznych ludobójców”).

Przyjaźń polsko-radziecka miała zróżnicowane wcielenia: od Konstantego Rokossowskiego (w 1956 r. czytana na wspak nazwa papierosów „Sport” brzmiała: „Towarzyszu Rokossowski Opuść Polską Stolicę”) po Władysława Gomułkę (październik tegoż 1956 r. i dramatyczne rozmowy z Nikitą Chruszczowem). Stosunkowo nieliczne tytuły Stalina Patrona PRL powinny pozostawać postrzegane jedynie jako dopełnienia ówczesnej przyjaźni polsko-radzieckiej. Zarazem rzecz zawierała się nie tyle w samych słowach, ile w takich faktach, jak nadanie imienia Stalina Pałacowi Kultury i Nauk (który „miał pełnić rolę świętej góry, świątyni przewyższającej wszystkie inne”⁵⁸) czy przemianowanie Katowic na Stalinogród i województwa katowickiego na stalinogrodzkie. Jako Patron PRL Stalin nie był kojarzony z Wojciechem, Stanisławem czy tym bardziej z Matką Boską Częstochowską (co prawda pierwotnie Stalinogrodem miała zostać właśnie

⁵⁷ Stalin, [w:] *Krótki słownik filozoficzny*, s. 641.

⁵⁸ J. Łukasiewicz, *Mitologie socrealizmu*, „Odra”, 1996, nr 11, s. 41.

Częstochowa, jednak odstąpiono od tego pomysłu, ponieważ pielgrzymki dochodziłyby do Matki Boskiej Stalinogrodzkiej?⁵⁹).

Polskie tytuły Stalina poniekąd może wymuszają, przynajmniej na osobach wobec niego choćby zdystansowanych, postawienie pytania o to, co bywa określone jako panegiryczna przesada⁶⁰. Ta jednak sprawa niemały kłopot teoretyczny, wymaga bowiem zmierzenia się z odpowiedzią na inne pytanie: kto i na jakiej podstawie określa granicę, powyżej której pochwała staje się przesadna? Kult Stalina dowodzi, że taka granica bywała iluzoryczna, a może nawet trudno o niej mówić — tak w ZSRR, jak też w PRL. Oto bowiem:

- w Gagrze (małe miasteczko Abchazji), mającej tylko dwie ulice, jedna była ulicą Stalina, a druga Dżugaszwilego⁶¹;
- podczas otwarcia Muzeum Lenina w Poroninie premier Józef Cyrankiewicz w wygłoszonym z tej okazji przemówieniu stwierdził, że „na ziemi polskiej, w tych okolicach bywał również towarzysz Stalin”⁶².

Toteż trudno zakwestionować wspomnienie o tym, że niektórym Polakom zdarzało się śpiewać kolędę o znamienne przekreślonym słowie: „a Józef Stalin ono [Dzieciątko] pielęgnuje”. Ostatecznie Jezus Chrystus „Słońce sprawiedliwości” i Stalin „Wiecznie płonące słońce komunizmu”, przynajmniej ‘powierzchniowo’, wcale nie byli tak odlegli — również za sprawą śnieżnobiałego munduru generalissimusa⁶³.

Polskie tytuły Stalina to tylko jeden z elementów jego religijnego kultu (*vide* Heleny Bobińskiej *Soso. Dziecięce i szkolne lata Stalina*⁶⁴), tenże kult swą żywotność zawdzięczał zapewne również analogii: jak Bóg był wszechobecny w stworzonym przez siebie świecie (psalmowe „Niebiosa opowiadają chwałę Boga”) i zarazem dla ludzkich oczu pozostawał niewidzialny, tak też sekretarz generalny przenikał każdą cząstkę życia jego czcicieli⁶⁵, „ale nie pokazywał się zbyt często”⁶⁶.

⁵⁹ R. Kupiecki, op. cit., s. 169.

⁶⁰ Por. K. Obremski, *Stalin, panegirysci i prawo przechodzenia zmian ilościowych w jakościowe*, „Pamiętnik Literacki”, 2007, nr 3, s. 123–136.

⁶¹ R. Kupiecki, op. cit., s. 13.

⁶² Ibidem, s. 118.

⁶³ „W wypadku Stalina efekt jasności potęguje noszony chętnie od końca wojny (a jeszcze chętniej malowany) śnieżnobiały mundur generalissimusa. Słońce Narodów świeci więc blaskiem zaczerpniętym wprost z prawosławnej teologii, w której Chrystus — Światłość Świata i prawdziwe Słońce — objawia się wiernym poprzez złotem pisane misterium światła” (Milewska, s. 188).

⁶⁴ Por. K. Obremski (2002), *Księgi kanoniczne i apokryf („Krótki kurs WKP(b) — „Józef Stalin. Krótki życiorys” — „Soso. Dziecięce i szkolne lata Stalina”)*, [w:] *Presja i ekspresja. Zjazd szczeciński i socrealizm*, red. D. Dąbrowska, P. Michałowski, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2002, s. 55–68; K. Obremski, „Inżynier dusz ludzkich” w muzeum literatury dawnej. *Nad książką Heleny Bobińskiej „Soso”*, „Pamiętnik Literacki”, 2003, z. 4, s. 133–164; idem, *Socrealistyczny apokryf a kult komunistycznych świętych*, „Pamiętnik Literacki”, 2006, z. 2, s. 65–74.

⁶⁵ „Żywego Stalina zastąpiono jego ikoną. [...] Dzięki niej nieobecny stał się zarazem wszechobecny” (Milewska, s. 185).

⁶⁶ M. Kula, op. cit., s. 73.

Jego postać była przesłaniana ‘fantomami’, np. jedyne pojawienie się generalissimusa na podmoskiewskim froncie stało się inspiracją twórców batalistycznego malarstwa; nawet głos Stalina zwodził słuchaczy jego słów⁶⁷.

Nie ma jednej oraz krótkiej odpowiedzi na pytanie o to, jak Lenin i Stalin stali się komunistycznymi bogami: ateistyczna religia (nią wszak był komunizm⁶⁸) wykreowała ziemskich bogów? Wskazując wielorakie czynniki, należy przywołać również humanizm pojmowany jako wypełnienie pustki powstałej po ustępującej pola religii:

A kiedy pytamy, skąd [humanizm] pochodzi i dlaczego zyskał sobie dzisiaj tylu zwolenników, odpowiedź brzmi, że powodem jest szukanie przez ludzi czegoś, co mogliby uważać za święte i godne uwielbienia. Człowiek wygląda na zwierzę potrzebujące jakiejś religii. Skoro więc nie wierzy w Boga, zaczyna sobie tworzyć bożka w postaci Człowieka pisanego przez wielkie „C”, staje się *humanistą*. Ale to już całkiem oczywiste bałwochwalstwo⁶⁹.

Toteż, jeżeli Bóg nie istnieje, wówczas człowiek staje się najwyższą istotą w świecie. Tak właśnie rzecz się miała w porewolucyjnej Rosji: niczym w relacji sprzężenia zwrotnego śmierć starego Boga prowadziła do narodzin nowych bogów — po Leninie przedmiotem religijnej czci stawał się Stalin. Jak przyroda (twierdził Fryderyk Engels), tak też ołtarz nie znosił próżni...

„Najukochańsze słowo: Stalin”⁷⁰. Postrzegając tzw. kult jednostki z perspektywy już kilku następujących dziesięcioleci, jakkolwiek nie podjąwszy zasadniczej problematyki ustrojowej (stalinizm był wypaczeniem radzieckiego systemu politycznego czy jego logicznym zwieńczeniem?), trudno współcześnie zrozumieć, jak ktoś o takim „wizerunku” czy „image’u”⁷¹ (ówczesny koszmar redaktorów i korektorów: chochlik drukarski Stalina zamienił w ‘Sralina’⁷²) mógł zdobyć i aż do śmierci zachować status doprawdy boski Zarazem oczywiście niepodobna poprzestać na nawet najczystszej miłości jako głównym podłożu wiary człowieka radzieckiego i przez nią determinowanych polskich tytułów Stalina. Owym podłożem również było prawosławne chrześcijaństwo: kiedy carat i cerkiew

⁶⁷ „Naród radziecki nie znał dobrze nawet głosu swego Wodza, choć na każde jego słowo czekał w napięciu i uwielbieniu. Zamiast monotonnego, obarczonego gruzińskim akcentem głosu Stalina, słyszał w radiu przyjemny, głęboki głos aktora, Jurija Lewitana, odczytującego Stalinowskie przemówienia i rozkazy” (Milewska, s. 184).

⁶⁸ „W moim [Rafała Imosa] rozumieniu komunizm to ateistyczna, oparta na wierze gnostyckiej, nacechowana dualizmem, założona religia walki o charakterze uniwersalistycznym, stanowiąca oficjalne wyznanie państwa sowieckiego” (idem, s. 84).

⁶⁹ J. M. Bocheński, *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*, Instytut Literacki, Paryż 1987, s. 48.

⁷⁰ T. Urgacz, *Po polsku*, [w:] *Strofy o Stalinie*, s. 20.

⁷¹ „Całość rzeźbiarskich dokonań profesjonalistów w rozmowie z Antonim Słonimskim podsumował Xawery Dunikowski — »Widziałem już rzeźby w glinie, w marmurze, w brązie — powiedział — Pierwszy raz widzę w wazelinie. W wazelinie pierwszy raz«” (Kupiecki, s. 134). Szerzej o słowach Dunikowskiego: M. Kula, op. cit., s. 63–64.

⁷² „A ja [Aleksander Wat jako korektor »Czerwonego Sztandaru« w radzieckim Lwowie] miałem obsesję. Mnie się ciągle zdawało, że w końcu za mojej korekty wyjdzie straszna gafa, jedna literka będzie zmieniona i wyjdzie Sralin zamiast Stalin”, cyt. za: ibidem, s. 68.

współtworzyły relację najogólniej zwaną sprzężeniem zwrotnym, wówczas niejako siłą rzeczy koniec jednej instytucji stawał się końcem drugiej. Tyle że religia była tak mocno zakorzeniona w Rosjanach, że ich bunt przeciwko niej przyjmował postać komunistycznej wiary człowieka radzieckiego (*vide* film Jurija Chaszczewadzkiego, „Bogowie sierpa i młota”). Z czasem wiara człowieka radzieckiego ulegała erozji, ale „doktryna miała się dobrze w zinstytucjonalizowanej formie”⁷³. Kult jednostki — przez analogię do tytułu książki Marcina Kuli *Religiopodobny komunizm* — faktycznie był właśnie „religiopodobny”.

Należy dopowiedzieć: gdzie Stalinowi do marszałka i prezydenta Koreańskiej Republiki Ludowo-Demokratycznej.

Jako bóstwu Kim Ir Senowi przypisano wszelkie możliwe zalety i cnoty, których nie może właściwie mieć istota ludzka. [...] „Tak jak niektórzy wierzą w Boga — wyjaśnia wykładowca Akademii Dzuczhe w Phenianie — tak my wierzymy w Kim Ir Sena [...]”⁷⁴

Właśnie w KRL-D stało się to, o czym w ZSRR jedynie wspomniano z okazji siedemdziesiątej rocznicy urodzin Stalina: rok urodzin Kim Ir Sena (1912) uznano za początek nowej ery.

Bibliografia

- Bocheński, Józef Maria *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*, Instytut Literacki, Paryż 1987.
- Filipowicz S. *Mit i spektakl władzy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1998.
- Głowiński M. „Nie puszczaj przeszłości na żywioł”. „Krótki kurs WKP(b)” jako opowiadanie mityczne, [w:] M. Głowiński, *Rytuał i demagogia. Trzydzieści szkiców o sztuce zdegradowanej*, OPEN, Warszawa 1992, s. 24–45.
- Gołębiowska-Suchorska A. „Lenin umarł, lecz jego dzieło żyje”, czyli śmierć wodzów ZSRR w rosyjskich i polskich dowcipach, [w:] *Komunistyczni bohaterowie*, t. 1, *Tradycja, kult, rytuał*, pod red. M. Bogusławskiej, Z. Grębeckiej, E. Wróblewskiej-Trochimiuk, Wydawnictwo LIBRON — Filip Lohner, Warszawa–Kraków 2011, s. 407–419.
- Groys B. *Stalin jako totalne dzieło sztuki*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2010.
- Imos R. *Wiara człowieka radzieckiego*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2006.
- Kołąkowski L. *Główne nurty marksizmu*, t. II, *Rozwój*, Alternatywy, Warszawa 1981.
- Krótki słownik filozoficzny* pod red. M. Rozentalą, P. Judina, Książka i Wiedza, Warszawa 1955.
- Kula M. *Religiopodobny komunizm*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2003.
- Kupiecki R. „Natchnienie milionów”. *Kult Stalina w Polsce 1944–1956*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.
- Łukasiewicz J. *Mitologie socrealizmu*, „Odra”, nr 11, 1996, s. 37–44.

⁷³ „Upadek komunizmu nie był efektem ekonomicznego krachu państwa, lecz wynikiem dewaluacji doktryny tracącej stopniowo wyznawców w miarę popadania w formalizm, czyli swego rodzaju sekularyzacji. Krąg wierzących w soteriologiczne posłannictwo Rosji Sowieckiej i osiągnięcie eschatologicznego celu komunizmu sukcesywnie topniał, jednakże w atmosferze konsekwentnej dbałości elit o nienaruszalność doktryny. Jednym słowem, wiara wprawdzie uległa erozji, ale doktryna miała się dobrze w zinstytucjonalizowanej formie” (Imos, s. 50).

⁷⁴ W. J. Dziak, *Kim Ir Sen*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2001, s. 5–6.

- Milewska M. *Bogowie u władzy. Od Aleksandra Wielkiego do Kim Dzong Ila. Antropologiczne studium mitów boskiego władcy*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2012.
- Obremski K. *Księgi kanoniczne i apokryf („Krótki kurs WKP(b)”) — „Józef Stalin. Krótki życiorys” — „Soso. Dziecięce i szkolne lata Stalina”*, [w:] *Presja i ekspresja. Zjazd szczeciński i socrealizm*, pod red. D. Dąbrowskiej, P. Michałowskiego, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2002, s. 55–68.
- Obremski K. *Wielki Językoznawca — „pokora w parze z majestatem” i scholastyka*, „Teksty Drugie” 2002, nr 1/2, s. 226–234.
- Obremski K. *„Inżynier dusz ludzkich” w muzeum literatury dawnej. Nad książką Heleny Bobińskiej „Soso”*, „Pamiętnik Literacki” 2003, z. 4, s. 133–164.
- Obremski K. *Socrealistyczny apokryf a kult komunistycznych świętych*, „Pamiętnik Literacki” 2006, z. 2, s. 65–74.
- Obremski K. *Stalin, panegiryści i prawo przechodzenia zmian ilościowych w jakościowe*, „Pamiętnik Literacki” 2007, nr 3, s. 123–136.
- Ogórek M. *Nasz Stalin*, grafika L. Majewski, teksty M. Ogórek, M. Olszanica, BoSz 2003.
- Oseka P. *Rytuały stalinizmu. Oficjalne święta i uroczystości rocznicowe w Polsce 1944–1956*, Wydawnictwo TRIO, Warszawa 2007.
- Strofy o Stalinie. Wiersze poetów polskich* Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1949.
- Tazbir J. *Biblia stalinizmu*, [w:] *Polska na zakręcie dziejów*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 1997.
- Thom F. *Drewniany język*, Wydawnictwo CDN, Warszawa 1990.
- Tomasik W. *Stalina wizerunek*, [w:] *Słownik realizmu socjalistycznego*, pod red. Z. Łapińskiego, W. Tomasika, TAIWPN UNIVERSITAS, Kraków 2004.
- Wat A. *Dziewięć uwag do portretu Józefa Stalina*, [w:] *Świat na haku i pod kluczem. Eseje*, oprac. K. Rutkowski, Czytelnik, Warszawa 1991, s. 187–257.
- Wierzbicki P. *Struktura kłamstwa*, Bellona, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 2009.

Magdalena Ostolska

ORCID: 0000-0003-4251-984X

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

KSZTAŁCENIE GŁOSU JAKO METODA PRACY NAUCZYCIELA NAD SAMOROZWOJEM

Streszczenie: Praca poświęcona jest problemom wieloaspektowego zastosowania zajęć z emisji głosu w kontekście zadań stawianych przed nauczycielem- wychowawcą. Zakłada się, że powinien on być nie tylko fachowcem w swojej dziedzinie, ale przede wszystkim wzorem osobowym dla uczniów, wyposażonym w kompetencje retoryczne i co za tym idzie, w umiejętność świadomej pracy głosem. Właśnie kształcenie głosu łączyć może wszystkie wymienione wątki. Okazuje się, że praca nad tymi wydawałoby się bardzo technicznymi umiejętnościami, jej efektywność, wiąże się ściśle z dyspozycją psychiczną człowieka. Otwartość, empatia, tolerancja, to cechy wymieniane jako niezbędne w zawodzie nauczyciela. Tworzą one również podstawę w kształceniu dobrej emisji głosu. Tego typu korelacja wskazuje na nie dość jeszcze dziś wykorzystany obszar dla poszerzania kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli.

Słowa kluczowe: Emisja głosu, dźwięk, oddech, dobry nauczyciel, kompetencje, asertywność, wypalenie zawodowe, przepisy oświatowe

Moulding vocal skills as a method of teachers work over self-development

Abstract: The paper is devoted to problems concerning multi-aspect application of vocal production in the context of tasks for a teacher and educator. It is assumed that a teacher should be a professional in his or her field, but first of all, present a personality pattern to pupils, with a good command of rhetoric competence, and in consequence, conscious work with his or her voice. All the above mentioned matters can be combined with moulding vocal skills. It turns out that working on the seemingly technical skills of vocal production, as well as its effectiveness, is closely related with human psychological condition. Openness, empathy, tolerance, all of these are perceived as features indispensable in teacher's work. These features are also a basis for moulding good skills of vocal production. The type of correlation indicates still not sufficiently exploited space for widening professional competence of feature teachers.

Keywords: vocal production, sound, breath, good teacher, competence, assertiveness, occupational burnout, educational law

Zarówno codzienna praktyka szkolna, jak i bogata literatura z zakresu pedagogiki wskazują na nauczyciela, jako na podstawowe odniesienie dla efektywności wysiłków edukacyjno- wychowawczych szkoły wobec uczniów. Określenie „dobry nauczyciel” bywa różnorako interpretowane, jednak pewien zbiór cech wyróżnianych jako niezbędne dla odpowiedzialnego wykonywania tego zawodu, zdaje się być ogólnie akceptowany. Cechy te, które przekładają się na oczekiwane kompetencje i kwalifikacje zawodowe nauczyciela grupuje się i opisuje także w dokumentach prawnych, z których najbliższym praktyki szkolnej jest Karta Nauczyciela.¹ W rozdziale trzecim dokumentu mówi się o wymaganiach kwalifikacyjnych. W Art. 9.1. Czytamy, że stanowisko nauczyciela może zajmować osoba, która:

- 1) „posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje;
- 2) przestrzega podstawowych zasad moralnych;
- 3) spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu”²

W punkcie drugim podkreśla się moralność, należącą do sfery prywatnej człowieka.

Opisując obowiązki nauczycieli, w Art. 6. Wskazuje się m. in., iż nauczyciel powinien:

- 1) „rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;
- 2) wspierać każdego ucznia w jego rozwoju;
- 3) dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego;
- 3a) doskonalić się zawodowo, zgodnie z potrzebami szkoły (...);
- 5) dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów”³.

Karta Nauczyciela określa zbiór niezbędnych umiejętności, wiadomości i oczekiwanych postaw niezbędnych w zawodzie nauczyciela. Wśród nich wymienia się otwartość, empatię i potrzebę samorozwoju. Ponownie więc wskazuje się cechy osobowe, kształtujące wizerunek nauczyciela, jako człowieka posiadającego określone kompetencje społeczne.

¹ USTAWA z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2018 r. poz. 967 i 2245 oraz z 2019 r. poz. 730) ogłoszona dnia 22 maja 2018 r. obowiązuje od dnia 1 lutego 1982 r. historia od dnia 7 lipca 2003 r. <<https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2->> [dostęp: 23.06.2019].

² Ibidem

³ Ibidem.

Pojęcie kompetencji rozumieć można w dwojaki sposób. Kompetencje utożsamiane są z kwalifikacjami. Określenie to oznacza również zakres uprawnień danej osoby.

„Do podstawowych cech kompetencji zalicza się:

- ich podmiotowy charakter
- stopniowalność i wymierność
- umożliwiają skuteczne realizowanie zadań na odpowiednim poziomie
- mają zróżnicowany zakres treściowy oraz wiążą się z określoną sytuacją
- mają charakter dynamiczny, a ich rozwój polega na rekonstrukcji
- raz ukształtowane systemy kompetencji w jakimś stopniu odzwierciedlają stan przygotowania zawodowego oraz kierunek jego doskonalenia
- mają możliwość przenoszenia się na inne sytuacje zadaniowe
- są ujawnieniem swoich potencjalności w formie aktów motywacyjnych nie tylko w sytuacji zadania, ale również zawsze wobec kogoś”⁴

Kompetencje zawodowe będziemy więc rozumieć jako zdolność skutecznego wykonywania czynności zawodowych zgodnie z obowiązującymi standardami, czyli na określonym poziomie. Czynności te są wcześniej ćwiczone aż do osiągnięcia sprawności w tym zakresie. Kompetencje zawodowe zawsze pozostają jednak osobistą cechą danej osoby i jej własnością.

Karta Nauczyciela określa kompetencje zawodowe, natomiast studia pedagogiczne powinny wyposażać w nie młodych adeptów nauczycielstwa, a co warto ponownie podkreślić, kompetencje zawodowe nie odnoszą się tylko i wyłącznie do umiejętności związanych z przygotowaniem merytorycznym.

Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego⁵, który opisuje standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, w pierwszych siedmiu punktach, nakreślających ogólne efekty kształcenia wskazuje się, prócz wiedzy, także umiejętności związane z efektywnym porozumiewaniem się i chęcią „doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego”⁶. Punkt szósty i siódmy tak opisuje absolwenta studiów pedagogicznych: 6) „charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności; 7) jest praktycznie przygotowany do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z roli nauczyciela”. Mówi się więc o określonej konstrukcji psychicznej, która znajduje przełożenie na praktykę i przejawia się w zachowaniach. Nauczyciel jest w tym kontekście bardzo określoną wartością wzorcową i odniesieniem dla swoich przyszłych wychowanków. Osoba podejmująca decyzję o wyborze zawodu nauczyciela powinna zatem mieć

⁴ *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1994, s. 977.

⁵ <http://procesbolonski.uw.edu.pl/dane/standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli.pdf> [dostęp: 25.06.2019].

⁶ *Ibidem*, pkt 4.

świadomość, iż jest to zajęcie w ramach którego również jej osobowość podlega ocenie i jest ono związane z obowiązkiem ciągłego doskonalenia się, ponieważ jest to wymóg współczesnego, dynamicznie zmieniającego się świata.

Na potrzeby Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk PAN, Kazimierz Denek opracował standardy kompetencji zawodowych nauczycieli⁷, wyszczególniając je w pięciu grupach. W ramach *Kompetencji pragmatycznych* (I), wskazał na umiejętności związane ze skutecznymi strategiami przekazu, planowania, kontroli i oceny procesów edukacyjnych oraz umiejętność posługiwanie się warsztatem dydaktycznym oraz motywowanie siebie i uczniów do rozwoju. *Kompetencje współdziałania* (II), objawiają się w skuteczności i sprawności zachowań i działań. Wymienia się tu umiejętności rozwiązywania sytuacji konfliktowych, podtrzymywanie kontaktu z wychowankiem, docenianie go i pozytywne ukierunkowywanie. *Kompetencje komunikacyjne* (III), to zespół skutecznych zachowań językowych związanych z wiedzą z tego zakresu i świadomością stylów skutecznych wypowiedzi. *Kompetencje kreatywne* (IV), wyrażają się w innowacyjności działań, które powinny wzbudzać kreatywność w samych uczniach. Ostatnia grupa *Kompetencji informatyczno-medialnych* (V), powinna wspomagać nauczyciela i uczniów w korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji. W standardach kompetencji zawodowych akcentuje się więc jako podstawowe wymogi: ukształtowaną moralność i system wartości nauczyciela, jego skuteczność w przekazywaniu wiedzy i siłę perswazji wychowawczej. Osoba nauczyciela powinna pozytywnie inspirować uczniów w samodzielnym rozwoju.

W innej publikacji Denek⁸, pisząc o podmiotowości nauczyciela potwierdza swoje stanowisko określając jej dwa filary: kompetencję zawodową i samowiedzę pedagogiczną. Nauczyciel podmiotowy to według Deneka człowiek samodzielny, niezależny i swobodny w doborze celów, treści i form pracy, dbający o własny rozwój, oraz wrażliwy na skutki swej działalności. Doświadczony pedagog Henryk Grabowski określa nauczyciela mianem specjalisty w dziedzinie ludzkiego zachowania, którego podstawowym zadaniem jest motywowanie uczniów do podejmowania zmian w społecznie pożądanym kierunku.⁹ W zawodzie tym, jak w żadnym innym, najwięcej zależy od tego, jakim człowiekiem się jest. Konieczne jest kształtowanie postaw altruistycznych i empatii, czyli sfery emocji i uczuć, a więc człowieczeństwa. Te zaś często ceni się wyżej niż merytoryczne przygotowanie i fachowość nauczyciela. Szkoły waldorfskie, rozpowszechnione na świecie, w Polsce reprezentowane obecnie przez sześć placówek szkolnych (szkoły podstawowe) na statusie

⁷ Za: W. Strykowski, <<https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/3096/1/strykowski.pdf>> [dostęp: 23.06.2019].

⁸ K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń 1994.

⁹ H. Grabowski, *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.

szkół eksperymentalnych, szczególnie dobitnie akcentują centralne znaczenie osoby nauczyciela w procesie wychowania i edukacji. Z tego względu, w szkołach tego typu, jeden wychowawca prowadzi jedną grupę od pierwszej do ósmej klasy. On również naucza wszystkich tak zwanych przedmiotów głównych, czyli matematyki, fizyki, czy języka polskiego. Taka organizacja szkoły oparta jest na założeniu, że wychowawca jest tym, który w największym stopniu wpływa na wszechstronny rozwój dziecka i powinien mieć możliwość wypracowania emocjonalnych więzi ze swoimi uczniami, uczestnicząc aktywnie w ich procesie uczenia się. Z tego właśnie względu jedna osoba naucza wszystkich najważniejszych przedmiotów, nawet niezgodnie ze swoim merytorycznym przygotowaniem. Poprzez takie zabiegi nauczyciel ukierunkowuje się na samorozwój, zachowuje świeżość spojrzenia ma nowo poznawaną wiedzę i lepiej rozumie uczniów. W procesie wychowania jest on postrzegany jako osoba ważniejsza od rodzica, gdyż jest przygotowany do tego, by nie tylko edukować, ale i kształtować charaktery uczniów. Tu mówi się o nauczycielu, jako o wzorcu i przewodniku dla dziecka. W innych typach szkół, choć założenia i wymagania stawiane nauczycielowi są podobne, to z pewnością rola nauczyciela-wychowawcy nie jest do tego stopnia gloryfikowana.

Niezależnie jaki wzorzec „dobrego nauczyciela” przyjmujemy, z pewnością osiągnięcie takiego statusu wymaga ciężkiej pracy, wielopłaszczyznowej dyspozycji i gotowości do ciągłego samodoskonalenia. Nie jest to więc zawód dla każdego i nie jest przesadą mówienie o powołaniu nauczycielskim, lub misji nauczycielskiej, co bezsprzecznie potwierdzają zarówno wspomniane dokumenty, jak i teoretycy pedagogiki. Już Jan Władysław Dawid twierdził, istota „duszy nauczycielstwa” to: miłość dusz ludzkich, potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość i moralna odwaga¹⁰. Zygmunt Myslakowski jako nadrzędną cechę talentu pedagogicznego wymienia kontaktowość, na którą składają się: żywość wyobraźni, instynkt rodzicielski, zdolność do wyrażania uczuć i nastawienie psychiki na zewnątrz¹¹. Zaznaczają się tu dwa aspekty pracy nauczyciela nad sobą. Pierwszy jest pogłębianiem własnych doświadczeń i samorozwój, drugi zaś wiąże się z umiejętnością atrakcyjnego dzielenia się tym doświadczeniem i wiedzą z wychowankami. „Bogata osobowość, dojrzały charakter, wielka wiedza i piękna dusza nie stanowią jeszcze talentu, podobnie jak umiejętność oddziaływania, „zdolności agitacyjne” lub „kontaktowość”. Dopiero harmonijne współwystępowanie wszystkich elementów warunkuje pełną osobowość nauczyciela.”¹² Stefan Szuman, wymieniając wśród cech dobrego nauczyciela: „przychylność dla wychowanków”, „miłość dusz ludzkich”, czy „skłonność agitacyjną”, podkreśla, iż nie są to cechy wrodzone. Nie istnieje więc według niego

¹⁰ *Osobowość nauczyciela*, red. W. Okoń, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962, s. 41–62.

¹¹ *Ibidem*, s. 69–83.

¹² *Ibidem*, s. 15.

coś, co można nazwać talentem pedagogicznym, któremu przyporządkowuje się wymienione cechy.¹³ Jest to raczej kształtowana w ciągu lat życia osobowość człowieka, która nie jest przecież jednakowa u każdego utalentowanego nauczyciela-wychowawcy. Podobne stanowisko zajmuje Mieczysław Kreutz¹⁴. Również on wskazuje trzy cechy niezbędne dla zaistnienia skutecznego wpływu wychowawczego. Są nimi: miłość do ludzi, skłonność do społecznego oddziaływania oraz zdolność sugestywna. Żadna z tych cech, występując osobno, nie daje gwarancji skuteczności oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych. Szczególnie zaś ważną dyspozycją jest „zdolność sugestywna”, dzięki której uzyskuje się wpływ na uczucia, poglądy i wolę innych. Człowieka posiadającego talent nauczycielski, według Kreutza, cechuje natomiast „pewność siebie, spokój i odwaga działania, wiara w siebie oraz bezkompromisowość i prostoliniowość w dążeniu do realizacji własnych celów”¹⁵. Jest to opis człowieka, którego dziś nazwalibyśmy po prostu asertywnym, czyli niezależnym, pewnym swoich racji i otwartym na innych ludzi.

„Asertywność może stanowić dla nauczyciela swoistą psychologiczną tarczę obronną w sytuacjach próby manipulowania przez wychowanków. Może też być sposobem wywierania na nich wpływu, opartym na stanowczości i zdecydowaniu (...) Asertywny nauczyciel w relacjach z innymi jest uczciwy, bezpośredni i otwarty. (...) Asertywny nauczyciel jest życzliwie nastawiony do siebie i do świata”¹⁶. Jest to więc nie tylko pożądana u nauczyciela cecha, ale również praktyczna i wskazana metoda postępowania z uczniem.

W publikacjach propagujących takie postawy¹⁷ wskazuje się również zewnętrzne symptomy asertywności, takie jak: odwaga patrzenia innym prosto w oczy, otwarta postawa ciała, odpowiedni dystans do rozmówcy, odpowiednia gestykulacja, wyraz twarzy, ton, modulacja i natężenie głosu (unikanie monotonii, szepotu i krzyku), barwa głosu, płynność wypowiedzi, wyczucie czasu i umiejętność słuchania czyli dostrojenie się i swojej wypowiedzi do słuchaczy. Wymienione atrybuty i umiejętności osoby asertywnej z pewnością znalazłyby zastosowanie w warsztacie dobrego nauczyciela-wychowawcy. Są to także zagadnienia szeroko omawiane w ramach zajęć z emisji głosu, gdy zdobyte umiejętności przekładane są na język praktyki, co najczęściej realizuje się w formie ćwiczeń z autoprezentacji. Dwie pozostałe cechy dobrego nauczyciela — miłość do ludzi i skłonność do społecznego oddziaływania, które korespondują z cechami wymienianymi przez Szumana, leżą u podstaw filozofii pracy nad oddechem i głosem.

¹³ S. Szuman, *Talent pedagogiczny*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, s. 90–134.

¹⁴ M. Kreutz, *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*, [w:] *ibidem*, s. 139–204.

¹⁵ W. Okoń, *Wstęp*, *Osobowość nauczyciela*; *ibidem*, s. 16.

¹⁶ T. Zubrzycka-Maciąg, J. Kirenko, *Asertywność nauczycieli badania empiryczne*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015.

¹⁷ Przykład: R. E. Alberti, *Asertywność: sięgaj po to, czego chcesz, nie raniąc innych*, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2002.

Zajęcia z emisji głosu, należą do obowiązkowych na studiach pedagogicznych. Choć proponowane są w zbyt wąskim wymiarze czasowym, bo jest to tylko piętnaście godzin w ciągu całych studiów, to w ich ramach może pojawić się ogromna szansa nie tylko technicznego przygotowania głosu, który powinien sprostać wielogodzinnemu, codziennemu wysiłkowi, ale również pracy nad samoakceptacją, samoświadomością i otwartością na słuchacza, które przekładają się na cechy dobrego nauczyciela- wychowawcy. Praca nad głosem jest pracą nad całym człowiekiem fizycznym i duchowym. Głos, jego barwa i dźwięk, to efekt fizycznej budowy człowieka, ale odzwierciedla również jego aktualne samopoczucie, zarówno emocjonalne jak i fizyczne. Ze sposobu konstruowania wypowiedzi, doboru słów, intonacji, szybkości mowy, jesteśmy w stanie określić dość trafnie charakter danej osoby. Lubimy w ludziach otwartość i szczerść. Lubimy głosy niższe, „osadzone” w ciele, gdyż jest to oznaka szczerych intencji i komfortu psychicznego mówcy. Głos powinien być, jasny (co nie znaczy wysoki), mocny, wypływający swobodnie od mówiącego i docierający do słuchaczy.

Realizując wszelkiego typu prezentacje, staramy się, by wysyłane przez nas sygnały niewerbalne były wyraziste, otwarte, zapraszające publiczność. Jak to osiągnąć nie popadając w techniczną rutynę? Jak nie zatracając autentyczności przekazu, uczynić z niego świadomie zaprojektowane, zrozumiałe i interesujące dzieło? Z pewnością jedną z ciekawszych dróg jest tu praca nad sobą właśnie poprzez ćwiczenie emisji głosu. Być może jest to droga nieco zaskakująca, ponieważ nauka wskazuje raczej na zajęcia związane z psychologią, jako dziedziną zgłębiającą prawidłowości funkcjonowania człowieka. Z pewnością wiadomości z tego zakresu mogą być wspaniałą podporą teoretyczną i uzupełnieniem, ale nie przeniosą wiedzy na płaszczyznę osobistego odczuwania i działania. Dlaczego więc tak techniczne i warsztatowe wydawałoby się podejście, jakim jest praca nad głosem, miałyby dać imperatyw do samorozwoju i to zarówno w kierunku panowania nad wysiłkiem, jakim jest mówienie do publiczności jak i budzenie *talentu pedagogicznego*, opierającego się przede wszystkim na człowieczeństwie i otwartości na innych?

Podstawą dobrego, zdrowego mówienia jest pozbycie się z ciała niepotrzebnych napięć. Jest to pierwszy warunek w pracy nad głosem. Taki stan objawia się swobodnym pełnym oddechem, który jest punktem wyjścia dla dźwięku, ale również warunkuje dobre samopoczucie człowieka. Aby taki oddech odnaleźć i utrwalić w ramach swego codziennego funkcjonowania, niezbędna jest samoakceptacja. W innym przypadku, nawet jeśli technicznie uda się osiągnąć swobodę oddechową, będzie to działanie nastawione na chwilowy, nietrwały efekt. Stąd praca nad oddechem powinna odbywać się zarówno na płaszczyźnie fizycznej, jak i mentalnej. Swobodny, zrelaksowany człowiek oddycha całym ciałem. Dobrym skojarzeniem przy tego typu pracy, jest porównanie człowieka do drzewa.

Jego nogi i korpus odzwierciedlają cechy pnia drzewa, zakorzenionego głęboko w ziemi. Człowiek wówczas jest stabilny, dobrze wsparty, pewny siebie, a jednocześnie elastyczny. Ramiona, barki i głowa tworzą koronę drzewa. Przy wdechu unoszą się swobodnie wzdłuż bocznych osi ciała, falują. Dłonie-liście kierują się miękko ku słońcu. Drzewo oddycha całym sobą, pełnią. Fonacja, a więc dodanie dźwięku jest równie naturalne. To jakby ptaki śpiewające w naszych gałęziach. Drzewo rozbrzmiewa ich głosami, a więc znów jego stworzenie, uzewnętrznienie nie wymaga wysiłku. Człowiek jest domem dla tych różnorodnych dźwięków. To proste ćwiczenie uruchamiane poprzez wyobraźnię angażuje w proces oddechu całe ciało. Osadza w nim głos i odciąża krtań i gardło, na które najczęściej narzekamy przy nieprawidłowym, lub zbyt długim i głośnym mówieniu. Dźwięczące drzewo, to przyjemne skojarzenie, bliskie baśniowemu, dziecięcemu pojmowaniu świata. Sprzyja ono także łatwiejszej akceptacji brzmienia swego głosu, co stanowi nieodzowny punkt wyjścia w kierunku jego rozwoju i pracy nad nim. Oddech staje się podstawą prawdziwego, naturalnego dźwięku, na którym osadzamy słowo. Słowu, by stało się interesujące i nacechowane myślą, pomagamy akcentem i modulacją głosu, rytmem wypowiedzi. Rytm jest tu czynnikiem szczególnym. Łączy on istotę dźwięku, poprzez który pragniemy przekazać myśl, z myślą zawartą już w słowie, które samo w sobie nabrzmiałe jest znaczeniem. Każde słowo posiada swój rytm wewnętrzny, zdaniu nadajemy znaczenie rytmem i akcentem, który jest podporządkowany rytmowi. Rytm spaja mowę i śpiew, jest też częścią nas samych w biciu serca i oddechu. Wszystkie te rytmy tworzyć muszą zestroszoną orkiestrę wspierającą melodię artykułowanych myśli. Wybitny znawca retoryki Jakub Z. Lichański, odwołując się do retoryki antyku, nierzadko wspomina o związkach słowa i rytmu, powołując się m.in. na Arystotelesa, Stagirytę, który mówił: (...) *język prozy winien mieć piękny rytm, a nie być pozbawiony rytmu* (...) lub Platona eksponującego w swych rozważaniach: *treść słów, harmonię i rytm...* To na pewno wielkie wyzwania w pracy nad artykulacją tekstu...¹ Jest to jednak już domena retoryki, do której wkroczyć możemy dzięki zajęciom z emisji głosu, czyli przygotowani wokalnie i mentalnie.

Tylko człowiek zrelaksowany, człowiek, który nie obawia się swoich słuchaczy, człowiek pewny siebie i lubiący siebie, może posługiwać się swobodnym oddechem i głosem, pozbywając się trwałych napięć fizycznych. Czerpie on przyjemność ze spotkania z innymi i z tego, że może się z nimi sobą podzielić, jest pełen pozytywnych uczuć i empatii, a więc ma podstawy, by stać się „dobrym nauczycielem”. Tak więc głos jest wskazówką zarówno kierunku pracy nad sobą jak i celem samym w sobie. Osiągając efekt w postaci umiejętności nośnego i zrozumiałego mówienia, możemy być pewni, że nastąpił również nasz wewnętrzny rozwój w kierunku większej samoakceptacji i akceptacji innych ludzi. Warsztaty z emisji głosu, organizowane przez renomowanych trenerów, nie gromadzą śpiewaków,

nauczycieli czy aktorów, choć oczywiście przedstawiciele tych profesji są tam również obecni. Najczęściej jednak są to po prostu ludzie poszukujący możliwości rozwoju wewnętrznego, ludzie próbujący zrozumieć i pokonać swoje prywatne problemy i ograniczenia. Jeśli warsztat jest udany i prowadzony przez kompetentną osobę, słuchacze nie wychodzą z niego obarczeni pakietem uświadomionych i nazwanych własnych niedoskonałości nad którymi powinni pracować, oraz receptą jak to mają zrobić, lecz uskrzydleni świadomością, że oto postawili pewny krok w kierunku własnej doskonałości.

Żaden człowiek nie może dać innemu nic więcej ponad to co sam posiada. Nauczyciel nie wypracuje w uczniach samoakceptacji, radości ze zdobywania wiedzy, ciekawości świata i zaufania do innych, jeśli sam tych cech będzie pozbawiony. Cechy te powinien w sobie wypracować, rozbudzić i ugruntować. Potrafi to każdy człowiek, ale nie każdemu chce się pracować i nie każdy zdaje sobie sprawę z takiej zależności. Człowiek odrzucający konieczność samorozwoju, nie nadaje się do wykonywania zawodu nauczyciela, ponieważ pozbawiony jest również empatii, wymienianej przez pedeutologów jako filar w pracy wychowawcy.

Uwalniając głos, uwalniamy swoje wewnętrzne ja, budujemy asertywność i szacunek do własnej osoby, które przekładają się na kompetencje i oczekiwania stawiane przed nauczycielami.

Wspomniałem przykładem działań związanych z pracą nad głosem z równoczesnym budowaniem samoświadomości i otwartości jest metoda Olgi Sz wajgier. Ta polska sopranistka, pedagog Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej w Krakowie. mogąca pochwalić się sześciooktawową skalą, od ponad czterdziestu lat uczy jak traktować głos, by dobrze służył przez całe życie w pracy i w życiu prywatnym. Dzieje się to nie poprzez żmudne ćwiczenia i wypracowywanie nawyku dobrego oddechu, ale właśnie poprzez pochylenie się nad umiejętnością samoakceptacji, nad przyjęciem aksjomatu o pięknie i wartości siebie samego. Głos jest tu narzędziem, sposobem realizacji wymienionych celów. Jest to praca poprzez wyobraźnię i zwolnienie się od wszelkiego przymusu. W trakcie ćwiczeń uczestnicy starają się w sobie odnaleźć swoje odczucia z dzieciństwa, kiedy jeszcze racjonalny rozum nie rozgraniczał tego, co jest możliwe, a co nie. Dają sobie również przyzwolenie na popełnianie błędów, które według Sz wajgier, zawsze są drogą do nowego odkrycia. Świadomie błędna emisja głosu daje podstawę by odróżnić ją od stanu, gdy głos brzmi mocno i bez wysiłku. Jest to jedna z niewielu metod pracy, gdzie duża grupa uczestników nie przeszkadza, a wręcz pogłębia osiągnane efekty. W dużej grupie łatwiej pozwolić sobie na błąd, na poszukiwanie dźwięku, na wzmocnienie go, gdyż w ramach ćwiczenia każdy równolegle prowadzi podobne poszukiwania. Znika więc element skrępowania wystąpieniem solowym i strach przed ewentualną oceną. W miarę zagłębiania się w ćwiczenie, zaczyna się też wrażliwiej odbierać dźwięki osób ćwiczących. Stają się one i tłem dla własnych

poszukiwań i częścią otaczającej nas rzeczywistości. Dźwięki te w naturalny sposób harmonizując się, pozwalają osiągnąć stan wyciszenia wewnętrznego i skupienia. Pozwalają otworzyć się na doznania dźwiękowe, jak falę masującą cały organizm. Umiejętność świadomego powrotu do stanu przyjemnego rozluźnienia już w trakcie indywidualnej pracy poza warsztatem, jest dla mówcy czy śpiewaka ważnym wsparciem.

Metoda Olgi Sz wajgier często wzbudza kontrowersje, gdyż nie odwołuje się do tradycyjnych sposobów pracy nad emisją głosu, gdzie w oddechu pilnuje się właściwego toru przeponowo-żebrowego i przyjmuje odpowiednią postawę ciała, pozwalającą na optymalne wykorzystanie siły strun głosowych. Praca ta jednak przynosi wspaniałe efekty, co nie pozwala przejść obojętnie obok tej propozycji. W swojej istocie nie zaprzecza tradycyjnym technikom kształcenia głosu, a jedynie rozszerza je o przyzwolenie na poszukiwania własnych, indywidualnych rozwiązań, popełnianie błędów i uwalnia od jakiegokolwiek przymusu, co powoduje, że akt mówienia staje się przyjemnością i nie wywołuje symptomów lękowych, które są częstą przyczyną dyskomfortu u ludzi wypowiadających się publicznie.

Podobne założenia przyjmuje w swojej pracy nad głosem inny pedagog o wszechstronnym wykształceniu muzycznym Romeo Alavi Kia¹⁸. On także twierdzi, że człowieka należy traktować jako psychofizyczną całość, a rozwój następuje tylko, gdy umysł i ciało potrafią się zintegrować. Głos zaś jest odzwierciedleniem człowieka na wszystkich płaszczyznach. Praca nad głosem, a więc nad sobą rozpoczyna się według Alavri Kia, także od wyciszenia i powrotu do siebie-dziecka, utożsamianego z naturalnością i swobodą. Nazywa to stanem „Nicht-Tun” (nie czynić), który jest podstawą w budzeniu kreatywności. Alavri Kia uważa także, że niepotrzebne napięcia w ciele, które nazywa „opancerzeniami”, są przyczyną zarówno chorób fizycznych jak i dyskomfortu psychicznego, a przekładają się one na złą pracę głosem. Te blokady w organizmie można jednak niwelować właśnie poprzez ćwiczenia oddechowe, głosowe i odpowiednie masarze.

Przytoczone przykłady myślenia o emisji głosu, jako o sposobie pracy nad całym człowiekiem, nie są odosobnionymi przypadkami. Podobne poszukiwania w przestrzeni teatru prowadził przyjaciel Jerzego Grotowskiego i współtwórca Teatru Laboratorium, Zygmunt Molik, a kontynuuje jego uczeń Jorge Parente. Także Kristin Linklater przedstawiając swoją metodę, mówi o uwalnianiu napięć całego ciała i świadomości ciała¹⁹. Są to z pewnością bardzo twórcze ujęcia tematu pracy nad głosem, które niosą ogromny potencjał dla przyszłych i już pracujących wychowawców. Biorą oni w swoim życiu zawodowym odpowiedzialność za rozwój

¹⁸ M. Marcze wska, *Omówienie metody kształcenia głosu według Romeo Alavi Kia*, [w:] *Profilaktyka i rehabilitacja głosu, mowy*, L. Kataryńczuk-Mania, I. Kowalkowska (red.), Wyd. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2006.

¹⁹ K. Linklater, *Uwolnij swój głos. Tworzenie obrazów w pracy nad głosem i mową*, tłum. A. Trzewiczek, Wyd. PWST, Kraków 2013.

innych ludzi. Oni więc są zobligowani do pracy nad pozytywnym budowaniem siebie gdyż, chcą czy nie, dzielą się sobą z innymi.

W *Hamlecie* Williama Szekspira, w scenie czwartej, trzeciego aktu, królowa Gertruda w rozmowie z synem, gdy pojmuje ogrom nieszczęścia, w jakim nieświadomie utknęła, mówi:

Bądź przekonany, że jeżeli słowa
Są tchnień, a tchnienia życia wynikłością,
Nie mam dość życia do wydania w słowach
Tego wszystkiego, co mi powiedziałeś²⁰.

Szekspir wiąże słowo z życiem, a życie z oddechem. Wskazuje również, że człowiek nieszczęśliwy, skłócony z sobą samym, nie potrafi dzielić się ze światem. Podążając więc za myślą wielkiego dramaturga można by postawić wniosek, że tylko człowiek wewnętrznie ze sobą pogodzony może być otwarty na świat i innych ludzi.

Pracę nad głosem można także traktować czysto technicznie jako kształcenie umiejętności, które są nieodzowne do wykonywania zawodu nauczyciela. Możliwość przekazu wiedzy, którą przyszli nauczyciele zdobywają z takim trudem, jest równoważna z nią samą. Nauczyciel z jakichś względów niemogący podzielić się wiedzą z uczniami, nie naucza, nie jest więc nauczycielem.

W przytaczanym już Załączniku do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w pkt 2. zatytułowanym *Szczegółowe efekty kształcenia* mówi się, że absolwent studiów pedagogicznych: „6) w zakresie emisji głosu, posiada: a) podstawową wiedzę o funkcjonowaniu i patologii narządu mowy; b) wykształcone prawidłowe nawyki posługiwania się narządem mowy”²¹.

Głos jest podstawowym narzędziem pracy dla nauczycieli, o które zobowiązani są dbać. Tym czasem pracują oni w warunkach, które nie sprzyjają higienie głosu, choćby ze względu na stresogenność tego zawodu i hałas. Natężenie głosu mówionego, to w przybliżeniu 65 dB, krzyk to 80 dB. Natomiast przeciętne poziomy hałasu w przedszkolu, czy szkole, to 75–80 dB²². Niewiele jest badań, które mogłyby stanowić odniesienie dla oceny poziomu przygotowania nauczycieli do pracy głosem. Jednak te dostępne, choć wykonywane zazwyczaj na małych próbach respondentów wskazują, że istnieje problem niewystarczającego przygotowania ich w tym zakresie²³. Nauczyciele, nawet ci tuż po studiach, wykazują niewielką świadomość zasad higienicznego korzystania z głosu i nie potrafią zadbać

²⁰ Fragment w tłumaczeniu Józefa Paszkowskiego.

²¹ <http://procesbolonski.uw.edu.pl/dane/standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli.pdf> [dostęp: 25.06 2019].

²² Za: L. Kataryńczuk-Mania, *Głos jako warsztat pracy nauczyciela — znaczenie emisji i higieny głosu*, [w]: *Profilaktyka i rehabilitacja głosu, mowy*, eadem, I. Kowalkowska (red.), Wyd. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2006, s. 41.

²³ *Profilaktyka i rehabilitacja głosu, mowy*, op. cit., s 42–46.

o sprzyjające warunki w pracy. Większość pytaných nauczycieli przyznaje, że ma problemy z głosem. Najczęściej są to chrypki, kaszel i podatność na przeziębienia. Większość nie korzysta jednak ze zwolnień lekarskich. Nie lecząc pierwszych objawów przesilenia głosu, narażają się na trwałe uszkodzenie strun głosowych, co z czasem może wykluczyć ich z zawodu. Natomiast stres może być także związany z obowiązkiem przestrzegania prawa oświatowego, które nakłada na nauczycieli duży rygor wykonywalności, kontrolę wyników i z góry narzuca rozwiązania. Coraz mniej miejsca pozostaje na kreatywność, autonomię, możliwość identyfikacji z miejscem pracy i współtworzenie jego społeczności. Jednocześnie psychologowie badający zjawisko wypalenia zawodowego (*burn — out*) zgodnie przyznają, iż „W największym stresie nie żyją ludzie, którzy sami decydują o rytmie swojej pracy, lecz osoby z poczuciem, że się je popędza”²⁴. Jednocześnie jako jeden z ważnych czynników przeciwdziałających temu zjawisku, wskazuje się otoczenie, w którym człowiek czuje się bezpieczny, i z którym się identyfikuje²⁵. Nauczyciel staje wobec wymogów, którym stara się sprostać w pojedynkę, najczęściej bez poczucia współuczestniczenia i wspólnoty. Jarosław Kordziński, trener kreatywny i autor książki o wypaleniu zawodowym nauczycieli, potwierdza, iż jest to jedna z przyczyn tego zjawiska²⁶. Według niego, przepisy umożliwiają jednak nauczycielom działania ukierunkowane na własny rozwój w kontekście kariery zawodowej i proponuje rozwiązania w postaci budowania projektów rozwojowych. W ramach takich propozycji z pewnością mieściłyby się warsztaty emisji głosu. Chcemy coś zrobić tylko wówczas, kiedy wykonywana czynność zaspokaja nasze potrzeby, gdy czujemy, że nas rozwija lub choćby sprawia przyjemność. Jeśli tego elementu zabraknie, również to, co kierowało nami przy wyborze ścieżki zawodowej, traci wartość. Jeśli więc poszukiwania własnego głosu mogą przełożyć się na proces poznawania i rozwijania siebie, a co za tym idzie, otwartość na innych, być może mogłaby to być metoda przeciwdziałająca coraz powszechniejszemu zniechęceniu do wykonywania jakże twórczego, ale i trudnego zawodu nauczyciela.

Oficjalne dokumenty nie łączą pracy nad dobrą emisją głosu z rozwojem osobowościowym, akcentując potrzebę technicznych umiejętności mówcy-nauczyciela. Jednak niezależnie od tego, jaką perspektywę postrzegania tego typu aktywności przyjmujemy, niezaprzeczalny jest fakt niezadowolającego poziomu przygotowania nauczycieli także w tej przestrzeni.

Prowadząc zajęcia z emisji głosu ze studentami pedagogiki, od kilku lat przeprowadzam po skończonym cyklu ankietę ewaluacyjną. Pytam w niej między

²⁴ K. Berndt, *Tajemnica odporności psychicznej. Jak uodpornić się na stres, depresję i wypalenie zawodowe*, tłum. E. Kowynia, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 26.

²⁵ Ibidem, s. 55.

²⁶ J. Kordziński, *Przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu nauczycieli*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2019.

innymi, czy studenci czują się przygotowani do pracy głosem, czy zajęć jest wystarczająco dużo i czy są z nich zadowoleni. Ponad 90% respondentów uważa, że zajęcia trwają zbyt krótko²⁷, że są im potrzebne (100%), i że wciąż nie czują się przygotowani do pracy głosem (70%). Jest to również wynik zgodny z opiniami nauczycieli emisji głosu pracującymi w szkołach teatralnych²⁸. Twierdzą oni, że pół roku intensywnej pracy ze studentem jest absolutnym minimum, w ramach którego można zdobyć podstawową świadomość prawidłowej pracy głosem, czego nie należy mylić z umiejętnością, której nabycie jest bardzo indywidualnym i najczęściej długim procesem. Nie ma więc realnej możliwości, by kandydat na nauczyciela, który rzadko potrafi w ramach swoich oficjalnych wystąpień, posługiwać się głosem naturalnym i zdrowym (co oczywiście czasami się zdarza), nabrał takiej umiejętności podczas 15 godzin wykładowych, pracując najczęściej w dużych grupach i w niedostosowanych do tego typu aktywności pomieszczeniach. A przecież wysiłek głosowy u nauczyciela i aktora teatralnego jest porównywalny. Nauczyciel pracuje głosem codziennie, w rytmie tygodniowym, po kilka godzin, zazwyczaj w niesprzyjających warunkach. Aktor (są to już wyselekcjonowane osoby z dobrym, nośnym głosem) uczy się tej sztuki przez pełne trzy lata w ramach większości zajęć przewidzianych planem studiów. Są bowiem wśród obowiązkowych przedmiotów m. in.: dykcja, impostacja lub emisja głosu, piosenka, sceny. I zawsze dba się o to, by słowo docierało do widza.

Podczas zajęć ze studentami pedagogiki trzeba proponować ćwiczenia, sposoby pracy, które pozwolą im unikać podstawowych błędów i choć w minimalnym zakresie wskażą jak odnaleźć prawidłowy, indywidualny u każdego dźwięk bazy i jak nad nim pracować.

Jedną z efektywniejszych metod wskazujących prawidłową pracę głosu jest mówienie w trakcie intensywnego ruchu. Wygłaszanie tekstu podczas biegu lub podskoków wiąże się z koniecznością uaktywnienia dużych partii mięśni. Pobudzony zostaje też głębszy oddech — podstawa w procesie fonacji. Podobne zjawisko ma miejsce, gdy w prawidłowy sposób, głośno mówimy lub śpiewamy. Aktywność fizyczna sprawia, że dynamiczne ciało nie usztywnia się, gdyż to blokowałoby ruch. Dźwięk uzyskiwany w trakcie takiego działania jest bardziej osadzony w ciele, mocniejszy, a jednocześnie pozostaje naturalny. Nasz organizm zawsze dąży do równowagi. Pobudzenie ruchowe poszczególnych mięśni pobudza mięśnie całego ciała, nawet te, które nie biorą bezpośredniego udziału w wykonywanej czynności. Głos wzmocniony w efekcie takiej pracy jest naturalny i uruchamiany w sposób bezpieczny. Jeśli wystąpi zadyszka, to także działa ona na korzyść ćwiczącego.

²⁷ Badania prowadzone w latach 2017–2018, na grupach studentów pedagogiki — studia dzienne i zaoczne. Do wglądu u autora artykułu.

²⁸ Na podstawie autorskich wywiadów przeprowadzonych z czterema trenerami głosu współpracującymi z państwowymi szkołami teatralnymi w Polsce.

Próba opanowania organizmu objawić się powinna właśnie mocnym, „podpartym” dźwiękiem. Czasem jednak mocna zadyszka uniemożliwia mówienie. Wówczas należy, doszedłszy do progu zmęczenia, przestać ćwiczyć, ale nie przerywać mówienia. Gdy organizm zacznie się uspokajać i rozluźniać po wysiłku, rozluźni się również krtani, w efekcie usłyszymy najbardziej naturalny dla danej osoby głos. Jest to głos na tzw.: średnicy, czyli głos bazowy taki, którym powinniśmy się posługiwać na co dzień. Na tym etapie praca sprowadza się do zakodowania w ciele tego dźwięku, by po pewnym czasie praktykowania, móc do niego wrócić już bez ćwiczeń fizycznych, korzystając z pamięci ciała. Jeśli staramy się wypowiedzieć jakąś frazę słowną, w utrudnionych warunkach, czyli w ruchu, skupiamy się na tym, by do słuchaczy przede wszystkim dotarł sens słów. Przestajemy wówczas się kontrolować, co znajduje odzwierciedlenie w „luźnej” fonacji. Pojawia się taki głos, jaki się po prostu z nas uwalnia. Jest on często inny niż ten, do którego przyzwyczailiśmy siebie i nasze otoczenie. Zazwyczaj szybko skorygowalibyśmy tę różnicę, ale gdy priorytetem jest wypowiedzenie zrozumiałe konkretnej frazy, pozwalamy dźwiękowi po prostu płynąć swobodnie. Dzięki tym działaniom odkrywamy własny głos dla siebie samych. Jeśli go zaakceptujemy, odciążymy swoje ciało, uzyskując jednocześnie niepomierne lepsze efekty w zakresie długiego bezwysiłkowego mówienia i słyszalności wypowiedzi.

Jest jeszcze inny sposób na zaznajomienie się z własnym, bazowym dźwiękiem. Jest nim zwykle mruczenie na głosce „m”. Czynność ta, wykonywana odpowiednio długo, prowadzi do rozluźnienia krtani. Jeśli możemy płynnie przejść z mruczenia do mowy i na odwrót i nie jest słyszalna różnica w wysokości i barwie głosu, oznacza to, że mówimy w sposób zdrowy. W takiej sytuacji praca polegać by mogła na utrwalaniu tego dźwięku i wzmacnianiu go. Jeśli jednak różnice występują, to należy je skorygować, co powinno być osiągalne dla każdej przeciętnie słyszącej osoby. Można też wspomóc się nagraniem własnej wypowiedzi i mruczenia, by móc porównać efekt niejako „z zewnątrz”. Jest to jednak zadanie dobre dla osób zmotywowanych do pracy i posiadających dystans do siebie. W innym przypadku brak akceptacji dla brzmienia nagranego głosu mógłby wydłużyć lub sparaliżować pracę. Z tego względu dobrze jest stawiać pierwsze kroki w towarzystwie zaufanego trenera głosu.

Istnieje wiele wydawnictw skupiających się na opisie ćwiczeń poprawiających emisję głosu. Wiele z nich cennych i godnych polecenia²⁹, wiele takich, które jedynie powielają utarte schematy. Zazwyczaj znajdziemy tam wycinkowo potraktowane zasady wymowy polskiej, opisy narządów mowy, ćwiczenia oddechowe, fonacyjne i całą gamę ćwiczeń dykcyjnych. Można oczywiście z nich korzystać,

²⁹ Wśród nich można wymienić serię wydawniczą autorstwa Bogumiły Toczyskiej czy podręczniki Mieczysławy Walczak-Deleżyńskiej. Obie autorki piszą przede wszystkim na użytek szkół aktorskich, adresując swoje prace do aktorów i adeptów tego zawodu.

choć wcześniejsze przygotowanie w postaci dobrze prowadzonego kursu, wydaje się niezbędne, szczególnie przy ćwiczeniach oddechowych i fonacyjnych, ponieważ w tym zakresie łatwo jest popełnić nawet drobne błędy, które sprawią, że ćwiczenie będzie bezowocne, lub wręcz szkodliwe. Te podręczniki, czy też samouczki, mają jednak jeden zasadniczy mankament. Najczęściej sprowadzają pracę do czysto technicznych zachowań, które powinny przynieść efekt w postaci zdolności do długiej, zdrowej pracy głosem. Pomija się aspekt psychiki człowieka, która jest nierozdzielnie związana z głosem i która współtworzy indywidualną barwę, sposób artykulacji, dynamikę wypowiedzianych słów. Warto, by istnienie tego ścisłego związku dotarła do świadomości ludzi, którzy zawodowo zobligowani są do publicznego wypowiadania się, co ma miejsce w przypadku nauczycieli.

Rygorystyczne rozdzielanie dykcji i emisji, które weszło na stałe do kanonu nauczania już w latach 50. ubiegłego wieku, okazało się w rezultacie nie najszcześniejszym rozwiązaniem. Nie ma dykcji bez dźwięku, zaś dobry, otwarty dźwięk opiera się na samogłoskach. Samogłoski są dźwiękowym budulcem słowa i to od nich zależna jest zrozumiałość wypowiedzi. Człowiek z dobrą emisją głosu nie powinien mieć kłopotu z wyrazistością wypowiedzi. Zależność taka nie działa jednak w obu kierunkach.

Możliwość korzystania z zajęć poświęconych tematyce pracy nad głosem to nie tylko okazja, by zapewnić nauczycielom długie i zdrowe funkcjonowanie w zawodzie, ale także szansa na pozytywne samorozwój i podniesienia komfortu życia psychicznego. Praca z oddechem i głosem to proces uczący relaksacji, rozwijający pogodę ducha, zaufanie do otoczenia i tolerancję, a są to atrybuty wymieniane w literaturze przedmiotu jako podstawowe wyróżniki wśród cech „dobrego wychowawcy”.

Bibliografia

- Alberti R. E., *Asertywność: sięgaj po to, czego chcesz, nie raniąc innych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Berndt K., *Tajemnica odporności psychicznej. Jak uodpornić się na stres, depresję i wypalenie zawodowe*, tłum. E. Kowynia, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń 1994.
- Grabowski H., *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Kordziński J., *Przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu nauczycieli*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2019.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, PIW, Warszawa 1980.
- Lichański J. Z., *Retoryka historia teoria praktyka*, Wydawnictwo DiG, t. I, Warszawa 2007.
- Nauczanie retoryki w teorii i praktyce*, Z. Lichański, E. Lewandowska-Tarasiuk (red.), Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2003.
- Osobowość nauczyciela*, Okoń W. (red), Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962.

- Profilaktyka i rehabilitacja głosu, mowy*, L. Kataryńczuk-Mania, I. Kowalkowska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006.
- Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1994, s. 97.
- Strelau J., *Temperament, osobowość, działanie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1985.
- Toczyska B., *Elementarne ćwiczenia z dykcji*, Wydawnictwo Gdańskie Towarzystwo Oświatowe, Gdańsk 2007.
- Walczak-Deleżyńska M., *Aby język giętki... wybór ćwiczeń artykulacyjnych od J. Tennera do B. Toczyńskiej*, PWST im. L. Soluskiego w Krakowie, Wydziały Zamiejscowe we Wrocławiu, Wrocław 2001.
- Zubrzycka-Maciąg T., Kirenko J., *Asertywność nauczycieli. Badania empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015.

Źródła internetowe:

- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2018 r. poz. 967 i 2245 oraz z 2019 r. poz. 730) ogłoszona dnia 22 maja 2018 r. obowiązuje od dnia 1 lutego 1982 r. historia od dnia 7 lipca 2003 r. <<https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2>> [dostęp: 23.06.2019].
- <http://procesbolonski.uw.edu.pl/dane/standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli.pdf> [dostęp: 25.06.2019].
- Strykowski W., <<https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/3096/1/strykowski.pdf>> [dostęp: 23.06.2019].

Ewa Lewandowska-Tarasiuk

ORCID: 0000-0002-9216-0305

METODYKA POLONISTYCZNA WOBEC NOWYCH WYZWAŃ EDUKACYJNYCH. CZĘŚĆ I. PRAKTYKA CZYTANIA — WIEDZA — INTERPRETACJA

Streszczenie: Przeobrażenia cywilizacyjno-kulturowe skłaniają czytelników, zarówno dziecięcych, nieco starszych uczniów, dojrzałych wiekiem odbiorców literatury, niemal wszystkich jej czytelników, do jakże innego dzisiaj podejścia do literatury. Najważniejszą cechą literackiego odbioru nie jest literacki esencjalizm, tak silnie rozwinięty zarówno w wiedzy teoretycznoliterackiej, jak i przestrzegany do niedawna w edukacyjnych kanonach, związanych z analizą literackiego tekstu, a interpretacja literatury jako efektu czytelnicznej praktyki. Dlatego też nowoczesna metodyka polonistyczna na każdym etapie kształcenia powinna oferować nowe, niestereotypowe rozwiązania dydaktyczno-metodyczne, niewynikające jedynie z filologicznej wiedzy, ale realizować ideę tytułu ostatniej książki edukacyjnego doradcy prezydenta, Andrzeja Waśko, który tak oto ją sformułował: *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*. To także wynikające z rozważań wybitnych, współczesnych literaturoznawców: R. Nycza, A. Burzyńskiej, Michała P. Markowskiego, R. Koziółka i innych refleksje dotyczące interpretacji literatury, jako szans doświadczania życiowych światów jej odbiorców. Konkurs na esej ogłoszony wśród studentów pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, nie zaś wśród filologów, jest tego znakomitym potwierdzeniem.

Rozważania odnoszące się do metodyki polonistycznej, także dotyczą edukacji polonistycznej poza granicami Kraju tam, gdzie kształtuje się dzisiaj nowe oblicze polskości, którą dziecko i starsi Polacy zachowują w swych umysłach i sercach dzięki poznawaniu i przeżywaniu polskiej kultury z jej językiem i poznawaniem jej wielkiego, artystycznego potencjału.

Słowa kluczowe: Interpretacja literatury, metodyka, edukacja polonistyczna, edukacja literacka, esencjalizm, polskość.

Methodology of Polish language teaching in the face of new educational challenges. I. Reading practice — Knowledge — Interpretation

Abstract: Civilisational and cultural transformations encourage almost all readers of literature: children, slightly older students, as well as more mature people, to take a completely new approach to literature nowadays. The most important characteristic of literature reception is not its essentialism, so strongly developed in the theory of literature and respected until recently in educational canons related to the analysis of literary texts, but interpretation of literature as a result of reading practice. That is why modern Polish language teaching methodology at every stage of education should offer new, non-stereotypical didactic and methodological solutions, not resulting only from

philological knowledge, but also bring forward the idea contained in the title of the last book written by the president's advisor for education, Andrzej Waśko: *On literary education (not only for Polish language students)*. The same conclusions were reached by eminent contemporary literary scholars: R. Nycz, A. Burzyńska, Michał P. Markowski, R. Koziół, and others, who reflect on interpretation of literature as a chance to experience the worlds of its recipients. The contest for an essay conducted among students of pedagogy at the The Maria Grzegorzewska University of Special Education, not language students, is an excellent confirmation of this.

The reflections on methodology of Polish language teaching also concern Polish language education abroad, where a new face of Polishness is being formed today, which will be preserved in the minds and hearts of children and elderly Poles thanks to the knowledge and experience of Polish culture with its language and its great artistic potential.

Keywords: Literature interpretation, methodology, Polish language education, literary education, essentialism, Polishness.

Interpretacja literatury staje się dzisiaj priorytetem rodzącym się z wiedzy o literaturze jako efekcie czytelniczej praktyki. W ten sposób nauka o literaturze i podejście do niej samej — literatury — przyniosło odwrót od esencjalizmu, bowiem to właśnie interpretacja stanowi dziś najcenniejszą wartość kontaktu z literaturą. To jednocześnie wielkie wyzwanie dla edukacji polonistycznej, tej, która wraz z jej twórcami i praktykami dostarczyć musi i to jak najszybciej, nowe rozwiązania metodyczne w dziedzinie kształcenia i wychowania literackiego. Rozwiązania te nie będą odnosić się jedynie do wiedzy filologicznej (której nie negujemy, zmieniamy jedynie jej skalę merytorycznej fascynacji) ale, co wynikało będzie z dalszych sugestii naukowych i rozwijającej się praktyki, odnosić się będzie do nowej metodyki polonistycznej jako wielkiej szansy kreowania ludzkiej duchowości i intelektualnego bogactwa. Dzisiaj, gdy 20 mln Polaków jest poza granicami Kraju, kształtowanie nowego oblicza polskości poza Krajem stanowi także coraz większe wyzwanie dla metodyki polonistycznej. I dlatego mając świadomość faktu, iż to nauczyciel polonijny staje się ambasadorem polskości, metodyka polonistyczna poza Krajem musi także podejmować nowe wyzwania edukacyjne.

W maju tego roku nauczyciele akademicy zaproponowali studentom pedagogiki, Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, najstarszej uczelni pedagogicznej w Polsce, konkurs na esej pt.: *Metodyka polonistyczna wobec nowych wyzwań edukacyjnych*. Konkursowe wyzwanie cieszyło się wielkim zainteresowaniem, niekończącymi się późniejszymi dyskursami, które zapewne trwać będą jeszcze długo. Przewodniczącym jury był prof. Jakub Z. Lichański, członkami Komisji Konkursowej wykładowcy Akademii: Ewa Lewandowska-Tarasiuk, Magdalena Ostolska, Katarzyna Kasperkiewicz-Morlewska. Prace studentek okazały się bardzo ciekawe i na pewno nowe w swoim spojrzeniu na tworzenie nowatorskich rozwiązań metodycznych, sprzyjających budzeniu nowych zainteresowań literackim tekstem i możliwościami jego twórczego,

metodycznego wykorzystywania. Choć można mieć pewne zastrzeżenia do spójności merytorycznej i językowej prezentowanych esejów, także cytowanych scenariuszy czy skali oryginalności pomysłów można, a nawet warto w nagrodzonych pracach naprawdę znaleźć ciekawe i pomysłotwórcze fragmenty stworzone przez Autorki esejów. Oto fragment eseju studentki, Amelii Tryc, która zajęła I miejsce w Konkursie:

Wyzwania stojące przed edukacją polonistyczną są tym większe, że obecnie żyjemy w czasach szybkiego postępu technologicznego i technicznego, zwanego rewolucją informacyjną. W naszym kręgu cywilizacyjnym zmienia on rzeczywistość, poczynszy od ostatnich dziesięcioleci XX wieku i skutkuje przemianami społeczno-gospodarczymi, określanymi najczęściej jako formowanie się społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy¹. Zmieniająca się rzeczywistość powoduje, że przed edukacją humanistyczną, (i nie tylko), pojawiają się nowe wyzwania związane z koniecznością jak najlepszego przygotowania młodych do życia czy pracy w nowych realiach. Technologia cyfrowa trwa we wszystkich dziedzinach ludzkiej egzystencji. Jej najbardziej spektakularnym zastosowaniem jest Internet. Korzystająca z niego codziennie współczesna młodzież różni się od pokolenia swoich rodziców. Z reguły nie odczuwa obaw przed nowoczesnymi technologiami czy urządzeniami, które stały się naturalną częścią ich rzeczywistości. Młodzi potrafią zajmować się kilkoma rzeczami naraz. Mają podzielną uwagę, która jest wyćwiczona dzięki jednoczesnym rozmowom z kolegami, graniem w gry komputerowe czy surfowaniem w sieci. Rozbudowują swoje kontakty dzięki komunikatorom takim jak Facebook czy Skype, nie są ograniczeni przez odległość, coraz częściej zanikają wśród nich bariery językowe. Internet jest również medium, który może wpłynąć na kształcenie polonistyczne. To ogromna sieć, gigantyczna baza danych, w której znajdziemy niemal wszystko — opinie, porady, różnego rodzaju zdjęcia, analizy, a także opracowania tekstów literackich. Uczniowie mają do nich bardzo łatwy dostęp. Mogą spisać konkretne interpretacje lub przeczytać im potrzebne informacje, które znacznie ułatwią im pracę. Postępując w ten sposób „idą na łatwiznę”, nie przykładają się do tego, aby samemu przeżywać tę literackość samemu, nie zwracają uwagi na oryginalność utworu, piękno jego języka, jakim autor się posłużył. Uważam, że bardzo ważne jest, aby literackość poniekąd przeżywać samemu, a nie jedynie w kontekście informacji ogólnie dostępnego opracowania. Każdy może sam zinterpretować dzieło, przeżyć je, zauważyć jego oryginalność, bogactwo znaczeń i sposobów jego wyrażania. Nie znaczy to jednak wcale, że opracowania utworów literackich są jedynie bezwartościowe — należy tylko korzystać z nich umiejętnie i z umiarem. Na ich walory zwraca uwagę D. Czelakowska, według której „opracowywanie utworów

¹ Z. Osiński, *Nowe wyzwania edukacyjne — nowe metody kształcenia w edukacji humanistycznej*. UMCS w Lublinie, [w:] esej A. Tryc.

literackich ma na celu pogłębienie oraz wyjaśnienie treści, zwracanie uwagi na piękno języka, pobudzanie uczniów do refleksji nad określonym zagadnieniem, poprzez zaangażowanie emocjonalne i wartościowanie”².

Głównym celem opracowania utworów literackich jest świadomy ich odbiór, zdobywanie nowych wiadomości na temat zawarty w tekście i zainteresowanie nim dziecka. Tekst literacki jest zrozumiały dla ucznia, jeśli odczytanie wyrazy i zdania aktywizują jego wiedzę o prezentowanych faktach, zdarzeniach, przypominają znane w jakimś zasięgu zagadnienia, a także pobudzają wyobraźnię.

Pierwsze zetknięcie dzieci w młodszy wiek z utworem jest dla nich bardzo ważne. Należy zadbać o jego odpowiednie zaprezentowanie, aby w ten sposób rozbudzić zainteresowanie treścią oraz umożliwić odbiór i zrozumienie idei utworu. W przedszkolu możemy przenieść dzieci w świat literacki, świat baśni i bajek. Aby jednak było to możliwe, interpretacja wychowawcy musi być pełna zaangażowania — powinien odczytać tekst z uczuciem, starannie, z podziałem na role (do tego ostatniego zadania można zaangażować nawet dzieci).

Nawiązywanie treści utworu do przeżyć i doświadczeń dzieci realizowane jest najczęściej w klasie I i II. Może występować w dwóch wersjach. Pierwsza polega na wychodzeniu od przeżyć dzieci, później zapoznawaniu ich z tekstem utworu, a następnie porównaniu. Druga opiera się na czynnościach odwrotnych — najpierw czytamy z dziećmi utwór, a następnie inicjujemy dyskusję, podczas której odnoszą go one do własnych doświadczeń.

Aby jeszcze bardziej uwrażliwić dzieci na literaturę, warto stosować różne metody służące uatrakcyjnieniu odbioru (...).

Omawiając, jedynie fragmentarycznie, niezwykle istotną problematykę przeobrażeń kulturowo-cywilizacyjnych, których wyrazem jest poszukiwanie choćby dla edukacji, a przecież nie tylko, dla wszystkich odbiorców kultury, a w niej literatury, jej istoty, a może nawet i pewnego jej uniwersum, na pewno nie jest to możliwe, by podać jednoznacznie brzmiącą jej definicję, określić wszelakie cechy gatunkowe, czy estetyczne.

Literatura dzisiaj, a może nawet powiedzieć *literackość*, funkcjonuje w różnych jej formach, do których prowokuje doskonalenie i rozwój różnorodnych form wypowiedzi literackiej, czy paraliterackiej zarówno w sieci, jak i poszukiwanie nieznanymi dotąd środków wyrazu artystycznego, czy quasi artystycznego. To tylko bardzo ogólnikowo sformułowane istnienie literatury w najróżnorodniejszych, nieznanymi dotąd formach wypowiedzi i w różnorodnych tekstach kultury. Trudno byłoby określić granicę między literaturą, a wypowiedzią w różnorodnych jej formach, które na uznanie je za literackie nie zasługują. Interpretacyjna otwartość wzbogacona o wybrane teoretyczne instrumentarium, tworząca potencjał wiedzy

² D. Czepakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2016.

czyni proces czytania o wiele bogatszym, stwarzającym szansę kreowania takiej interpretacji, w której odnajdować się będzie czytelnik. Mistrzowsko to realizował w swoich koncepcjach czytelnictwa Steven Greenblat, twórca Nowego Historyzmu (dla niektórych Nowego Historycyzmu), który przekonywał o istnieniu literatury w niezwykle ważnych dla jej czytelników świadomości związków z jej kontekstami kulturowymi i społecznymi. Stał się ów amerykański badacz inicjatorem *poetyki kulturowej*, która koncentrowała się wokół ideowości dyskursów, ideologicznych praktyk dyskursywnych, zakotwiczeniu tekstu kultury w kontekstach historycznych i politycznych. Greenblat i jego zwolennicy nie rezygnowali z analizy formy dzieła, jego języka i oryginalności środków artystycznego wyrazu. Zakotwiczenie dzieła w bogactwie jego kontekstów ideowych i politycznych, które stanowią o jego treści, praktyce czytania, budują jego wiedzę o opisywanej rzeczywistości, pozwalają na inną niż dotąd projekcję interpretacji literackiego tekstu. Zarówno Vincent B. Leitch, jak i Jonathan Culler potrafili określić, ich zdaniem, najważniejsze wyróżniki teorii kulturowej, widząc w niej inspiracje wynikające zarówno z antropologii kulturowej, historii, hermeneutyki, semiotyki, retoryki, nauk społecznych. O ile poprzednia koncepcja Greenblata eksponowała jej wątki ideowo-polityczno-historyczne, o tyle Culler podążał w stronę bogactwa i różnorodności wątków i kodów kulturowych. Warto przytoczyć słowa Stephena Greenblata, który stwierdził, iż:

pełna analiza kulturowa potrzebuje precyzyjnie się poza granice tekstu, aby ustanowić powiązania między tekstem a wartościami, instytucjami i praktykami obecnymi wszędzie w kulturze³.

Literatura i jej czytanie stają się w pewien sposób praktyką ideologiczną, nie lekceważąc indywidualnego odbioru i otwartości interpretacyjnej. Czytelnik też nie pozostanie obojętny w swej recepcji dzieła na jego kształt artystyczny.

Nie można, choć lakonicznie, nie odnotować pewnego znaczącego dla badań kulturowych, jak i także coraz bardziej dla rozwijającej się myśli i praktyki edukacyjnej, faktu związanego z powstaniem w 1964 roku w Uniwersytecie w Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), którego pierwszym dyrektorem został Richard Hoggart. On to pragnął, by naukowe badania CCCS koncentrowały się wokół problematyki „czytania” współczesnej kultury. Wraz z Raymondem Williamsem poddawali analizie relacje między społeczeństwem i kulturą, czyniąc obiektem zainteresowania środowiska robotnicze i kulturę popularną. Twórcy Centrum i związane z nim środowiska wyrażali przekonanie o całkowitym rozpadzie kultury angielskiej na wielość i różnorodność kulturowych nurtów i obiegów. I tak postrzegana kultura w swej różnorodności, bogactwie często sprzecznościach jej treści i kulturowej ekspresji stała się zarówno

³ S. Greenblatt, *Poetyka kulturowa. Pisma wybrane*, Universitas, Kraków 2006.

obiektem wnikliwych badań, uwzględniających nowe, nieznanе dotąd jej konteksty, w szczególności zaś ideologię pojmowaną jako kulturę i kulturę odbieraną jako ideologię.

CCCS zakończyło swą działalność w 2002 roku, ale okazało się, że stworzony przez naukowe środowisko Uniwersyteckiego Centrum wielki potencjał kulturowej koncepcji egzystencji człowieka, jest dziś ogromnie twórczy w kreowaniu współczesnej myśli humanistycznej. Nie znaczy to wcale, że jest powszechnie znanym i interpretowanym obiektem polskiej refleksji kulturowej, choć na pewno coraz częściej staje się inspiracją badawczą i aplikacyjną twórczych środowisk akademickich, w tym humanistycznych, artystycznych czy edukacyjnych.

Wydawać by się mogło truizmem stwierdzenie, że w naszej codzienności nieustannie mieszają się światy polityki, kultury, ekonomii czy zjawisk społecznych, tworząc w ten sposób hybrydyczny kształt naszej egzystencji. Poprzednie czasy i utrwalone w nich, a także i po nich, przekonania rygorystyczne obszary hermetyzujące ludzką myśl: i tę naukową i jej przełożenie praktyczne — jakby za głosem Tuwima — nakazywały powtarzać: „patrzac widzą wszystko oddzielnie”. Udowodniono już i dziś sięga się do tych dowodów także, że to w dużej mierze ośrodek uniwersytecki w Birmingham przyczynił się do zrozumienia i zgłębienia *hybrydycznego kształtu kultury*. To schemat nowoczesności odizolował kulturę od władzy czy ekonomii, stworzył jedyne odosobnione znaczenia i sensory, kody i ich zrygorystowane interpretacje. Naukowcy związani z Birmingham twierdzili, że to nie wystarcza dla kształtowania i pojmowania kultury i kreowania kulturowej świadomości człowieka współczesnego. Kulturowy akt to przecież także: świat władzy, polityki, potencjał materialny, zbiory przedmiotów, ich użytkowanie, doświadczenie potoczne. Samo znaczenie mówi za mało. Nie jesteśmy w stanie zrozumieć wszystkich egzystencjalnych treści subkultur, sprowadzając ich zachowania jedynie do przekazu symboli i prób odczytywania ich subkulturowych kodów. Czy wyciągniemy poprawne wnioski związane z analizą ewolucyjnych zmian form naszego uczestnictwa w cyberprzestrzeni, jeżeli nie będziemy świadomi cywilizacyjnych zmian w nowoczesnych technologiach? Tragiczne wydarzenia w różnych miejscach świata, problemy uchodźców, zamieszki w Londynie, Manchesterze czy Birmingham, Brexit w Wielkiej Brytanii, posmołeńskie konflikty „wokół krzyża”, spory wokół LGBT, liczne protesty i demonstracje udowadniają, iż nie da się ująć sprzecznych wartości, znaczeń, symboli, kodów w sposób jednorodnie akceptowalny. Kultura w jej najróżnorodniejszych wymiarach osadzona jest w społecznych kontrowersjach i właśnie ona — *KULTURA* — stwarza wielką szansę postrzegania i analizowania świata władzy i polityki w bogatych kontekstach kulturowych. „Czytanie” zatem wydarzeń, których jesteśmy świadkami przez pryzmat kontekstów kulturowych i ich głębokich sensów związanych z polityką, ekonomią czy wiedzą o społeczeństwie, jest dzisiaj na nowo odkrywane w światowych nurtach współczesnej humanistyki

i tak silnie związanej z nią edukacji. Dlatego też uświadomienie twórcom nowej metodyki polonistycznej — tak nowej w swym kształcie dydaktycznym, wyrastającym z nowym, niezbędnym odbiorem literatury — stanowić musi nowe wyzwane edukacyjne na miarę współczesnego pojmowania człowieka i towarzyszących mu nowych kontekstów współczesnej kultury rodzimej i obcej.

Bogate sensy takiego kształtowania myśli humanistycznej przekładającej się także na praktykę codzienności odkrywa niegasnąca polska refleksja o kulturze, a także związanej z nią władzy i polityki. I dlatego bezcenne inspiracje czerpią dziś badacze wielu kultur z dorobku myśli zrodzonej w Birmingham, ostatnio też twórczo popularyzowanej. Oby to nowe myślenie, które prezentują już w Polsce akademickie środowiska naukowe, rozwijające je i interesująco opisujące w rodzimych publikacjach, przekładało się także w praktyce wychowawczej na *hybrydyczne pojmowanie kultury*, warunkującej w najróżniejszych jej przejawach odkrywanie nieznanych dotąd tajników ludzkiej egzystencji. Wielki dorobek z Birmingham rozświetla dziś humanistyczną myśl na świecie i w Polsce, kreując jej otwarcie na odbiór różnorodnych tekstów kultury.

Na pewno warto odnotować fakt, iż we współczesnej, polskiej literaturze przedmiotu związanej z szeroko pojętą kulturą, a w niej literaturą i wiedzą o niej, w podejmowanych wyzwaniach interpretacyjnych tekstów kultury, czytelnictwa, rekomendowaniu i kreowaniu nowych form kontaktu z literaturą i bogactwem jej istnienia w drukowanej książce, ale i w sieci, tradycyjnych i nowych mediach, pojawia się coraz silniejsza potrzeba odmiennej recepcji znaczeń niż te, które zapisała w naszej pamięci nieśmiertelna fraza Witolda Gombrowicza, iż „Słowacki wielkim poetą był”. To na pewno Michał Paweł Markowski, Anna Burzyńska, Tadeusz Nycz czy Ryszard Koziołek, Andrzej Waśko przede wszystkim oni, wybitni literaturoznawcy i kulturoznawcy, choć nie tylko oni, ogromnie przyczynili się do przełomu we współczesnym myśleniu o kulturze, a w niej o literaturze, literaturoznawstwie, czytelnictwie, dydaktyce czy wychowaniu literackim.

To chyba po raz pierwszy od wielu, wielu lat Muzy literatury zeszyły z Parnasu, by spotkać się z młodymi czytelnikami w szkołach i poza nimi, by porozmawiać o wybranych utworach literackich inaczej, niż z testowego klucza, bądź przyjmując jedynie słuszny trop analizy i interpretacji dzieła według założeń zrygoryzowanej egzegezy filologicznej.

Dlatego ogłoszony konkurs na esej wśród studentów Akademii Pedagogiki Specjalnej, studiujących pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną, miał zaainspirować do poszukiwania nowych rozwiązań metodycznych, w których ich autorzy, przyszli nauczyciele na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, potrafiliby studiując, zgromadzić potencjał wiedzy kulturowej wraz z literacką, której profesjonalny przekaz pedagogiczny odkrywałby, mówiąc słowami tytułu najnowszej publikacji profesora Andrzeja Waśki, doradcy prezydenta Rzeczypospolitej

w sprawie edukacji: *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)* (2019). Tak bowiem edukacja literacka, zgodnie z intencją autora książki, jak sam mówi:

(...) mam nadzieję, że niniejsza publikacja trafi nie tylko do rąk nauczycieli języka polskiego, ale także do innych czytelników, w jakikolwiek sposób zainteresowanych terazniejszą i przyszłą kondycją polskiego intelektu i polskiej duszy⁴.

Wspomina też Waśko, iż w edukacji polonistycznej nie tylko dla polonistów ogromną rolę, dzięki literaturze, może odgrywać stosowanie specjalistycznych ćwiczeń w budowaniu dłuższych wypowiedzi. To tylko symptom więzi literatury i retoryki, którą nie często dostrzegają pedagodzy⁵.

Z inicjatywy „Tygodnika Powszechnego” odbywają się w całej Polsce *Lekcje czytania* — to wielka, społeczna akcja mająca na celu popularyzację czytelnictwa wśród młodzieży. Pierwsze *lekcje* odbyły się w Krakowie w listopadzie 2009 roku podczas Międzynarodowego Festiwalu Literatury im. Josepha Conrada i od tego momentu ogarniają dziś niemal całą Polskę. Prowadzą je utytułowani pracownicy akademicki, wybitni humaniści, a także pisarze i krytycy literaccy, m.in. Michał P. Markowski, Stefan Chwin, Grzegorz Jankowicz, Przemysław Czapliński. Inicjatywa ta to nie tylko propozycja odmiennego niż dotąd podejścia do dydaktyki literatury, to też nie tylko kreowanie kolejnego, nowego paradygmatu analityczno-interpretacyjnego literackiego tekstu, który stanowić miałby — ów paradygmat — obowiązujący, autorytarny model szkolnego odbioru literatury i utrwalania jedynie słusznej o nim wiedzy literaturoznawczej. *Lekcje czytania*, to przede wszystkim potwierdzenie subiektywnego, czytelniczego sensu aktu lektury, pozwalającego dzielić się nim z autorem-pisarzem. uczestnikami tego szczególnego seansu odbiorczego — czytelnikami i kreatorem dialogów *lekcyjnych*, ich twórcą, intelektualnym prowokatorem, ale także uczestnikiem lekturowych doznań, wyposażonym w bogatsze doświadczenie lekturowe, intelektualne i życiowe. W czasie tych spotkań, jakże intrygująco brzmi polifonia głosów, w których zawierają się różnorodne wątki interpretacyjne, zadziwiające skojarzenia, ale każdy z tych głosów odbierany jest pełnoprawnie, jako głos INNEGO — *słuchacza*, uczestnika dialogu. On bowiem podejmuje także dialog z INNYM — *tekstem, bohaterem, autorem, innym odbiorcą dyskutowanej i interpretowanej lektury*. To w tych różnicach i odmiennościach wyraża się otwartość na różne sposoby czytania i odbioru tekstu literackiego, ciekawość i pasja poznawcza, szacunek dla odmienności, gotowość do nawiązywania dialogu.

Profesor Michał P. Markowski, będąc artystycznym kierownikiem conradowskiego festiwalu, to jednocześnie wybitny literaturoznawca związany z Uniwersytetem Jagiellońskim i amerykańskimi uczelniami, eseista, krytyk. Podejmując

⁴ A. Waśko, *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Arcana, Kraków 2019, s. 42.

⁵ Ibidem, s. 43.

z młodymi ludźmi dialog na temat opowiadania Brunona Schulza *Ulica krokodyli* czy Josepha Conrada *Placówka postępu*, potrafił niejednokrotnie stymulować uczestników pytaniami odnoszącymi się nie tylko do wątków tekstowych, ale niezwykle ekspresyjnie i ciekawie stawiać pytania wykraczające poza tekst i przenoszące każdego z uczestników dialogu w świat jego myśli i przeżyć. **Markowski zadaje pytania dotyczące indywidualnych doznań czytelniczych, a także twierdzi w dyskusji, iż wielki pisarz, to ktoś, kto patrzy na świat ze swojego punktu widzenia, jest w stanie uczynić go wyjątkowym i osobliwym. Zrozumienie literatury polega na tym, że być może uda nam się dostać do tego punktu i świat ten pooglądać z jego perspektywy. Zaslugą pisarza jest pokazywanie nam, że można jeszcze inaczej patrzeć na świat, niż my patrzymy.**

Tak organizowane spotkania z literaturą wyzwalają wśród młodych odbiorców ciekawość życia, które mówiąc słowami profesora, kreowane jest w naszych myślach i doznaniach nie tylko intelektualnych, ale i emocjonalnych „na miarę literatury”. Czytanie lektur stawać się może doświadczeniem świata i siebie w tym świecie, tekst literacki bowiem to przecież językowy wyraz ludzkiej egzystencji. Opowieść, którą tworzy autor nadaje — jak twierdzi Markowski — naszemu życiu kształt. *Lekcje czytania*, trwające, i oby tak było jak najdłużej, zmierzają do tego, by w edukacyjnej przestrzeni otwarcie zanegować jednoznaczność interpretacji i rygoryzm analizy filologicznej, tworzącej bezduszny i bezsensowny skan tekstu w świadomości uczniów, by przywrócić także przyjemność i etyczność lektury, by dostrzec w niej INNEGO i siebie. Takie postrzeganie lektury i czytelniczych z nią kontaktów, nade wszystko zaś otwieranie się na dialog, którego autentycznym fenomenem czytelniczym stają się *Lekcje czytania*, zapowiada wielki przełom humanistyczny, pozwalający w literaturze dostrzegać i kształtować siebie — naprawdę. Oby poruszyły one intelekt i wrażliwość tych, którzy zarządzając polską edukacją jak najszybciej powinni tworzyć nową jej filozofię i praktykę⁶.

Ogromnie ważne inicjatywy podejmuje dziś Polski Uniwersytet na Obczyźnie PUNO w Londynie w koedycji z Uniwersytetem Łódzkim i Polską Macierzą Szkolną, organizując STUDIA PODYPLOMOWE DLA NAUCZYCIELI: **Nauczanie języka i kultury polskiej poza Polską**. To fenomen czasu i chwili, bowiem właśnie dzisiaj rodzić się muszą dylematy poszukiwania szans i możliwości kształtowania nowego oblicza polskości właśnie tutaj, poza granicami Kraju. Studia, o których mowa, stwarzają możliwość dialogu i wymiany doświadczeń między nauczycielami tzw. szkół sobotnich i nie tylko... Dają szansę pogłębiania wiedzy kulturowej i rozwijania kompetencji językowych i komunikacyjnych pedagogów, podejmowania dyskursu na temat tradycji historycznej i kulturowej, przybliżania naszych dziejów i możliwości ich

⁶ Rozszerzona wersja eseju z „Dziennika Polskiego” w Londynie, opublikowanego w zbiorze tych esejów, [w:] E. Lewandowska-Tarasiuk, *Każdy w sobie cień pięknego nosi*, Eseje i felietony publikowane w „Dzienniku Polskim”, w Londynie, w latach 2009–2012, Warszawa 2013, s. 101.

poznawania w teraźniejszości. Mam wielką satysfakcję i radość prowadzić zajęcia na wspomnianych studiach, rozmawiać ze studentami na temat bogactwa treści twórczo prezentowanych w lekcyjnych scenariuszach, poszukiwać wraz z nimi ciekawych metodycznych rozwiązań, a jednocześnie autorsko interpretować różnorodne teksty kultury i wkomponowywać ich bogactwo w nowoczesne kody kulturowe i dydaktyczne. Ostatnio słuchaczki, w większości nauczycielki tzw. szkół sobotnich, tworzyły autorskie eseje na temat kulturowych inspiracji w polskiej edukacji w Wielkiej Brytanii. Ujawniły w nich arcyciekawe koncepty myślenia kulturowego, zakotwicząc je w oryginalnych podejściach dydaktycznych i refleksji metodycznej. A że wymaga to odpowiedzi na niebagatelne merytorycznie pytania, to warto przysłuchać się głosom je stawiającym. I tak oto formułuje je Ewa Wodowska:

Jak pielęgnować dziedzictwo kultury polskiej za granicą? Jak utrzymać i rozwijać polskość? Jak zaszczepić w uczniu miłość do Polski, polskiej kultury i historii oraz tego, co z naszym krajem jest związane? Jak efektywnie zachęcić, by dzieci chciały przychodzić do szkoły, by chciały uczyć się ojczystego języka? Takie pytania nurtują mnie codziennie, gdyż jako nauczyciel polonijny za granicą podjęłam nie lada wyzwanie (...). Śmiem stwierdzić, że nauczyciel polonijny to ambasador polskości na obczyźnie.

Słuchacze Studiów Podyplomowych, to wykształceni Polacy, humaniści, łaknący nowoczesnej wiedzy i poszukujący inspiracji do jej praktykowania. To nauczyciele, których pasjonuje czytelnictwo, doceniający jego wagę w procesie kształcenia, poszukujący różnorodnych, dydaktycznie atrakcyjnych form kreowania wśród uczniów kontaktów z rodzimą literaturą. Agnieszka Serafin pisze:

Czytanie książek to najpiękniejsza zabawa, jaką sobie ludzkość wymyśliła” — pisała Wisława Szymborska — dlatego zainspirujmy tę „zabawę” w rodzinnym zaciszu ogniska domowego, w polskich szkołach, klubach czy ośrodkach polonijnych. Jesteśmy w innym kraju i oczywiste jest, że zewsząd otacza nas piękna, brytyjska kultura i sztuka, ale przecież nieważne jest, w jakim świecie jesteś, ważne jest, jaki świat jest w Tobie (...) Mamy tutaj swój mały kraj, swoją małą ojczyznę.

Trudno nie docenić kreatywnego potencjału słuchaczy, którzy wykorzystując swoje nierzadko imponujące kompetencje zawodowe, wysoki poziom wiedzy i jej aplikowania, poszukują ciekawych i bardzo atrakcyjnych podejść dydaktycznych, tworząc m.in. porywające metodyczne koncepty. I tak Agnieszka Mikrut, z wykształcenia historyk, relacjonuje jeden z nich:

W oparciu o podstawę programową polskich szkół sobotnich stworzyłam własny szkic planu pracy. Przejrzałam wiele podręczników, publikacji dla dzieci i młodzieży związanych z tematyką historyczną (...). W najstarszej klasie miałam przeprowadzić lekcję o Holokauście. Temat trudny, długo szukałam pomysłu, jak zainteresować młodzież. Pomyślałam, że może warto ująć go inaczej i wtedy przyszedł mi na myśl Janusz Korczak, Król dzieci, o którym film kilka dni wcześniej emitowała telewizja. Stworzyłam mój autorski konspekt, przez postać Janusza Korczaka wprowadziłam uczniów w ten trudny czas. Lekcja bardzo udana... Uczniowie byli bardzo zaangażowani, wywiązała się ciekawa dyskusja o prawach

dziecka, które obowiązywały w Korczakowskim sierocińcu. Uczniowie sami dostrzegli, że jak pisał Korczak: „Nie ma dzieci, są ludzie”.

Bo przecież natchnień kulturowych znaleźć można wiele (...) stwierdza kolejna autorka — Marta Archman. Można szlakiem polskich jezior rozkochać dzieci w Mazurach, a przy okazji przemycić im kilka piosenek Agnieszki Osieckiej (...). Wiem, że fascynacja Polską musi wyjść ode mnie. Nie da się zarazić kogoś czymś, na co się samemu nie choruje. A ja choruję na Polskę i z każdym dniem tęsknię za nią bardziej. Literatura, a zwłaszcza książki, które kiedyś mnie ukształtowały, muszą być i będą stałym elementem dzieciństwa mojej córki. Będę próbowała ją nimi zafascynować, zaciekawić światem, który opisują. Będziemy razem uczyć się Polski od nowa, przechodzić przez wszystkie fazy mojego dzieciństwa wyznaczonego kanonem lektur.

Jakże wiele rokuje słowa Auterek tych esejów, z którymi poszukujemy wspólnie fascynujących języków polskiej kultury w „płynnej nowoczesności” wobec wyzwań nowego oblicza polskości.

W takie myślenie, które przyniósł „kulturowy zwrot teorii”, znakomicie wpisują się dzisiaj współczesne propozycje czytania literatury i jej interpretacji, wspomnianego już Michała P. Markowskiego.

Czytanie literatury nie jest czytaniem martwych, obojętnych znaków, które oderwały się na zawsze od żywej obecności wytwarzającego je człowieka i teraz wyniosłe milczą w obcym świecie, lecz otwieranie okna, przez które widać inny, lecz także nasz świat⁷.

Literatura schodzi dziś z Parnasu do swego odbiorcy, w niej poszukuje on siebie i własnego doświadczania świata, stając się INNYM, bogatszym w swej duchowości, także i wtedy, a może przede wszystkim, gdy odrzuca ten świat, gdy stawiać będzie pytania o jego sensy, gdy to, co odrzucił, a może pokochał czy przeszedł obojętnie wobec niego wchodzi z nim w dialog o nim samym i o doświadczaniu swego losu.

Czytanie literatury nie wymaga żadnych dodatkowych kompetencji poza wrażliwością — stwierdza wybitny literaturoznawca Michał P. Markowski:

(...) nie trzeba znać żadnych wyspecjalizowanych języków, żadnych naukowych idiomów. Wystarczy jedynie dobra wola oglądania świata cudzymi oczami i — by tak rzec cudzymi słowami. W tym widzę nadzieję dla nas wszystkich, albowiem świat zmarnieje doszczętnie dopiero wtedy, gdy jakiegokolwiek rozmowy o literaturze nie będą już możliwe⁸.

Kreatorem różnorodności form kontaktów z literaturą będzie dziś jedynie nauczyciel pasjonat, wierny czytelnik, pozostający pod nieustannym urokiem literackiego bogactwa, który wraz ze swymi wychowankami uczestniczył będzie

⁷ M. P. Markowski, *Życie na miarę literatury*, Wydawnictwo Homini, Kraków 2009.

⁸ *Ibidem*, s. 86.

w dialogach z INNYM, dzieląc z nim swoje fascynacje i dylematy. Czytanie w taki sposób tekstów literackich stawać się może i zapewne już się staje bardziej docenianą ofertą dialogu: twórcy–bohatera– odbiorcy (wychowanka), a może także różnorodnych audytoriów odbiorców. I tak oto spełnić się może ważna dla wychowania nowa filozofia INNEGO, potwierdzająca sens słów Michała P. Markowskiego: „życie na miarę literatury”. Wybrane fragmenty zarówno wywodów teoretycznoliterackich, jak i iluminacyjnie zaprezentowane niekonwencjonalne wątki nowego myślenia o literaturze, o formach z nią kontaktu, a także jej praktykowania, stanowią wyraz nowego dziś myślenia o wyzwaniach dla współczesnego wychowania literackiego.

To właśnie *zwrot kulturowy* poszerzył dzisiaj interpretacyjne horyzonty, w których zakotwiczone silnie są wszystkie teksty kultury, a w nich literatury. Dzięki *zwrotowi kulturowemu* rozwijać się może interpretacyjna polifonia głosów uprawiana różnymi językami interpretacji. To wielkie dobrodziejstwo rozwoju myśli humanistycznej i jednocześnie wielka odpowiedzialność za jej wyraz i językowe formy tego wyrazu⁹.

Bibliografia

- Bachtin M., *Estetyka twórczości słownej*, tłum. D. Ulicka, Warszawa 1986.
- Barry P., *Begginning Theory*, New York 1995.
- Eco U., *Dzieło otwarte*, Warszawa 1994.
- Greenblatt S., *Poetyka kulturowa. Pisma wybrane*, Kraków 2006.
- Lewandowska-Tarasiuk E., *Każdy w sobie cień pięknego nosi* (Eseje i felietony drukowane w „Dzienniku Polskim” w Londynie w latach 2009–2012), Warszawa 2013.
- Lewandowska-Tarasiuk E., *Słowa — obrazy — dźwięki* („Dziennik Polski” –Tydzień Polski, Londyn 2015–2016), Warszawa 2017.
- Markowski M. P., *Życie na miarę literatury*, Kraków 2009.
- Teorie literatury XX wieku*, pod. red. A. Burzyńska, M. P. Markowski, Kraków 2006.
- Waśko A., *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Kraków 2019.
- Wybór esejów studentek Akademii Pedagogiki Specjalnej i Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie (PUNO), Londyn 2018–2019.

⁹ Fragmenty drugiej części tekstu stanowi rozszerzoną wersję artykułu: E. Lewandowska-Tarasiuk, *Przełom kulturowy jako nowe podejście do tekstów kultury*, Zeszyty Naukowe PUNO, Londyn 2016.

Magdalena Ostolska

ORCID 0000-0003-4251-984X

METODYKA POLONISTYCZNA WOBEC NOWYCH WYZWAŃ EDUKACYJNYCH. CZĘŚĆ II. IDEE NOWEGO WYCHOWANIA A WSPÓŁCZESNOŚĆ

Streszczenie: Młodzi ludzie, absolwenci kształcenia na poziomie podstawowym i średnim, mają wiele słuszych zastrzeżeń, co do kształtu szkoły i charakteru procesu edukacji, któremu do niedawna podlegali. Głos studentów pedagogiki — przyszłych nauczycieli — zdaje się wśród nich być niezwykle cenny, bo niosący nadzieję na pozytywne zmiany w tym zakresie. Zwracają oni uwagę na potrzebę oddania dzieciom przestrzeni do samodzielnego odkrywania wiedzy i kształtowania kreatywności. Nie są to postulaty nowe. Ponad sto lat temu zabrzmiały one szczególnie wyraźnie, owocując w postaci różnorodnych szkół i metod pedagogicznych, zaliczanych do tak zwanego Ruchu Nowego Wychowania. Przyjrzenie się osiągnięciom tego czasu z pewnością wspomogłoby młodych nauczycieli w ich samodzielnej, twórczej drodze zawodowej.

Słowa kluczowe: pedagogika, nauczyciel, Ruch Nowego Wychowania, dziecko, kreatywność, samodzielność, metoda pedagogiczna

Methodology of Polish language teaching in the face of new educational challenges. II. Ideas of New Education and Modern Times

Abstract: Young people who graduate from primary and secondary schools have a lot of justifiable objections concerning the school system or the character of education, which they have just experienced. An opinion of pedagogy students, who are future teachers, seems to be especially valuable, as it brings hope for positive changes in the sphere. They indicate the need to give children a space for independent discovering knowledge and shaping their own creativity. These are not new claims. Over a hundred years ago they were formulated particularly clearly, which resulted with establishing diverse schools and pedagogical methods, included into so called New Education Movement. Having a closer look at achievements of that period would surely support young teachers in their individual self-reliant, independent, and creative professional career.

Keywords: pedagogics, teacher, New Education Movement, child, creativity, independence, pedagogical method

Nie od dziś powszechne są głosy krytykujące kształt współczesnej szkoły jako instytucji oświatowej¹. Głosy te wybrzmiewają zarówno w środowiskach uczniów, ich rodziców, jak i w gronie pedagogów i teoretyków szkoły. Jej stresogenność, rygor i brak przestrzeni na kreatywność, to podstawowe, ale nie jedyne zarzuty. Twierdzenie, że obowiązkowy do osiemnastego roku życia, proces kształcenia jest daleki od ideału, stało się niemal aksjomatem. Jednocześnie uczelnie pedagogiczne wykazują dużą dbałość o to, by jej absolwenci byli jak najlepiej przygotowani do podjęcia tej, jednej z trudniejszych na rynku pracy, drogi zawodowej. Wprowadza się nowe przedmioty, zajęcia fakultatywne, których celem jest też wypracowanie u studentów twórczych, kreatywnych postaw. Mają one być bazą, zapleczem, kompetencją pozwalającą na podejmowanie różnorodnych wyzwań w pracy z uczniami. Niestety, mimo tych wysiłków, mimo zielonego światła ze strony władz państwowych, wyrażanego w formie różnorodnych dyrektyw prawnych otwierających drogę ku realizacji autorskich projektów, sytuacja w szkolnictwie od lat niewiele się zmienia na lepsze. Być może winna jest tu rozbudowana biurokracja i system kontroli osiągnięć, obejmujące zarówno ucznia, jak i nauczyciela, które potrafią zabić niejedną inicjatywę. Jednak wydaje się, że wciąż wiele spoczywa w rękach nauczycieli, którzy są w stanie dokonać zmian w tej przestrzeni. Wydaje się też, że byłoby im łatwiej, gdyby pewne dobre wzorce postępowania zawodowego nie były dla nich samych „małą rewolucją”, a przychodziły jako naturalne zachowania, logiczne następstwo działań i decyzji edukacyjnych.

Szkoła będzie dla uczniów ciekawa, jeśli poczują się jej współtwórcami, jeśli pozwoli im się samodzielnie odkrywać wiedzę. To nie jest trudne do osiągnięcia, choć z pewnością wymusza na nauczycielu dużo większą aktywność, niż w sytuacji klasycznie prowadzonej lekcji, czyli podczas arbitralnego przekazywania wiedzy. Odkrywanie świata i współtworzenie w nim swojego własnego miejsca, własnej przestrzeni, jest przecież podstawowym celem procesu kształcenia. Nie musi się też on odbywać w atmosferze stresu i znużenia. Dzieci wychowywane w duchu otwartości na wiedzę, z wykształconą wewnętrzną, osobistą potrzebą jej poszukiwania, mają szansę utrzymać takie nastawienia także w życiu dorosłym stając się ważnymi członkami społeczeństwa kreatywnie współtworzącymi własną rzeczywistość.

Do podobnych wniosków doszli już ponad sto lat temu autorzy nurtu Nowego Wychowania² — ruchu filozoficznego obejmującego całą szeroko rozumianą

¹ Przykładem mogą być tu choćby prace wybitnego pedagoga Bogusława Śliwerskiego. Patrz: B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Kraków 1996; idem, *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001; idem, *Jak zmieniać szkołę*, Kraków 1998; idem, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993. Ponadto: *Szkoły państwowe a szkoły społeczne. Dwa światy socjalizacji*, E. Putkiewicz, A. Wiłkomirska, A. Zielińska, Warszawa 1997; *Szkolnictwo niepaństwowe, partnerstwo czy konkurencja*, (red.) A. Karpińska, Olecko 1997; *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce w XX wieku*, (red.) T. Jajmużna, W. Leżańska, Łódź 2002; A. Sajdak, *Edukacja kreatywna, współczesne polskie dyskursy*, Kraków 2008; J. Radziejewicz, *Edukacja alternatywna. O innowacjach mikrosystemowych*, Warszawa 1992.

² Ze względu na szeroki zasięg zyskał on różne nazwy, w zależności od miejsca swojego rozwoju: w Stanach Zjednoczonych — progresywizm, w Europie — Nowe Wychowanie, określane w Niemczech mianem Pedagogiki Reformy (*Reformpädagogik*), w Rosji — swobodne wychowanie.

kulturę początku XX wieku, który znalazł swoje realizacje przede wszystkim w pedagogice, ukazując światu, jak różnorodnie i pięknie może być rozumiana idea szkoły i zbiorowej edukacji. Był to głos sprzeciwu pedagogów dla odindywidualizowania procesów edukacji i wychowania, zatracających niepowtarzalność jednostki, protest przeciwko systemowi szkoły tradycyjnej, który stworzył szkołę bierną, schematyczną i bezduszną. To właśnie stało się punktem wyjścia dla poszukiwań i wprowadzania zmian zarówno w kształcie szkoły jak i w podejściu do ucznia i procesu edukacji. Pedagodzy z początku zeszłego wieku otworzyli się również na już istniejące, wcześniejsze inicjatywy, od Jana Jakuba Rousseau, a na Johnie Deweyu kończąc³. Korzystając z doświadczeń swoich poprzedników, zbudowali nową, niepowtarzalną jakość, która swoim wpływem wciąż może kształtować także współczesny system oświatowy. Myśl pedagogiczną Ruchu Nowego Wychowania, obejmującą zasięgiem całą Europę i Stany Zjednoczone, kształtowały trzy wielkie nurty filozoficzne: **naturalizm**, którego ojcem duchowym był Jan Jakub Rousseau (1712–1778)⁴, **socjologizm** (A. Comte, E. Durkheim) i **kulturalizm** (I. Kant, W. Dilthey, B. Nawroczyński). Zaowocowały one trzema nurtami pedagogicznymi: pedagogiką psychologiczną, pedagogiką socjologiczną i pedagogiką kultury. Filozofia była więc odniesieniem do powstających różnorodnych typów szkół, połączonych ideą tworzenia miejsc prawdziwego rozwoju dla dzieci — przyszłych kreatorów nowej, lepszej rzeczywistości.

Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania opublikowała zasady⁵, które stopniowo uzupełniano, konstruując podstawowe zasady Nowego Wychowania. Wśród nich zwracano uwagę na potrzebę przewagi wartości duchowych nad materialnymi, na szacunek dla indywidualności dziecka i jego zainteresowań, postulowano rezygnację z odgórnej dyscypliny na rzecz takiej, którą ustalają same dzieci przy współpracy nauczycieli, rezygnację ze współzawodnictwa na rzecz współdziałania. Akcentowano szczególną potrzebę wychowania moralnego i estetycznego, w obszarze których wskazywano między innymi, iż:

„nagrody to środki pobudzające pozytywne siły, a kary to droga do szybszego osiągnięcia pozytywnego celu;
współzawodnictwo odbywa się tylko z samym sobą — samodoskonalenie się;
rozwój moralności odbywa się dzięki »umoralniającym opowieściom«;
uczniowie mają stawać się obywatelami całej ludzkości, nie tylko narodu”⁶.

³ Johna Deweya (1859–1952) uznaje się za prekursora epoki Nowego Wychowania na gruncie pedagogiki. W 1896 roku założył w Chicago w Ameryce swoją Laboratory School.

⁴ Naturalizm, identyfikowany właśnie z Nowym Wychowaniem, stał w sprzeczności z ugruntowanym w tym czasie kształtem szkoły tradycyjnej i zasadą „urabiania”.

⁵ J. Sobczak, *Recepcja idei „Nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu międzywojennego*, cz. I, II, Bydgoszcz 1978, 1979, s. 23.

⁶ Ibidem, s. 24.

Podstawą w Nowym Wychowaniu był dogmat wolności, objawiający się w szanowaniu subiektywnych potrzeb dziecka i dążności do jego poznania przez zdobywcze nowo odkrytej wówczas psychologii rozwojowej. Głoszono zasadę humanizacji wychowania i zbliżenia szkoły do życia. Propagowano rezygnację z przymusu. Ważnym stał się człowiek, jako całość — jego indywidualność fizyczna i duchowa. Ruch ten narodził się z potrzeby przywrócenia celów i sensów ludzkim działaniom, z potrzeby odnowy wartości, choć często sposoby i cele tej odnowy, pojmowane były bardzo różnie.

Okres Pedagogiki Reformy można uznać za wyjątkowy w dziejach szkoły, ponieważ prócz wielu teoretycznych opracowań przyniósł także praktyczne realizacje swoich idei. Niestety problemy, z którymi mierzono się wówczas, brzmią aktualnie także i dziś, szczególnie w obszarze postrzegania szkoły jako miejsca kreatywnego, radosnego rozwoju dziecka.

Także współcześni pedagodzy wiedzą, iż jeśli uczeń nie będzie miał możliwości aktywnego uczestnictwa w procesie odnajdywania wiedzy, wiedza ta nie będzie obiektem jego zainteresowania. Rozumieją to młodzi adepci nauczycielstwa, akcentując wolność dziecka i jego pozytywne nastawienie do nauki jako niezbędne elementy w procesie kształcenia. Wciąż więc wybrzmiewa duża aktualność postulatów pedagogów z początku ubiegłego wieku i udowodniona latami praktyki, słuszność w poszukiwaniu nowych kierunków dla rozwoju szkoły. Szczególnie nauczyciele u progu kariery zawodowej, powinni znać zarówno teoretyczne osiągnięcia tamtych lat, jak i ich egzemplifikacje w postaci różnorodnych metod nauczania, które w miarę możliwości powinni testować w ramach własnych praktyk. Są to metody nawet w dzisiejszej rzeczywistości edukacyjnej nadal uznawane za innowacyjne, a ich wartość jest tym większa, że zostały wielokrotnie przetestowane w praktyce i udokumentowane. Są więc idealnym materiałem szczególnie dla młodych nauczycieli, wychowanych już w dobie Internetu, którzy, przy całym szacunku dla ich kreatywności, nie są przyzwyczajeni do znużających poszukiwań i doświadczeń prowadzonych na własną rękę, za to chętnie i sprawnie korzystają z już gotowych recept. Jeżeli te są wartościowe i godne powielenia, ich uczniowie mogą także wiele zyskać.

Z tych względów, w ramach przedmiotu *Podstawy i metodyka edukacji polonistycznej w klasach I-III*, podjęłam ze studentami pedagogiki trud poznawania i testowania rozwiązań metodologicznych Ruchu Nowego Wychowania, które mogłyby znaleźć zastosowanie w ich własnej pracy. Poznawaliśmy od praktycznej strony między innymi: metodę ośrodków zainteresowań Ovidiusza Decroly'ego, założenia szkoły Marii Montessori, Johna Deweya, Rudolfa Steinera, Celestyna Freineta, metodę projektów. Studenci samodzielnie przygotowywali krótkie teoretyczne wprowadzenia objaśniające zamierzenia danej szkoły, później zaś aranżowali lekcję, skierowaną do dzieci na poziomie wczesnoszkolnym, w duchu wcześniej przedstawionej metody. Inspiracje czerpali najczęściej z gotowych już

opisów, zamieszczonych szczególnie w dwóch pozycjach książkowych: pierwsza, autorstwa Wincentego Okonia, *Dziesięć szkół alternatywnych*⁷, oraz *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, pod jego redakcją⁸. Sam proces realizacji zadań dydaktycznych przebiegał w dobrej atmosferze zabawy i zainteresowania, co oznacza, że siła myśli pedagogicznej tamtego czasu nie straciła na aktualności. Zajęcia, zachowując swoją wartość edukacyjną, skupiały zainteresowanie uczestników, mimo iż brali w nich udział ludzie dorośli, a projekty z założenia kierowane były do dzieci. Odnosiłam jednak wrażenie, iż studenci, czekając na wydarzenie wspólnie aranżowanej lekcji, teorię, która wyjaśnia jej zasadność, traktowali jako konieczną, choć nudną okoliczność poprzedzającą. A przecież sami, pracując w podziale na grupy, przygotowywali materiały dla siebie i swoich kolegów. Dopiero pytania prowadzącego o propozycje innych sposobów realizacji danego założenia pozwalały im docenić wartość teorii, która okazywała się użytecznym odniesieniem. Być może taka postawa jest właśnie efektem sposobu nauczania, którego ci młodzi ludzie sami doświadczyli w swojej karierze edukacyjnej i który zupełnie nieświadomie przejęli i powielają. Przedstawianie historii i faktów w ramach procesu dydaktycznego, z założenia traktują przede wszystkim jako nudną teorię nie przekładającą się na codzienność. Jest to niestety ogromna pułapka edukacji. Kreatywni nauczyciele nie rodzą się przecież w trakcie studiów. Kreatywni nauczyciele, to dzieci, które przekraczając próg własnej szkoły zachwyciły się nauką i wiedzą, i potrafią tym zachwytem dzielić się z innymi, już jako ludzie dorośli. Wiedza teoretyczna powinna być przez nich traktowana jak już otwarte drzwi, jako punkt startowy do wyższych poziomów poznania. Studia wyposażają tylko w potrzebne ku temu narzędzia. Młodzież aspirująca do zawodu nauczyciela jest świadoma tych zależności.

W Akademii Pedagogiki Specjalnej, w roku akademickim 2018/2019, został ogłoszony konkurs na esej zatytułowany: *Metodyka polonistyczna wobec nowych wyzwań edukacyjnych*. W wyróżnionej pracy studentki – Amelii Tryc, zatytułowanej: *Nowe wyzwania edukacyjne — jak ważna jest edukacja literacka?* — czytamy:

Edukacja wczesnoszkolna, jest szczególną częścią edukacji, bowiem to od jej jakości w dużym stopniu zależy przyszła postawa dziecka zarówno wobec szkoły jako instytucji, jak i samej nauki.

Studentka powołuje się na słowa Danuty Czelakowskiej, pisząc:

Nadrzędnym celem edukacji w wieku wczesnoszkolnym jest wielostronny, harmonijny rozwój osobowości oraz przygotowywanie do dalszej nauki, także udział w życiu społecznym i kulturalnym⁹.

⁷ W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1997.

⁸ *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975* (red.), W. Okoń, Warszawa 1977. D. Czelakowska, op. cit.

⁹ ?????????????????????????????

Akcentując znaczenie kształcenia literackiego, pani Amelia zaznacza:

Tekst pozwala integrować wszystkie ćwiczenia językowe, które wpływają u dzieci na rozwój języka mówionego i pisanego. Jest podstawowym materiałem nauczania i uczenia się języka polskiego, głównym źródłem zdobywania wiadomości i wywoływania różnego rodzaju przeżyć natury estetycznej. Tekst literacki zawiera zawsze określoną treść, którą autor chce przekazać czytelnikowi, by przemówić do jego wyobraźni czy uczuć. Poprzez teksty poznawane w trakcie lekcji, ich analizę językową i znaczeniową dzieci wzbogacają swą wiedzę ogólną. Utwory poznawane na lekcjach kształcenia językowego służą gromadzeniu wiedzy o świecie, a także wzbogacają czynny i bierny słownik dziecka. Wpływają one również na kształtowanie postaw społeczno-moralnych.

Takie ujęcie zadań kształcenia literackiego, jest zgodne również z perspektywą, z jakiej postrzegali użyteczność pracy z tekstem pedagogzy Reformy. Dziś więc młodzi ludzie apelują o podobne pojmowanie nauki, która pozwala dzieciom na swobodny, kreatywny rozwój, która jest pretekstem, inspiracją do samodzielnego, wielokierunkowego rozwoju, w którym nauczyciel jest wsparciem, opiekunem, a nie nośnikiem wszelkiej, niekwestionowanej wiedzy. Pani Amelia, pochylając się nad sposobami zachęcania dzieci do pracy pisze:

Aby uwrażliwiać dzieci na literaturę, warto stosować różne metody służące uatrakcyjnieniu odbioru. Zestawienie treści czytanki z ilustracją ma miejsce zwłaszcza w edukacji wczesnoszkolnej. Plastyczny sposób przedstawienia treści przez kształt, czy barwę pobudza wyobraźnię, a czasem lepiej niż słowo wyjaśnia niektóre pojęcia. Warto zostawiać takie ilustracje na cały dzień w sali, aby dzieci mogły się im przyjrzeć i odwoływać do nich. Ilustracja oprócz wartości plastycznych i artystycznych powinna być zgodna ze stylem danego utworu. Dziecko może samo zacząć układać własne opowiadania czy wiersze, dopisywać alternatywne zakończenia do już istniejących historii, czy tworzyć scenariusze. Istotne jest także, aby zachęcać dzieci do kończenia akcji utworu.

Jest to myślenie, pod którym podpisałiby się również twórcy nurtu Nowego Wychowania. Nauka ma być poligonem doświadczalnym, a nauczyciel dostarcza narzędzi, by doświadczanie i doświadczenie, było maksymalnie efektywne i zgodne z potrzebami dziecka. Potrzebę wolności w procesie uczenia się podobnie postrzega inna studentka Akademii Pedagogiki Specjalnej, której praca została wyróżniona w konkursie. Pani Zuzanna Stańczuk, pisze w tekście zatytułowanym *Moje słowa*:

Dziecko powinno samo swoimi słowami opisywać to, co czuje, to, co uważa za ważne w tekście, oraz to, co najbardziej w nim wybrzmiewa. W dalszej części pracy pisze ona: Ważną rolę nauczyciela jest też wyjaśnianie niektórych pojęć. Język polski nie jest tylko nauką o języku, to nauka historii, filozofii, psychologii, przyrody i nawet matematyki. Wszystko zapisane jest w słowach. Poświecenie im uwagi, a nawet zaznaczenie tych słów, z którymi dzieci mają problem sprawi, że z uwagą i pełnym oddaniem będą pochłaniać nowe informacje. (...) Otwartość na własną interpretację, wykorzystywanie możliwości współczesnego świata, wyjaśnianie pojęć i odnoszenie się do zainteresowań ucznia są podstawowymi

metodami, które moim zdaniem powinny być wykorzystywane w trakcie lekcji, ale jest jeszcze jedna. Do tego możemy dodać literackość dzieci i potrzebę zaspokojenia swojej twórczości. (...) Dziecko ma niewiarygodny potencjał wyobraźni w sobie i jest w stanie wykorzystać to do realizowania swojej twórczości. Trzeba doceniać każde małe opowiadanie wychodzące z inicjatywy ucznia, poprawić ewentualne błędy i zachęcać do dalszej zabawy słowem. (...) Wolność słowa ucznia umożliwia jej swobodną interpretację, analizę i przeżycie tekstu. Jako nauczyciele musimy pamiętać o tym, by nie spłycać procesu nauki języka polskiego do gotowego przekazu, ale wzbudzać zainteresowanie i chęć do tworzenia takich sytuacji, które pomogą uczniom budować własny, pozytywny stosunek do literatury.

Obie studentki uznały za nadrzędną ideę wolności w procesie nauki, który powinien stawać się twórczy, wspierany i inspirowany przez nauczyciela. Szczególną enklawą dla kształtowania postaw kreatywnych, dla odkrywania własnego widzenia świata, jest wczesny wiek szkolny i zajęcia związane z literaturą i pracą nad tekstem. W tym bowiem czasie kształtują się pierwsze postawy i nastawienia do edukacji, a literatura sama w sobie jest zapisem procesu twórczego, a więc myśli i uczuć innego człowieka. Umiejętność swobodnej analizy tekstu jest również sposobem na rozwijanie kreatywnego myślenia u dzieci, które jest niezwykle pożądaną cechą, szczególnie na rynku pracy. Mimo to, w praktyce szkolnej dialog między nauczycielem i uczniem nie stwarza najczęściej warunków do twórczych poszukiwań. Nauczyciel powinien dać dzieciom sposobność do wymyślania własnych historii, do dyskusji z kolegami, do wspólnego rozwiązywania problemów. Motywowane w ten sposób dziecko samodzielnie stawia pytania i szuka odpowiedzi, tworzy projekty, przeprowadza doświadczenia, bada świat¹⁰.

Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, w 1998 roku przedstawiła w raporcie dla UNESCO zatytułowanym: *Edukacja: jest w niej ukryty skarbi*, cztery filary edukacji przez całe życie:

1. *Uczyć się, aby wiedzieć.*
2. *Uczyć się, aby działać.*
3. *Uczyć się, aby żyć wspólnie.*
4. *Uczyć się, aby być*¹¹.

Punkty jasno wyznaczają kierunki rozwoju edukacji XXI wieku, która stawiać powinna na twórcze działanie i przygotowywanie do aktywnego życia w społeczeństwie, a nie jest ono możliwe bez wolności danej dziecku w procesie uczenia się.

To, że młodzi adeptci sztuki nauczycielskiej zauważają te zależności, stwarza nadzieję, że będą o niech pamiętać również podczas własnej, wieloletniej mejmy nadzieją praktyki. Pewien niepokój budzi jednak ich brak chęci twórczego wykorzystywania rozwiązań metodycznych i doświadczeń ludzi, podobnie jak oni

¹⁰ Patrz: D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Łódź 2008; eadem, *W nauczaniu początkowym inaczej*, Kraków 1999; eadem, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Gdańsk 2016. <http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf> [dostęp: 10.08.2019].

¹¹ ????????????????

buntujących się przeciw zastanej rzeczywistości, których spuścizna została zapisana i utrwalona na kartach historii wiele lat temu i z której można do dziś dnia czerpać. Trzeba jedynie żywić nadzieję, że ambicja bycia dobrym nauczycielem i potrzeby zawodowe, skierują ich zainteresowania także w tamtą stronę, nie pozwalając dojść do głosu rutynie dnia codziennego. Kierunki i drogi takich poszukiwań są im już przecież znane.

Bibliografia

- Czelakowska D., *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2016.
- Klus-Stańska D., *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Łódź 2008.
- Klus-Stańska D., *W nauczaniu początkowym inaczej*, Kraków 1999.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Gdańsk 2016.
- Okoń W., *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1997.
- Sobczak J., *Recepcja idei „Nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu między wojnami*, cz. I, II, Bydgoszcz 1978, 1979.
- Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, (red.) W. Okoń, Warszawa 1977.

Źródła Internetowe

<http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf> [dostęp: 10.08.2019]

Katarzyna Kasperkiewicz-Morlewska

ORCID: 0000-003-2830-2484

METODYKA POLONISTYCZNA WOBEC NOWYCH WYZWAŃ EDUKACYJNYCH. CZĘŚĆ III. KREATYWNOŚĆ NA LEKCJACH Z POEZJĄ W OBLICZU WYZWAŃ TRZECIEGO TYSIĄCLECIA

Streszczenie: W obliczu następujących reform w szkolnictwie rodzą się nowe potrzeby i wymagania w pracy zawodowej nauczycieli. We współczesnych czasach najbardziej oczekiwani są kreatywni nauczyciele, kierujący się uniwersalnymi wartościami, mądrzy, wrażliwi, pomysłowi, oryginalni, z poczuciem humoru, ustawicznie doskonalący swoje kompetencje, a przy tym ceniący dawne wartości i związki z tradycją. Takie cechy pozwalają studentom doskonalić kompetencje polonistyczne i umiejętności metodyczne, niezbędne do prowadzenia zajęć w zakresie edukacji polonistycznej z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Tekst stanowi prezentację różnych metod i pomysłów na lekcję interpretacji i analizy tekstu poetyckiego na różnych poziomach edukacji polonistycznej ze szczególnym zwróceniem uwagi na edukację wczesnoszkolną. Zaprezentowane metody mają na celu pobudzenie samodzielnego, kreatywnego myślenia i poszukiwania, pozwalają na rozwój wyobraźni oraz kształtowanie pozytywnych postaw wobec odbioru tekstu poetyckiego.

Słowa kluczowe: kreatywność, poezja, metody aktywizujące, edukacja wczesnoszkolna, Anna Kamińska

Methodology of Polish language teaching in the face of new educational challenges. III. Creativity in poetry lessons in the face of the challenges of the third millennium

Abstract: In the face of the following reforms in education, new needs and requirements arise in the professional work of teachers. In modern times, the most demanded are creative teachers, guided by universal values, wise, sensitive, inventive, original, with a sense of humor, constantly improving their competences, and at the same time valuing old values and relationships with tradition. Such features allow students to improve Polish language competences and methodical skills necessary to conduct classes in Polish language education with preschool and early school children.

The text is a presentation of various methods and ideas for a lesson in the interpretation and analysis of poetic text at various levels of Polish language education, with particular attention to early school education. The presented methods are aimed at stimulating independent, creative thinking and searching, allow for the development of imagination and shaping positive attitudes towards the poetic text.

Keywords: creativity, poetry, activating methods, early school education, Anna Kamińska

Dopóki większość nauczycieli nie zrozumie, że ucząc, trzeba ograniczać swoją podmiotowość, wyeksponować zaś aktywność uczniów, dopóty proces dydaktyczny pogrążony będzie w marazmie. By wyjść ze strefy bezładu, śledztwo lekcyjne trzeba zastąpić swobodą, poszukiwaniem i twórczością¹²

Studenci edukacji wczesnoszkolnej stają w obliczu nowych wyzwań trzeciego tysiąclecia. W obliczu następujących zmian w szkolnictwie rodzą się nowe potrzeby i wymagania w pracy zawodowej nauczycieli, pedagogów i wychowawców. Szkoła mająca sprostać wyzwaniom, które są przed nią stawiane, musi być nowoczesna, a nauczyciele powinni posiadać „kreatywne kompetencje”, ponieważ by móc wyzwać u swoich uczniów kreatywność, samemu należy „być twórczym”. Kreatywny nauczyciel chętnie uczy się nowych rzeczy, stale poszukuje, tworzy, eksperymentuje, sprawdza coraz to nowsze sposoby rozwiązań. Działania twórcze, podejmowane przez przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, powinny mieć związek z efektywnością działania. Istotnym czynnikiem staje się jakość kształcenia, wychowania, tworzenie i realizacja nowatorskich, często autorskich programów edukacyjnych, a także prowadzenie klas, w których kreatywność zostaje niejako „sprzedana” wychowankom. Kreatywność obecnie jest cechą bardzo cenioną i pożądaną przez rynek pracy. Dobrym miejscem eksperymentowania, czyli uczenia się kreatywności jest uczelnia — miejsce ćwiczeń, pozwalające na sprawdzenie swojej wiedzy i umiejętności. Aby wywołać u ucznia potrzebę poszukiwania i doświadczania, należy dać mu przykład, wzór do naśladowania — pomysłowego nauczyciela. Kreatywne nauczanie to konstruowanie lekcji w taki sposób, aby była ona ciekawa i uczyła samodzielnego, a przy tym twórczego myślenia, czyli nacechowanego łatwością tworzenia innowacyjnych pomysłów, odznaczającego się oryginalnością, elastycznością, wrażliwością, dociekliwością, starannością, przede wszystkim pracowitością i dokładnością. Współczesna dydaktyka wymaga, aby nauczyciele stosowali dużo różnorodnych metod i to takich, które najbardziej trafiają do uczniów, pobudzają ich do samodzielnego i kreatywnego działania, przetwarzania i konstruowania nowej, lepszej rzeczywistości. Kluczowym zagadnieniem staje się wyposażenie przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej w określone kompetencje, rozwijające kreatywność. Specjaliści z zakresu nauk społecznych coraz częściej podkreślają konieczność upowszechnienia edukacji kreatywnej, ponieważ niezbędne staje się kształcenie takich umiejętności, które ułatwią młodym ludziom funkcjonowanie we współczesnym, szybko zmieniającym się świecie.

Twórczy nauczyciel to taki, który pobudza ciekawość poznawczą uczniów, dostarcza wiedzy, by uczeń ją przetwarzał i przyswajał, stymuluje i motywuje do myślenia i poszukiwania. Zadaniem twórczego nauczyciela jest świadome przygotowanie ucznia do aktywnego i kreatywnego udziału w życiu, właściwego pełnienia ról społecznych i samorozwoju¹³.

¹² S. Bortnowski, *Nauczycielu bądź sobą*, Warszawa 1992, s. 11.

¹³ T. Wejner-Jaworska, *Rozwijanie kreatywności uczniów w toku zajęć lekcyjnych*, [w:] *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli*, red. B. Niemierko, Kraków 2016, s. 210.

W okresie kwiecień–czerwiec 2019 przeprowadzono pilotażowe badania wśród studentów II roku, studiujących w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Ich celem była ocena kreatywnych kompetencji polonistycznych studentów edukacji wczesnoszkolnej. W ramach pracy wykorzystano teksty poetyckie, pochodzące z różnych okresów życia Anny Kamińskiej. Były to następujące utwory: *Śmieszne*¹⁴, *Ślub*¹⁵, *Nadzieja*¹⁶, *Na krzyżu*¹⁷, *Pijacki bełkot*¹⁸, *Pośpiesz się*¹⁹, *Przyjdź królestwo*²⁰, *Babie troski*²¹, *Hamlet i Horacy*²². Badanie podsumowywało moduł ćwiczeń z przedmiotu: podstawy i metodyka edukacji polonistycznej.

Podstawowym celem zajęć było poszukiwanie pomysłów na lekcję interpretacji i analizy tekstów lirycznych na różnych poziomach edukacji polonistycznej, ze szczególnym zwróceniem uwagi na edukację wczesnoszkolną. Interpretacja, zwłaszcza tekstu lirycznego nie należy do prostych czynności, nie jest też ulubioną formą pracy uczniów czy studentów, często kojarzona z utartym, nudnym schematem, działających na zasadzie szablonowych pytań i rutynowych odpowiedzi. A przecież poezja oddziałuje poprzez treść na myśli, uczucia i postępowanie człowieka, rozwija jego wrażliwość na piękno języka. Utwory poetyckie poza walorami artystycznymi dostarczają wielorakich treści dydaktycznych i wychowawczych, pozwalają na nowych doświadczeń, rozszerzają jego horyzonty, rozwijają zainteresowania, ułatwiają zrozumienie innych ludzi i otaczającego świata.

Podczas przeprowadzonego badania wykorzystano różne metody pracy z tekstem lirycznym. Zastosowano techniki znane studentom oraz techniki nowe, z którymi nigdy wcześniej się nie zetknęli. Przeważały metody aktywizujące. Początkowo zapoznano studentów z biografią twórczą poetki, umiejscowiono jej twórczość w określonej epoce literackiej. Polecono chętnym studentom przygotowanie informacji biograficznych i prezentacji multimedialnej na temat życia i twórczości Anny Kamińskiej.

Badanie rozpoczęto od dyskusji nad wybranym tekstem poetyckim. Dobór tekstów był losowy. Zwrócono jednak uwagę na to, by wybrane utwory były dostosowane do poziomu intelektualnego odbiorcy. Podczas prac tą metodą wykorzystano teksty wierszy pt. *Śmieszne*, z tomu: *Dwie ciemności* i *Ślub* z tomu: *Rękopis znaleziony we śnie*. Każdy ze studentów podzielił się swoimi spostrzeżeniami, przedstawił swój pomysł na interpretację.

¹⁴ A. Kamińska, *Śmieszne*, t. *Dwie ciemności*, [w:] *Jasność w środku nocy*, Warszawa 2001, s. 340.

¹⁵ Eadem, *Ślub*, t. *Rękopis znaleziony we śnie*, [w:] *ibidem*, s. 243.

¹⁶ Eadem, *Nadzieja*, t. *Drugie szczęście Hioba*, [w:] *ibidem*, s. 206.

¹⁷ Eadem, *Na krzyżu*, t. *Dwie ciemności i wiersze ostatnie*, [w:] *ibidem*, s. 403.

¹⁸ Eadem, *Pijacki bełkot*, t. *Biały rękopis*, [w:] *ibidem*, s. 163.

¹⁹ Eadem, *Pośpiesz się*, t. *Dwie ciemności*, [w:] *ibidem*, s. 355.

²⁰ Eadem, *Przyjdź królestwo* z tomu: *Dwie ciemności*, [w:] *ibidem*, s. 354.

²¹ Eadem, *Babie troski*, t. *Odwołanie mitu*, [w:] *ibidem*, s. 110.

²² Eadem, *Hamlet i Horacy*, t. *Pod chmurami*, [w:] *ibidem*, s. 17–19.

Dyskusja jest metodą, która pozwala na uaktywnienie myślenia i wyzwolenie ciekawych pomysłów, daje możliwość prezentowania własnego stanowiska, uczy argumentowania. Można w ten sposób poznać stosunek studenta do omawianych wierszy, uczucia towarzyszące mu przy ich odbiorze oraz skojarzenia, jakie wywołuje w nim omawiany tekst.

Nad kolejnymi dwoma tekstami (*Na krzyżu* z tomu: *Dwie ciemności i wiersze ostatnie Pijacki bełkot* z tomu: *Biały rękopis*) studenci pracowali w parach.

Pomysły na interpretację zapisywali na kartce, a następnie każda para prezentowała to, co przygotowała. Nauczyciel obserwował czy wszyscy studenci jednakowo włączyli się do pracy. Przy tej metodzie wykorzystano również zadania dodatkowe (odnalezienie i nazwanie środków artystycznych, wypisanie rymów, interpretacje tytułu, zwrócenie uwagi na najważniejsze konteksty interpretacyjne tj. biograficzne, artystyczne, filozoficzne), następnie omawiano interpretację wspólnie. Zaobserwowano, iż zapewniło to lepszą współpracę między studentami, dzielono się wykonywaniem ról, a utwory, nad którymi pracowano, były omówione bardzo dokładnie.

Istotne jest zachęcanie studentów do stawiania pytań o głębszy sens utworów i równoczesnego szukania odpowiedzi na nie — czy to indywidualne, czy też podczas pracy grupowej czy zespołowej. Studenci stali się odkrywcami eksperymentującymi z utworem, poszukującymi, zaangażowanymi emocjonalnie.

Podczas zajęć wykorzystano również metodę „sześciu kapeluszy myślowych”²³, która jest metodą kreatywną. Metoda sześciu kapeluszy pozwala na twórcze podejście do rozwiązywania problemów, wskazuje sześć różnych perspektyw, z jakich można badane zagadnienie postrzegać, a co ważniejsze pomaga każdy problem kreatywnie rozwiązać:

- kapelusz zielony: nowe rozwiązania, kreatywność
- kapelusz biały: obiektywizm, liczby, statystyka
- kapelusz czerwony: gust, estetyka, intuicje
- kapelusz żółty: optymizm, zalety, korzyści
- kapelusz czarny: pesymizm, wady
- kapelusz niebieski: organizacja, planowanie, porządkowanie.

Istota tej metody sprowadza się do tego, by nie dopuścić do chaotycznej dyskusji, natomiast dopuścić w równej mierze do głosu wszystkie poglądy. Przez reguły tej gry „zachęcić” każdego uczestnika do aktywnego udziału w pracy nad tekstem, a także spojrzeć na zaistniały problem z różnych stron. Taką metodą przeanalizowano teksty *Nadzieja* z tomu: *Drugie szczęście Hioba* i *Przyjdź królestwo* z tomu: *Dwie ciemności*.

²³ Sześć kapeluszy myślowych Edwarda de Bono, <<https://kreatywnapedagogika.wordpress.com/2017/12/02/6-myslowych-kapeluszy-edwarda-de-bono/>> [dostęp: 5.08.2019].

Dokonując analizy utworów poetyckich, podczas badania wykorzystano również metodę przekładu intersemiotycznego. Jest to interpretacja tekstu poetyckiego poprzez działanie.

„Przekład intersemiotyczny stanowi przekład tekstu na inny system znaków. Ma na celu doprowadzenie do lepszego zrozumienia i interpretacji dzieła przez pozawerbalną analizę tekstu, a także wyrażanie myśli i uczuć z nim związanych”²⁴. W tym celu wykorzystano dramę. Chętni studenci prezentowali wybrane przez siebie teksty Anny Kamieńskiej. Jednym z ciekawiej przedstawionych tekstów był utwór *Hamlet i Horacy*, pochodzący z tomu: *Pod chmurami*.

Drama jest metodą, w której nie tylko trzeba zaangażować się emocjonalnie, lecz także należy wykazać się intelektualną umiejętnością analizy przeżyć drugiego człowieka, zdolnością argumentacji i werbalizacji własnych sądów²⁵.

Drama stymuluje aktywność w działaniu, pobudza i wzbogaca wyobraźnię, rozwija naturalne skłonności człowieka do wchodzenia w rolę, kształtuje tym samym „twórczą” postawę uczestnika zajęć, rozbudza dyspozycję do tworzenia, która istnieje u wszystkich ludzi, w każdym wieku.

Ten sposób podejścia do utworu literackiego pozwolił studentom na wewnętrzzenie skrywanych dotąd uczuć i emocji w zetknięciu z nowopoznanym utworem lirycznym.

W jednym z esejów, nagrodzonych w konkursie, studentka dostrzega wartość tej właśnie metody, jako kluczowej do pracy z dzieckiem na etapie edukacji wczesnoszkolnej: Aleksandra Pieńkowska pisze:

Wydaje się być najbardziej rozsądnym, aby właśnie prace z tekstem oprzeć na kluczowym aspekcie doświadczenia dziecka, jego najbliższego otoczenia [...]. Dzieci uwielbiają coś tworzyć, kreować i dawać tym upust swojej wyobraźni. Ich odważne refleksje mogą otworzyć drzwi do wielu ciekawych interpretacji tekstu. [...] Dziecko najchętniej „zanurzy” się w tekst, jeśli przedstawimy mu go w sposób ciekawy, nieoderwany od jego własnej rzeczywistości. Wartości, które przedstawiamy, muszą być przedstawione jasno, prosto. Najlepiej w formie dram, wtedy dziecko będzie mogło je czynnie przeżyć, wejść w rolę.

Podczas zajęć z metodyki wykorzystano również zabawę z tekstem poetyckim. Zostały w tym celu wybrane dwa wiersze Anny Kamieńskiej: *Pośpiesz się*, z tomu: *Dwie ciemności* oraz *Babie troski* z tomu: *Odwołanie mitu*. Nauczyciel przygotował niepełny tekst wiersza na kartkach, rozdał je studentom. Ich zadaniem było dopisać brakujące wersy wiersza. W drugim utworze *Babie troski* zadaniem studentów było wymyślić tytuł wiersza (tytuł utworu nie był im podany) oraz dopisać zwrotkę końcową. W czasie prowadzonych badań zauważono szczególnie duże

²⁴ E. Szymik, *Metoda przekładu intersemiotycznego*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, 1 (9), vol 5, Kraków 2017, s. 112.

²⁵ *Ibidem*, s. 114.

zainteresowanie studentów zastosowana metodą. Studenci twierdzili, że były one ciekawe i odmienne od tych, które znali z własnego doświadczenia — z codzienności szkolnej. Metoda wyzwoliła u studentów aktywność twórczą.

Inną metodą, która wyzwala potencjał twórczy uczniów i przynosi wiele korzyści, jest projekt edukacyjny. Ostatnim więc zadaniem było zlecenie studentom przygotowania projektów lekcji dla wybranej grupy wiekowej z klas I–III, z wykorzystaniem tekstów dowolnych wierszy Anny Kamieńskiej.

Projekty lekcji (inaczej zwane scenariusze, konspekty) to interesująca forma działań dydaktycznych, wyzwalamą kreatywność. Tak zwane opracowywanie scenariuszy powstało wraz z nowinkami reformatorskimi polskiej szkoły, wprowadzaniem zasady wykorzystywania w dydaktyce metod aktywizujących proces uczenia się. Metoda ta pozwoliła nauczycielowi, poznać gust literacki swoich studentów — przyszłych nauczycieli, nawiązać bliższy kontakt z nimi, poznać najczęściej wybierane przez nich metody i formy zajęć.

Przygotowane projekty, w większości okazały się interesujące, pomysły studentów nieszablonowe, a wybrane utwory były różnorodne (adresowane do dziecięcego czytelnika).

Przeprowadzone badanie oraz taka niekonwencjonalna forma zajęć pozwoliła studentom na nabycie kompetencji kreatywnych i umiejętności metodycznych do prowadzenia zajęć w zakresie edukacji polonistycznej z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Różnorodność metod mobilizuje odbiorców do większej aktywności i podjęcia wysiłku, samodzielnego zmierzenia się z nowopoznanym utworem poetyckim. Rozwijanie umiejętności stosowania różnorodnych metod pracy z tekstem miało sprawdzić gotowość, swobodę i komfort zastosowania wybranych narzędzi i metod w edukacji polonistycznej. Obowiązkiem nauczyciela akademickiego jest uzmysłowienie studentom, iż mają prawo do własnej interpretacji i że każdy nowy pomysł czy wypowiedziana myśl może się okazać słuszna, po to, by jako przyszli nauczyciele mogli takie myślenie przekazywać swoim uczniom. Ważne by studentów zainteresować tematem, trzeba dobierać takie metody, które w największym stopniu pobudzają ich do pracy umysłowej. We wszystkich opisanych działaniach chodzi głównie o to, by student jak najwięcej myślał samodzielnie i był w swych działaniach „kreatywny”.

Potrzebę taką dostrzegają sami studenci, w jednym z esejów, posiłkując się słowami Danuty Czelakowskiej²⁶, studentka Kaja Filipka pisze:

[...] bardzo istotne dla przyszłego kształcenia jest opanowywanie poprawnego języka, samodzielne myślenie, pamięć oraz wyobraźnię twórczą [...]. Utwór literacki może oddziaływać nie tylko na umysł i uczucia odbiorcy, lecz również mobilizować go do podejmowania własnej aktywności. Podstawowa analiza tekstu ma na celu dostrzeganie wątków głównych i pobocznych, tematu utworu, motywów, świata przedstawionego. Głównym celem

²⁶ D. Czelakowska, op. cit.

opracowania utworów literackich jest świadomy ich odbiór, zdobywanie nowych wiadomości na temat zawarty w tekście i zainteresowanie nim dziecka. Bardzo ważne jest pełne przeżycie treści, zrozumienie ich oraz prawidłowa interpretacja.

Przedstawione propozycje omawiania poezji są tylko zarysem możliwości, z jakich można skorzystać i jakie warto zaproponować studentom podczas zajęć dydaktycznych, po to, by mogli te metody zastosować w przyszłości podczas pracy ze swoimi uczniami. Można wykorzystać tylko pewną część pomysłu, która jest interesująca, można pomysły modyfikować, można uatrakcyjnić. Rozwijanie postaw twórczych oraz wszelkich przejawów kreatywności na wszystkich etapach edukacji pozwala rozwijać potencjał jednostki. Student jako przyszły nauczyciel i wychowawca na zajęciach powinien rozwijać sprawność uważnego słuchania, czytania głośnego i cichego oraz umiejętność rozumienia znaczeń dosłownych i prostych znaczeń przenośnych, po to, by móc przekazywać wiedzę swoim wychowankom.

Ponadto zdobywa świadomość języka jako wartościowego i wielofunkcyjnego narzędzia komunikacji, rozwija umiejętność poszukiwania interesujących go wiadomości, a także ich porządkowania, uczy się rozpoznawać różne teksty kultury, często poetyckie oraz stosować odpowiednie sposoby ich odbioru.

Istotą jest możliwość pogłębiania wiedzy i umiejętności pedagogicznych nauczycieli oraz zachęcanie ich do doskonalenia swego warsztatu zawodowego. To pozwala na nabycie kompetencji polonistycznych i umiejętności metodycznych do prowadzenia zajęć w zakresie edukacji polonistycznej z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. We współczesnych czasach najbardziej oczekiwani są kreatywni nauczyciele, kierujący się uniwersalnymi wartościami, a przy tym ceniący dawne wartości i związki z tradycją. W pracy edukacyjnej istotne staje się kształtowanie bogatej wewnętrznie, osobowości człowieka, szczególnie wrażliwego na piękno i bogactwo języka ojczystego.

Bibliografia

- Adamek I., Ł. Bałachowicz, *Kompetencje kreatywne nauczycieli wczesnej edukacji dziecka*, Kraków 2013.
- Bortnowski S., *Nauczycielu bądź sobą!*, Warszawa 1992.
- Czelakowska, D., *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2016.
- Kamieńska A., *Jasność w środku nocy*, Warszawa 2001.
- Szymik E., *Metoda przekładu intersemiotycznego*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, 1 (9), Vol 5, Kraków 2017.
- Wejner-Jaworska T., *Rozwijanie kreatywności uczniów w toku zajęć lekcyjnych*, [w:] *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli* (red.) B. Niemierko, Kraków 2016.

Źródła internetowe:

- Sześć kapeluszy myślowych Edwarda de Bono, <<https://kreatywnapedagogika.wordpress.com/2017/12/02/6-myslowych-kapeluszy-edwarda-de-bono/>> [dostęp: 5.08.2019].

Jakub Z. Lichański

ID: 0000-0002-1943-5069

BY UCZYĆ SIĘ PISANIA OD MISTRZÓW PIÓRA, CZYLI LEKTURY SZKOLNE JAKO WZORCE WYPOWIEDZI ARGUMENTACYJNEJ. JAK BUDOWAĆ WYWÓD ARGUMENTACYJNY: KILKA SPOSTRZEŻEŃ

Streszczenie: Artykuł dotyczy analizy kompozycji i kwestii językowych lektur szkolnych. Autor uważa, iż dzięki temu można wykształcić świadomego odbiorcę literatury, ale i nadawcę poprawnego logicznego oraz przekonującego komunikatu w postaci np. wypracowania. Lista lektur obejmuje teksty, które pozornie utrudniają rozwiązanie tego problemu. Artykuł pokazuje jak wykorzystać lektury szkolne, np. teksty J. R. R. Tolkiena, J. Słowackiego, A. Mickiewicza, S. Lema, B. Leśmiana w nauczaniu uczniów tworzenia wypowiedzi argumentacyjnej. W artykule wyjaśnione są ponadto podstawowe techniki dowodzenia (indukcja, dedukcja, abdukcja).

Słowa kluczowe: lektury szkolne, pisanie, wypowiedź argumentacyjna, retoryka, J. R. R. Tolkien, J. Słowacki, A. Mickiewicz, S. Lem, B. Leśmian

How to learn writing from the masters of the pen, or school readings as the patterns of argumentative expression. How to build argumentative essay: some comments.

Abstract: The article concerns the analysis of the composition and language issues of school readings. The author believes that thanks to this, you can educate a conscious recipient of literature, but also the sender of the correct logical and convincing communication in the form of, for example, working out. The reading list includes texts that seemingly make it difficult to solve this problem. The article shows how to use school reading, e.g. J. R. R. Tolkien, J. Słowacki, A. Mickiewicz, S. Lem, B. Leśmian in teaching students to create argumentative statements. The article also explains the basic command techniques (induction, deduction, abduction).

Keywords: school readings, writing, argumentative essay, rhetoric, J. R. R. Tolkien, J. Słowacki, A. Mickiewicz, S. Lem, B. Leśmian

Wstęp¹

We Francji, gdy

uczeń czyta dowolny tekst, to pracę nad nim rozpoczyna od stawiania pytań o jego formę i jej wpływ na treść, a więc o to, w jaki sposób myśli są przekazywane czytelnikowi. (...) w polskiej praktyce szkolnej zbyt rzadko — szczególnie przy omawianiu prozy — zadajemy uczniom pytanie: jak ten tekst jest zrobiony (...)².

A szkoda! Dzięki analizie kompozycyjnej i językowej warstwy lektur szkolnych można wykształcić nie tylko świadomego odbiorcę literatury, ale i nadawcę poprawnego logicznego i przekonującego komunikatu w postaci wypracowania. Jak wykorzystać lektury szkolne w nauczaniu uczniów tworzenia wypowiedzi argumentacyjnej? Lista lektur obejmuje teksty, które pozornie utrudniają rozwiązanie tego problemu. Tymczasem, jak sądzę, można sobie z tymi kwestiami dość prosto poradzić, acz będzie to wymagać nieco pomysłowości (ze strony nauczyciela) i odrobiny wysiłku (ze strony ucznia).

Kilka przykładów praktycznych

Uczeń ośmioletniej szkoły podstawowej powinien wykształcić umiejętności w zakresie redagowania:

- a) dialogu, opowiadania (twórczego, odtwórczego), opisu, listu, sprawozdania (z filmu, spektaklu, wydarzenia), dedykacji, zaproszenia, podziękowania, ogłoszenia, życzeń, opisu przeżyć wewnętrznych, charakterystyki, tekstu o charakterze argumentacyjnym, notatki, scenariusza filmowego — w klasach IV–VI;
- b) recenzji, rozprawki, podania, życiorysu, CV, listu motywacyjnego, przemówienia, wywiadu, streszczenia — w klasach VII–VIII.

W niniejszym artykule skoncentruję się na wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym. Trudno wskazać lekturę, która zawierałaby taką wypowiedź w rozumieniu szkolnego wypracowania. Na przykładzie tekstów obowiązkowych łatwo jednak pokazać uczniom wnioskowanie. Dobrze również wykorzystać lektury w procesie kształcenia i doskonalenia umiejętności uczniów w zakresie budowania argumentów oraz ich doboru.

¹ Pełniejsze informacje w: J. Z. Lichański, *Retoryka: Historia — Teoria — Praktyka*, t. 1–2, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2007; tenże, *W poszukiwaniu najlepszej formy komunikacji, czyli dlaczego wciąż jest potrzebna retoryka*, Wydawnictwo Coll. Columbinum, Kraków 2017.

² D. Oleszczak, *Paradoks nauczania retoryki*, [w:] *Uwieść słowem, czyli retoryka stosowana*, red. nauk. J. Z. Lichański, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2003, s. 106.

Proces wnioskowania na przykładzie *Balladyny*

Wnioskowanie mogą uczniowie zaobserwować na przykład w scenie 2. aktu II dramatu Juliusza Słowackiego *Balladyna*. Wywód argumentacyjny został „włożony” w formę dialogu Kirkora i Wdowy:

Wdowa

(...) Wraca Balladyna.

Kirkor

Gdzie?

Wdowa

O! nie widać... lecz matce wiadomo.

Patrz, panie! Oto jaskółeczka sina

Zamiast wylecieć, kryje się pod słomą

I cicho siedzi... Gdyby zaś Alina

Wracała z gaju, tobyś to, mój panie,

Usłyszał w belkach szum i świegotanie,

Jedna za drugą pyrr... pyrr... lecą z gniazdek

Do tej dziewczynki i nad nią się kręcą

Niby chmureczka małych, czarnych gwiazdek,

Nad białą gwiazdką...

Kirkor

Dlaczegoż się nęcą

Ptaszki do młodszej córki?

Wdowa

Któż to zgadnie?...

Idzie Balladyna, widzisz?

Kirkor

Jak jej ładnie

Z tym czarnym dzbankiem na głowie. (...)

Kluczowe znaczenie ma w nim wypowiedź Wdowy: „O! nie widać..., lecz matce wiadomo...”. Mamy tu do czynienia z pięknym przykładem rozumowania, w którym po wniosku przywołane są przesłanki. Rozpiszmy to rozumowanie:

Przesłanka I:

Patrz, panie! Oto jaskółeczka sina

Zamiast wylecieć, kryje się pod słomą

I cicho siedzi...

Przesłanka II:

Gdyby zaś Alina

Wracała z gaju, tobyś to, mój panie,

Usłyszał w belkach szum i świegotanie,

Jedna za drugą pyrr... pyrr... lecą z gniazdek

Do tej dziewczynki i nad nią się kręcą

Niby chmureczka małych, czarnych gwiazdek,

Nad białą gwiazdką...

Wniosek:
(...) Wraca Balladyna.

Przesłanka II jest rozbudowana, ale to tylko *forma wypowiedzi językowej*; warto zwrócić uwagę na dalszą część dialogu Kirkora z Wdową, w której nie uzyskujemy odpowiedzi na pytanie, dlaczego jaskółki witają zawsze Alinę, a przed Balladyną się chowają. Po przeczytaniu całości dramatu oczywiście odpowiedź znajdziemy — Słowacki posłużył się zabiegiem, który świetnie znamy np. z literatury sensacyjnej. Autor przedstawia nam jakieś zjawisko, ale go nie wyjaśnia bądź wyjaśnia, często nie w sposób bezpośredni, pod koniec utworu³. Sugeruję, aby uczniowie — odwołując się do całego utworu — spróbowali znaleźć odpowiedź na pytanie Kirkora: „Dlaczegoż się nęcą // Ptaszki do młodszej córki?” To może być bardzo ciekawe i inspirujące ćwiczenie na budowanie argumentów w oparciu o informacje podane w tragedii.

Jak ćwiczyć sztukę doboru argumentów z wykorzystaniem *Pana Tadeusza*

Skarbnicą przykładów krótkich wywodów argumentacyjnych wygłaszanych przez bohaterów literackich jest *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza.

Można sięgnąć m.in. do księgi III, *Umizgi* (przeanalizować w czasie lekcji rozmowę Sędziego i Telimeny o zaręczynach Tadeusza i Zosi oraz „Tadeusza uwagi malarskie nad drzewami i obłokami, Hrabiego myśli o sztuce”), a także do księgi V, *Kłótnia*, by zaobserwować tok rozumowania Telimeny w kwestii wyboru odpowiedniego dla siebie mężczyzny — Hrabiego lub Tadeusza.

Rozmowę Sędziego z Telimeną warto przeanalizować z uczniami jako walkę na argumenty. Ważne jest, w jakiej kolejności je wysuwają. Wielką rolę odgrywają tu argumenty o charakterze emocjonalnym, nie tylko w wypowiedziach Telimeny.

Sędzia

Tadeusz jako jedyny dziedzic fortuny powinien się ożenić z piękną i posadną panną

oczywiście, dobrze zrobi mu „przetarcie w świecie”, ale...

Jacek, brat Sędziego chce, żeby Tadeusz ożenił się z Zosią

Telimena

Tadeusz jest zdolny i bardzo młody, zatem zanim przejmie gospodarstwo Sędziego i się ożeni, powinien jechać w wielki świat

to niech jedzie

Tadeusz mnie nie obchodzi, ale o losie Zosi mam prawo decydować tylko ja — Telimena.

³ J. Z. Lichański, *Retoryka...*, s. 138–139.

Uczniowie obserwują, jak bohaterowie — w tym wypadku Sędzia i Telimena — prowadzą wywód argumentacyjny, jak porządkują argumenty, a następnie próbują rozstrzygnąć, które z nich ma rację. Sądzę, iż bardzo interesującym zadaniem dla uczniów byłoby następujące: jakich argumentów mógłby użyć Sędzia, żeby przekonać Telimenę, że opłaca się wydać Zosię za Tadeusza?

Analizując w czasie lekcji dialog Sędziego z Telimeną, warto także zwrócić uwagę uczniów na opis zachowania tych postaci, które *emocjonalnie reagują* na to, co słyszą! W narracji pojawiają się uwagi dotyczące się *sposobu mówienia, gestów mówcy oraz zachowania jednego z rozmówców* (patrz podkreślone fragmenty)⁴:

[...] rzekł Sędzia **skrobiąc smutnie głowę** [...]
 Telimena, zdziwiona i prawie wylękła,
 Podnosiła się coraz, na szalu ukłękła;
 Zrazu słuchała pilnie, **potem dłoni ruchem**
Przeczyła, ręką żwawo wstrząsając nad uchem,
Odpędzając jak owad nieprzyjemne słowa
Na powrót w usta mówcy [...]
 (Tej części mowy Sędzia **słuchał z niepojętem**
Pomieszaniem, żalością i widocznym wstrętem;
 Jakby się lękał reszty mowy, **głowę skłonił**
I ręką potakując, mocno się zapłonił)⁵ (podkr. — J.Z.L.).

Księga III. *Umizgi* stwarza uczniom okazję do zaobserwowania sztuki wyrażania własnego stanowiska i uzasadniania go. Kolejnym tego przykładem jest rozmowa Telimeny, Hrabiego i Tadeusza na temat walorów krajobrazów włoskich i ojczystych. Zostaje postawiona **hipoteza: Czy pejzaże włoskie są ładniejsze od polskich i godniejsze uwiecznienia na płótnie?** Biorący udział w tej dyskusji przedstawiają argumenty na poparcie swojego sądu. Hrabia broni opinii, że przewagę mają krajobrazy włoskie, Tadeusz — zajmuje stanowisko przeciwne. W rozmowę włącza się Telimena z uwagą, że:

Nasz malarz Orłowski —
 Przerwała Telimena — miał gust Soplicowski.
 (Trzeba wiedzieć, że to jest Sopliców choroba,
 Że im oprócz Ojczyzny nic się nie podoba).

Telimena odwołuje się do emocji, ale zarazem stosuje argument *ad personam* (skierowany na osobę i z reguły jest to argument, który służy jej pomniejszeniu). Broniąc Orłowskiego, Tadeusz odwołuje się do obrazu... chmur na polskim niebie:

⁴ Warto także zwrócić uwagę uczniów właśnie na te fragmenty rozmowy Telimeny i Sędziego, które dotyczą *wypowiedzenia*, a także opisu zachowania obu osób, które *emocjonalnie reagują* na to, co słyszą!

⁵ Bo w tym fragmencie pada z ust Telimeny aluzja, że: „winni coś Soplicowie dla Horeszków rodu” (aluzja do zbrodni, jaką popełnił Jacek Soplica!). To w argumentacji przywołanie faktu, który jedna ze stron woli przemilczeć.

[...] niebo włoskie, jak o nim slyszalem,
Błękitne, czyste, wszak to jak zamarzła woda;
Czyż nie piękniejsze stokroć wiatr i niepogoda?
Ileż scen i obrazów z samej gry obłoków!
Bo każda chmura inna: na przykład jesienna
Pełźnie jak żółw leniwa, ulewą brzemienna,
I z nieba aż do ziemi spuszcza długie smugi
Jak rozwite warkoczce, to są deszczu strugi [...].

Tadeusz posługuje się porównaniem jako metodą argumentowania, a także przywołuje obrazy (przykłady), które mają dowodzić tego, iż polskie niebo, polski krajobraz jest piękniejszy niż włoski. W ten sposób argumentacja zostaje wzmocniona — właśnie dzięki bardzo prostemu zabiegowi, jakim jest porównanie oraz odwołanie się do tego, co dla każdego słuchacza jego wywodów (a dla nas, jako czytelników) jest codziennym doświadczeniem. Podobny zabieg dotyczy także porównania polskich i włoskich drzew:

[...] w owej pięknej włoskiej ziemi,
Któreż równać się może z drzewami naszymi?
Czy aloes z długimi jak konduktor pałki?
Czy cytryna, karlica z złocistymi gałki,
Z liściem lakierowanym, krótka i pękata,
Jako kobieta mała, brzydka, lecz bogata? [...]
Czyż nie piękniejsza nasza pocziwa brzezina,
Która jako wieśniaczka, kiedy płacze syna,
Lub wdowa męża, ręce złamie, roztoczy
Po ramionach do ziemi strumienie warkoczy!

Można stwierdzić zatem, że Mickiewicz posłużył się najprostszymi technikami argumentacyjnymi. Porównania, których użył, pełnią dwie funkcje: obrazują brzydotę włoskich drzew czy krajobrazów oraz piękno rodzimych drzew i nieba. Czyli porównanie służy tu skontrastowaniu stanowisk oponentów i podkreśla ich sposób myślenia.

Przywołane przykłady pokazują różne sposoby wnioskowania, uzasadniania własnego stanowiska, dobierania argumentów i porządkowania ich. Mogą posłużyć nauczycielowi do objaśnienia uczniom różnicy między argumentem emocjonalnym a rzeczowym, wyższości drugiego nad pierwszym oraz wskazania form wypowiedzi, które warunkują ich stosowanie — argumentów emocjonalnych warto użyć, gdy jak Telimena czy Tadeusz bądź Hrabia chcemy mocno podkreślić swoją opinię na jakiś temat (np. w dyskusji czy przemówieniu), z kolei rzeczowe obowiązują w wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym, w tym rozprawce.

Analiza kompozycji tekstów epickich a redagowanie różnych form wypowiedzi

Zalecam wykorzystanie lektur szkolnych w rozwijaniu umiejętności uczniów szkoły podstawowej w zakresie pisania również innych form wypowiedzi określonych w podstawie programowej. Niechże uczniowie, zanim rozpoczną proces twórczy, zaobserwują najpierw, jak dana forma jest zbudowana, jakim tworzywem językowym wyrażona. Teksty epickie wskazane w podstawie jako lektura obowiązkowa lub uzupełniająca dostarczają nauczycielowi materiału do analizy opisu, opowiadania czy listu w ich warstwie językowo-kompozycyjnej. I tak na przykład Jan Brzechwa stworzył w *Akademii Pana Kleksa* barwny opis wyglądu profesora⁶. Z kolei John R. R. Tolkien w rozdziale II, *Hobbit, czyli tam i z powrotem*, poza bogactwem opisów, zawarł zwięzły list⁷ krasnoludów do Bilba, który warto wykorzystać w doskonaleniu umiejętności uczniów w zakresie pisania tradycyjnego listu lub jego współczesnych odmian (wpisu na facebooku czy blogu). Cechy opowiadania łatwo zauważą uczniowie, badając kompozycję np. wybranego utworu z serii *Mikołajek* René Goscinny'ego, Jeana-Jacques'a Sempé.

Warto jeszcze dodać, iż lista lektur obejmuje teksty, które pozornie utrudniają rozwiązanie tytułowego problemu. Tymczasem, jak sądzę, można sobie z tymi kwestiami dość prosto poradzić; acz będzie to wymagać nieco pomysłowości (ze strony nauczyciela) i odrobiny wysiłku (ze strony ucznia).

Jeszcze kilka przykładów praktycznych

Świetnym przykładem może być choćby *Hobbit* Johna R. R. Tolkiena. Oto w rozdziale II pojawia się list, który jest jednocześnie ofertą, a raczej umową handlową. Zwracam uwagę, iż list jest zwięzły, a zawiera:

- a. podziękowanie za gościnność
- b. podziękowanie za ofertę „fachowej pomocy”
- c. ofertę, a zarazem umowę handlową
- d. określenie dalszego postępowania

List zawiera oczywiście formalny wstęp i podpis. Można, wykorzystując ten wzór, zaproponować napisanie innych typów listów, w tym sms-a, wpis na blogu, Twitterze itp. Ale powinny mieć elementy a–d + jakoś podany formalny wstęp i zakończenie. NIE mogą być powieleniem wzoru (to oczywiste!), ale mogą go sparafrazować. Uczniowie nauczą się, jak to robić (trochę wcześniej, ale nic im nie zaszkodzi!).

⁶ J. Brzechwa, *Akademia Pana Kleksa*, rozdz. III, źródło internetowe: <http://www.lektury-on-line.strefa.pl/lektury3/akademia_pana_kleksa/3.htm>.

⁷ J. R. R. Tolkien, *Hobbit, czyli tam i z powrotem*, tłum. M. Skibniewska, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2012, s. 31.

Ale ten sam tekst, a ściśle rozdział I *Hobbita*, można wykorzystać do zrobienia trzech pozornie bardzo różnych ćwiczeń. Można wykorzystać ten fragment do nauczania: **robienie notatek**, przygotowywania **sprawozdania**, wreszcie **opowiadania**, a także **streszczenia tekstu**.

Zacznę od dwu ćwiczeń, które są nieco podobne, a mianowicie: **robienie notatek** oraz **streszczenie tekstu**. Aby dobrze zrobić to drugie, czyli streszczenie, najlepiej mieć jakieś notatki. Jak je zrobić? Tu możemy dołączyć jeszcze jeden element, a mianowicie — **opowiadanie**. Można spróbować zrobić to następująco:

- jakaś grupa uczniów **opowiada** treść I rozdziału książki, reszta klasy uważnie słucha i ewentualnie uzupełnia
- wszyscy **robią notatki** z tego, co zostało opowiedziane
- na podstawie tych notatek — uczniowie **piszą streszczenie**

Jak sądzę, dopiero odczytanie tych prac będzie spora zabawą! Ale może się wtedy odbyć dyskusja nad najbardziej „dziwnymi” streszczeniami. Dlaczego zostały popełnione błędy — o ile były. Aha — tu trzeba się odwołać do uczciwości uczniów, że w trakcie przygotowywania pracy nie będą zaglądać do książki.

Taka zabawa — oczywiście o ile starczy czasu — można poprowadzić z innymi książkami, w każdej klasie (IV–VIII). Można też komplikować złożoność ćwiczenia, np. stawiając wymóg, **aby uczniowie starali się pisać streszczenie akapitami**.

Ale rozdział I zawiera też materiał do przeprowadzenia **ćwiczenia** (to już dla klasy VI) **na: intonację, dykcję, właściwe akcentowanie**. Chodzi o zdanie, które wypowiada Bilbo, gdy zaczyna orientować się, że niespodziewana wizyta krasnoludów może przeciągnąć się poza podwieczorek:

Bilbo zerwał się, żeby zebrać talerze i szklanki.

- Chyba zostaniecie na kolacji, co? — zapytał uprzejmym, ale nie bardzo nalegającym tonem.
- Oczywiście — odparł Thorin.

Problem tkwi w sformułowaniu: „uprzejmym, ale nie bardzo nalegającym tonem”. Jak to powiedzieć, zwłaszcza że jest to problem praktyczny, który wiele(u) z nas ma, gdy przychodzą do nas osoby, które chętnie byśmy wyprosili, ale nie możemy (np. z przyczyn rodzinnych, albo towarzyskich). Oczywiście — takie zadanie można i trzeba zrobić, wykorzystując wiersze, np. Jana Brzechwy, Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, Jana Twardowskiego, Leopolda Staffa, Zbigniewa Herberta⁸ (jedynym problemem jest oczywiście dobór konkretnych tekstów).

Ale wiersze m.in. wymienionych poetów można wykorzystać do jeszcze jednej „zabawy”: zanim przejdzie się do ćwiczeń z „robienia” opisu, można spróbować postawić uczniom zadanie — jak dany poeta „robi” opis, czym się różni itp. Pod

⁸ Tu można podpowiedzieć wiersze z tomów: *Struna światła* (1956), *Hermes, pies i gwiazda* (1957), *Studium przedmiotu* (1961). Sugerowałbym taki dobór utworów, nie tylko tego poety, aby można było wskazać na np. „nawiązanie do mitów greckich”.

tym względem wiersze ks. Jana Twardowskiego mogą być szczególnie inspirujące (podobnie jak wiersze K. I. Gałczyńskiego⁹).

Mówiąc inaczej, dwa pierwsze rozdziały *Hobbita* mogą nam pomóc w rozpisanu kilku typów ćwiczeń. Jeśli klasa będzie wołała, aby zrobić to na innym przykładzie — żaden problem. Równie dobrze może to być np. C. S. Lewis, R. Kosik, C. Dickens itd. Zmieniają się pewne detale — inny układ opowiadania, inne problemy — ale zasada pozostaje ta sama.

Ciekawie można wykorzystać C. S. Lewisa, bowiem wprowadza on bardzo interesujący i godny rozwinięcia w trakcie analizy utworu problem kłamstwa (chodzi o zachowanie Edwarda).

Można także wprowadzić zupełnie nowe zadanie dla uczniów, szczególnie tych ambitniejszych. Ma ono na celu nauczenie umiejętności zbierania materiału do przygotowania tekstu na określony temat. Ćwiczenie powinno być przeprowadzone w grupach! Tym tematem może być np.:

*czy Krak był pierwszym znanym władcą Polski? [temat w postaci pytania]*¹⁰

1. Materiał do wystąpienia: źródła historyczne, literackie, folklorystyczne, itp. [czyli zbiory materiałów], ale także — prace historyków, badaczy literatury i folkloru, itp. [czyli — autorskie studia nad konkretnymi problemami, np. początki państwa polskiego, najstarsze źródła literackie i historyczne dotyczące początków państwa polskiego], gdzie to wszystko znaleźć, jak poddać selekcji, jak porządkować, jak robić notatki?! Jak przygotować sprawozdanie z poszukiwania materiałów?!
2. Ze wskazanego materiału wybieramy to, co POTWIERDZA oraz to, co PRZECZY naszej hipotezie [w obu wypadkach wskazujemy na okoliczności, które POTWIERDZAJĄ /ZAPRZECZAJĄ prezentowanej hipotezie] — uczymy się porządkowania materiału, doboru materiału do potwierdzenia/zaprzeczenia.
3. Zestawienie POTWIERDZENIA oraz ZAPRZECZENIA pozwala nam jasno określić WŁAŚCIWY STAN SPRAWY — np. wszelkie źródła pozytywne nt. Kraka, to źródła literackie, i to bardzo niepewne (brak źródeł z epoki, brak potwierdzenia np. imienia w innych, niż polskie źródłach historycznych/literackich/folklorystycznych, itp.).

W ten sam sposób można przygotować dowolny temat, np. o legendach polskich. Tu odpowiedź, chyba ważna. Jest do obejrzenia na YouTube kilka filmów Tomasza Bagińskiego z cyklu *Legendy polskie*. Proponuję obejrzeć wspólnie *Operacja Bazyliżek* i *Jaga*. Można je przeanalizować np. według schematu:

⁹ Tu ośmieliłbym się zaproponować np.: *Zaczarowana dorożka, Wizyta, Pieśń o żołnierzach z Westerplatte*.

¹⁰ Należy pamiętać, iż temat wystąpienia powinniśmy, przynajmniej roboczo, przedstawiać ZAWSZE w postaci pytania. Jeśli użyjemy zdania oznajmującego, to już powiedzieliśmy, jak rozwiązujemy hipotezę, czyli nasza wątpliwość. Por. dalsze uwagi.

- a) do jakiej wersji autentycznych legend polskich odwołują się twórcy;
- b) co zmienili;
- c) dlaczego zmienili;
- d) [w przypadku *Jagi*] uczniowie powinni dokładnie opisać, jak film został zrobiony, tzn., z jakich „kawałków” autentycznych został sklejonny? po co wykonano taki zabieg?;
- e) jak „wygląda” scenariusz obejrzanych filmów? czy uczniowie umieją go „odtworzyć” z obejrzanego filmu?

Te filmy mogą posłużyć zresztą do zrobienia jeszcze dwu ćwiczeń: jak „zrobić” opis¹¹, np. filmu oraz **samodzielnie przygotować scenariusz**.

UWAGA — można uczniom zaproponować, aby z wykorzystaniem wzoru filmów Bagińskiego zaproponowali np. własne scenariusze do nowej wersji *Pani Twardowskiej* czy *Świtezianki*, albo i *Legandy o korsarzu Palemonie*¹².

Uwagi nt. eseju argumentacyjnego — dla zaawansowanych

Wywód argumentacyjny, czyli dowodzący jakiejś tezy bądź zaprzeczający innej tezie jest — pozornie — dość prosty. W praktyce może nastroczać trudności. Gdy rozważamy takie wywody, z reguły przywołujemy dwa rodzaje dowodzeń: dedukcja oraz indukcja. Należy jednak pamiętać o rozumowaniach abdukcyjnych. Na czym one polegają?

Dedukcja to rodzaj rozumowania, w którym dochodzimy do wniosku na podstawie założonego wcześniej zbioru przesłanek. O przesłankach zakładamy, iż są prawdziwe. Np.

- [p¹] Prosiaczek jest Bardzo Małym Zwierzątkiem,
- [p²] jedyna szczelina, przez którą można wyjść, jest mała:
- [w] tylko Prosiaczek może wyjść przez tę szczelinę.

Gdyby jedna z przesłanek okazała się fałszywa, np. [p¹] Prosiaczek jest Bardzo Małym Zwierzątkiem, ale ostatnio sporo przytył, bo wypijał tran Tygryska, to rozumowanie byłoby niepoprawne.

¹¹ Wskazuję na opis filmu, a nie recenzję, bowiem sugerowałbym, aby uczniowie najpierw umieli opisać właśnie to, co zobaczyli (nauczyciel znając klasę, może im „zewolić”, aby w zakończeniu, w jednym akapicie, napisali — wraz z uzasadnieniem — dlaczego film się podobał bądź nie podobał). Pisania recenzji uczą się, gdy opanują najpierw umiejętność opisanego tego, co zobaczyli bądź przeczytali.

¹² To może uczniów zachęcić do zupełnie innego spojrzenia na dawne teksty; wiem, że to trochę kłopotliwe dla nauczyciela, ale może wyjście od tego, jak młody człowiek w XXI wieku może „patrzeć” na klasykę przez pryzmat np. filmów Bagińskiego czy komiksy, może okazać się „zbawienne”, aby się tymi tekstami nie tylko zainteresowali, ale je uważnie przeczytali!

Podobne przykłady rozumowań dedukcyjnych prawdziwych i fałszywych bez trudu można znaleźć u Dickensa, w *Balladynie*, także, choć wymaga to sporego wysiłku, w *Małym księciu*¹³.

Indukcja jest to rodzaj argumentowania określane często jako wnioskowanie „od szczegółu do ogółu”. Jest to zawodny sposób dowodzenia, bowiem przyjmujemy, że skoro coś zaszło raz czy dwa, to zachodzi wiele razy. Dobrym przykładem rozumowania tego typu odnajdziemy w... *Reducie Orдона*. Oto, jeśli ktoś spowoduje wybuch prochu, to często sam może przy tym zginąć (np. Kettling i Wołodjowski w *Panu Wołodjowskim*). Skoro zatem Ordon podpałił prochy, to musiał zginąć. Jak wiemy, nie zginął, ale powstał wspaniały wiersz.

Natomiast pozytywnym przykładem zastosowania indukcji, a zarazem wyliczenia, jest *Żona modna*. Bohater, który wylicza to, co robi żona, zarazem w ten sposób stara się dowodzić, iż żona jest, delikatnie mówiąc, osobą mało rozsądną¹⁴.

Abdukcja to dość specyficzny typ rozumowań, bowiem jest to proces wyjaśniania tego, co jest już nam wiadome. Np. jest kura, a zatem było jajko.

To są podstawowe trzy typy rozumowań; jest ich więcej, ale na potrzeby zajęć z literatury i języka wystarczą wcześniej omówione.

Analiza przykładów

Zacznę od omówienia kilku przykładów **rozumowań abdukcyjnych**, bowiem, obok rozumowań indukcyjnych, są one najczęściej wykorzystywane.

Zacznę od wiersza Bolesława Leśmiana *Dziewczyzna*. Wniosek, jaki przyjmuje dwunastu braci, zostaje wysnuty na podstawie właśnie typowego rozumowania indukcyjnego:

Dwunastu braci, wierząc w sny, zbadalo mur od marzeń strony,
A poza murem płakał głos, dziewczęcy głos zaprzepaszczony.

I pokochali głosu dźwięk i **chętny domysł o Dziewczyźnie**,
I zgadywali kształty ust po tym, jak śpiew od żalu ginie...

Mówili o niej: „**Lka, więc jest!**” — I nic innego nie mówili (wyróżnienie — J.Z.L.).

Zwracam uwagę na wyróżnione fragmenty: oto mamy tu typowe rozumowanie abdukcyjne.

¹³ W *Opowieści wigilijnej* Dickensa może temu posłużyć np. obraz, jak żona głównego bohatera przygotowuje Wigilię; w *Balladynie* są to wypowiedzi Aliny i Balladyny w I akcie nt. stosunku do Kirkora; w *Małym księciu* — rysunki otwierające opowieść oraz m.in. problem róży i baranka.

¹⁴ Zarazem i ten wiersz Krasickiego, i niektóre z jego bajek, np. *Wstęp do bajek* (inc.: „Był młody, który życie wstrzemięźliwie pędził...”) są świetnymi przykładami rozumowań indukcyjnych! Tu warto zwrócić uwagę, iż pojawiają się w tym wierszu takie słowa-klucze, jak: *Bogactwo, Literat, Młodość, Poeta, Polityka, Starość, Władza, Żołnierz*. Każde może posłużyć za punkt wyjścia dyskusji, dlaczego poeta tak właśnie skonstruował swój wiersz?

Bracia, zakładają zatem, iż musi być osoba, która płacze. Jaka jest konsekwencja tego założenia — wiemy z dalszej części wiersza. Schemat rozumowania jest zatem następujący:

- [1] słyhać głos zapewne dziewczęcy, i to głos płaczący,
- [2] zatem — musi być KTOŚ, kto płacze,
- [3] wniosek — szukajmy tej osoby.

Pozornie zatem rozumowanie prowadzi do błędu: po zburzeniu muru okazuje się, że nie ma nikogo. Ale zakończenie wiersza stawia nas przed poważnym problemem:

I była zgroza nagłych cisz. I była próżnia w całym niebie!
A ty z tej próżni, czemu drwisz, kiedy ta próżnia nie drwi z ciebie?

I — zaskoczenie. Oto wydawało się, iż poeta pokazuje, m.in. omówione rozumowanie, a także szczątkowo rozumowanie indukcyjne (wyliczanie cech dziewczyny i działań braci, potem ich cieni, wreszcie — młotów, które miały skruszyć mur). Lecz — czy pamięta się, iż jest to:

[...] mur od marzeń strony,

Zatem — acz rozumowanie jest bardzo zaskakujące — do czego się odnosi zakończenie wiersza? Uczniowie powinni spróbować odpowiedzieć na to pytanie, ale próbując zbudować jakąś formę rozumowania.

Bardzo interesującym przykładem rozumowania **pozornie dedukcyjnego** odnajdziemy w opowiadaniu *Kobyszcze z Cyberiady* Stanisława Lema. Twórca *Kobyszcza*, konstruktor Trurl, wdaje się w dyskusję z nim, a dotyczy ona, bagatela!, problemu, czy faktycznie Trurl ową maszynę zbudował. Z dyskusji wynika, iż... nie, i że był on tylko narzędziem w rękach Wielkiego Rzemieślnika, który to wszystko zaplanował¹⁵:

[...] [1] to, co tobie się wydaje przypadkowym zbiegiem okoliczności, wcale nim być nie musi. [2] Brak stalowej blachy wzięłeś, być może za akcydens, lecz skąd wiesz, że nie ustanowiła go Wyższa Konieczność? [3] Obecność blachy miedzianej wydała ci się tylko poręczna, ale i tu zaszła pewno ingerencja Harmonii Przedustawnej. [4] Także w liczbie mych oczu (pięć oczu — dop. jzl) oraz nóg (trzy nogi — dop. J.Z.L.) muszą się kryć otchłanne Tajemnice Wyższego Porządku jako Wiekuiste Znaczenia tych liczb, stosunków oraz proporcji. [5] I tak, zarówno trzy jak i pięć — to liczby pierwsze. [6] A wszak mogłaby się jedna dzielić przez drugą — uważasz? [7] Trzy razy pięć jest piętnaście, to znaczy jeden i piątka; dodane — dają sześć, a sześć dzielone przez trzy daje dwa, czyli liczbę moich barw, bo jam z jednej strony miedziane, a z drugiej żelazne Kobyszcze! [8] Miałżeby taki precyzyjny stosunek wynikać z przypadku? [9] Śmieszne rzeczy! [10] Jestem istotą wykraczającą poza twój małostkowy horyzont, ślusarzu prymitywny! [11] Jeśli w ogóle cokolwiek prawdy jest w tym, żeś mnie zbudował (czemu trudno zresztą dać wiarę), byłbyś przy takim obrocie rzeczy zwykłym instrumentem Wyższych Praw, a ja — właściwym ich celem.

¹⁵ Por. S. Lem, *Kobyszcze*, [w:] idem, *Cyberiada*, s. 451–453.

Zwracam uwagę, iż ten zabawny monolog Kobyszczenia może posłużyć do kilku ćwiczeń. Po pierwsze, aby pokazać nieobalalność takiej argumentacji, czyli — kłopot jak poradzić sobie z kimś, kto tak rozumuje. Jest to przykład argumentacji nie tyle erystycznej, co raczej — bardzo trudnej do obalenia.

Po drugie — można przeanalizować ter wypowiedź pod kątem gdzie i w jaki sposób rozmówca miesza różne sposoby wyjaśniania zasad konstrukcji mechanizmu (to, że dotyczy to jego samego, jest utrudnieniem. Tu — pytanie do uczniów — co to utrudnia oraz dlaczego taki sposób rozumowania, jaki prezentuje Kobyszcze, praktycznie uniemożliwia komunikację. Warto zastanowić się, czy można wymyśleć inne przykłady podobnej argumentacji, np. rozmowa z ulubionym zwierzęciem: kotem, psem, królikiem itd.).

Po trzecie — można pokazać, jak Kobyszcze wprowadza pojęcia pozornie dobrze zdefiniowane (np. Wyższa Konieczność, Harmonia Przedustawna, Tajemnice Wyższego Porządku, jako Wiekuiste Znaczenia liczb, stosunków oraz proporcji, instrument Wyższych Praw)¹⁶. Można przy okazji wskazać, jak z pojęć opisujących realne zagadnienia, można zrobić wyrażenia pozbawione sensu.

Wreszcie — po czwarte — przykład pokazuje rozumowanie dedukcyjne lub raczej: pozornie dedukcyjne. Rozumowanie to zaczyna się od zdania [5]; proponuję zwrócić uwagę, iż zdania od [6] do [9] to właśnie rozumowanie o pozorach dedukcji. Ćwiczenie dla uczniów: dlaczego jest to pozorna dedukcja?¹⁷ Zwracam uwagę, iż pozorna logika tego wyводу nie jest prosta do zakwestionowania, a to ze względu na zdanie [11]. Bycie „instrumentem Wyższych Praw”, acz robi wrażenie zwrotu, w tym kontekście śmiesznego (na czym polega swoiste poczucie humoru Lema?), nie może być, tak bezrefleksyjnie, odrzuconym, bowiem jest wyjaśnieniem całego rozumowania.

W ten sposób mamy możliwość wyjaśnienia, kiedy dość poprawne rozumowanie staje się całkiem fałszywym bądź, co gorsza, zawiera pozornie akceptowalne wyjaśnienie. Wynika to z faktu, iż pojęcia: **Wyższa Konieczność, Harmonia Przedustawna, Tajemnice Wyższego Porządku jako Wiekuiste Znaczenia liczb, stosunków oraz proporcji, instrument Wyższych Praw** albo nie posiadają dobrych określeń znaczeń, albo są źle zastosowane.

I to jest kolejne ćwiczenie: co wskazane pojęcia znaczą, kiedy mogą być użyte w sposób absolutnie poprawny, dlaczego tu wprowadzone tak naprawdę nic nie znaczą?

¹⁶ Tu koniecznie — uczniowie powinni samodzielnie spróbować wyjaśnić ww. pojęcia; przy okazji — razem z ew. innymi nauczycielami (np. historykiem, matematykiem) omówić ww. pojęcia jako mające sens i bezsensowne.

¹⁷ Trzeba tu podkreślić, iż zdania od [5] do połowy [7], ściśle do: „czyli liczbę moich barw, bo jam z jednej strony miedziane, a z drugiej żelazne Kobyszcze!” są zdaniami prawdziwymi. Część zdania zapisana kursywą oraz zdania [8] i [9] nie wynikają z poprzednich! Dlaczego zatem robią wrażenie „poprawnego” rozumowania?

Wreszcie — rozumowania indukcyjne. Odwołam się do przypomnianego w przypisie 3 wiersza Krasickiego *Wstęp do bajek*. Jak zwróciłem uwagę w tym wierszu takie słowa-klucze, jak: *Bogactwo, Literat, Młodość, Poeta, Polityka, Starość, Władza, Żołnierz*. Każde może posłużyć za punkt wyjścia do dyskusji, dlaczego poeta tak właśnie skonstruował swój wiersz?

Był młody, który życie wstrzemięźliwie pędził;
Był stary, który nigdy nie łajał, nie zrzędził;
Był bogacz, który zbiorów potrzebny udzielał;
Był autor, co się z cudzej sławy rozweselał;
Był celnik, który nie kradł; szewc, który nie pijał;
Żołnierz, co się nie chwalił; łotr, co nie rozbijał;
Był minister rzetelny, o sobie nie myślał;
Był na koniec poeta, co nigdy nie zmyślał.
— A cóż to jest za bajka? Wszystko to być może!
— Prawda, jednakże ja to między bajki włożę.

Układ wiersza, to wyliczenie pewnych cech, których zaprzeczenie zwyczajowo łączy się z wskazanymi podmiotami. Dlaczego poeta uważa, iż to, co przedstawia, to „bajka” — w tym wypadku — zmyślenie? Do czego odwołuje się poeta, do jakiej wiedzy czytelnika?

Ten przykład pokazuje, iż właśnie takie wyliczenie jest także rodzajem rozumowania.

Dyskusja

W zbliżony bądź podobny sposób można wykorzystać każdą lekturę. Nie zniszczy to samej przyjemności czytania, ale zmusi ucznia do zastanowienia się, co tak naprawdę, i **w jaki sposób**¹⁸ poeta/pisarz przekazuje mu w swym tekście. Na co zwraca uwagę, co podkreśla. W jaki sposób, za pomocą jakich środków uzyskuje jednocześnie kilka założonych celów, w tym argumentację.

Podsumowanie, czyli zamknięcie

Wskazane propozycje mają charakter orientacyjny. Nauczyciel, który zna uczniów, ich zainteresowania, możliwości jest, niestety, skazany na samodzielny dobór takich lektur, które pomogą mu zrealizować wskazane w Podstawie programowej zadania. Zachęcam zatem do jednego: aby nie krępować się tym, co na temat danego pisarza czy poety mówi historia literatury (np. „X wielkim pisarzem jest”). Uczniowie mają się nim zaciekać, a to zupełnie co innego.

¹⁸ Tu można „zmusić” uczniów, aby zastanowili się, za pomocą jakich gramatycznych/językowych rozwiązań twórca „robi” tekst. Można w ten sposób połączyć w jedno: zajęcia z literatury, gramatyki, w tym stylistyki, oraz retoryki.

I proszę się nie bać, że przez swoiście „użyteczne” potraktowanie dzieł literackich coś zostanie zubożone. Zapewniam, że nie: uczniowie nagle zobaczą bądź będą mogli zobaczyć, iż lektura wierszy czy powieści rzeczywiście uczy ich, choćby i umiejętności eleganckiego wypowiadania się lub pisania. To mało? Ale to może być też początek pięknej przygody!

Bibliografia

Teksty

- Brzechwa J., *Akademia Pana Kleksa*, rozdz. III, źródło internetowe: <http://www.lektury-on-line.strefa.pl/lektury3/akademia_pana_kleksa/3.htm> [dostęp: 2.07.2019].
- Dickens C., *Opowieść wigilijna*, tłum. anonimowe, źródło internetowe, <[https://pl.wikisource.org/wiki/Opowie%C5%9B%C4%87_wigilijna_\(1925/ca%C5%82o%C5%9B%C4%87\)](https://pl.wikisource.org/wiki/Opowie%C5%9B%C4%87_wigilijna_(1925/ca%C5%82o%C5%9B%C4%87))> [dostęp: 24.10.2019].
- Gałczyński K. I., *Zaczarowana dorożka, Wizyta, Pieśni o żołnierzach z Westerplatte*, [w:] tenże, *Wiersze*, Czytelnik, Warszawa 1956, s. 215–221, 119–120, 170–172 (lub inne wydanie!).
- Herbert Z., *Hermes, pies i gwiazda* (1957), [w:] idem, *89 wierszy*, Wydawnictwo a5, Kraków 2008.
- Herbert Z., *Struna światła* (1956), [w:] idem, *89 wierszy*, Wydawnictwo a5, Kraków 2008.
- Herbert Z., *Studium przedmiotu* (1961), [w:] idem, *89 wierszy*, Wydawnictwo a5, Kraków 2008.
- Krasicki I., *Wstęp do bajek, Bogactwo, Literat, Młodość, Poeta, Polityka, Starość, Władza, Żołnierz*, [w:] idem, *Bajki*, oprac. Z. Goliński, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1975 (lub inne wydanie).
- Lem S., *Kobyszczyce*, [w:] idem, *Cyberiada*, WL, Kraków 1972, s. 429–488.
- Mickiewicz A., *Pan Tadeusz*, wyd. VII, oprac. S. Pigoń, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1972 (lub inne wydanie).
- Słowacki J., *Balladyna*, wyd. V, oprac. M. Inglot, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1976 (lub inne wydanie).
- Tolkien J. R. R., *Hobbit, czyli tam i z powrotem*, tłum. M. Skibniewska, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2012.

Opracowania

- Lichański J. Z., *Retoryka: Historia — Teoria — Praktyka*, t. 1–2, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2007.
- Lichański J. Z., *W poszukiwaniu najlepszej formy komunikacji, czyli dlaczego wciąż jest potrzebna retoryka*, Wydawnictwo Coll. Columbinum, Kraków 2017.
- Oleszczak D., *Paradoks nauczania retoryki*, [w:] *Uwieść słowem, czyli retoryka stosowana*, red. nauk. J. Z. Lichański, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2003, s. 106–120.

TŁUMACZENIA / TRANSLATIONS

Edward Bernays *Propaganda*, Nowy Jork 1928, fragment, oprac. Jakub Z. Lichański
/ Edward Bernays *Propaganda*, New York 1928, excerpt, ed. Jakub Z. Lichański

Poniższy fragment pochodzi ze znanego dzieła Edwarda Bernaysa *Propaganda*, New York 1928, s. 121–134. Uwagi te oparte są na opisie doświadczeń amerykańskich; jednak warto zwrócić uwagę, iż Autor świadomie pokazuje, że edukacja nie jest i nie może być rozpatrywana poza systemem propagandy. Należy ją oczywiście postrzegać daleko szerzej — jako formę komunikowania się ze społeczeństwem. Bernays zwraca uwagę, iż system edukacji, acz musi zachować swą niezależność i wierność ideałom scholastycznym rozumianym w sposób tradycyjny jako rozwój badań do pewnego stopnia abstrakcyjnych i w imię poszukiwania prawdy oraz wiedzy, to przecież — ze względu na fakt, iż edukacja jest w dużej mierze utrzymywana ze środków publicznych — muszą instytucje edukacji „pokazywać”, iż badania te przynoszą jednak także i efekty praktyczne. Co więcej — mogące mieć praktyczne, efektywne zastosowanie. Mimo, że pewne kwestie wyglądają na czysto historyczne, to jednak sądzę, że ogólne przesłanie tekstu pozostaje dla nas nadal ważne. Takim przykładem jest przywołana informacja nt badań nad dziejami astronomii Majów, która dziś wrażeń czysto historycznej ciekawostki. Jednak jest ważna, jako przykład „komunikowania się” uczelni ze społeczeństwem. Dziś wykorzystujemy w tym zakresie m.in. media społecznościowe — jest to jednak wyłącznie narzędzie, ale cel jest podobny: poinformowanie dużej grupy społecznej, iż publiczne pieniądze nie zostały „wyrzucone w błoto”, ale „dobrze zainwestowane”.

Edukacja spełnia określone zadania propagandowe i winniśmy w pełni zdawać sobie z tego sprawę. Uwaga kończąca rozważania Bernaysa, iż:

w sensie etycznym propaganda ma taki sam stosunek do edukacji, jak do biznesu czy polityki. Może być nadużywana; może być użyta do poprawienia reputacji instytucji i stworzenia w umyśle obywateli nowych wartości. Nie może być żadnej absolutnej gwarancji przeciwko jej niewłaściwemu użyciu,

winna być dla nas i wskazówką, i przestrogą. Wskazówką, bowiem nadużycia propagandy, także na polu edukacji, aż za dobrze poznaliśmy w XX wieku i to musi być dla nas przestrogą. Jednak zarazem zauważmy, iż i edukacja, i sposób mówienia o niej (propaganda — w rozumieniu Bernaysa) mogą stworzyć wartości, a zatem — coś pozytywnego. Tylko od nas będzie zależało, czy owe wartości na pewno będą pozytywne.

Uwaga redakcyjna

Przypisy i poprawki w tekście (osobno nie są zaznaczone) pochodzą od Redaktora.

Rozdział VIII. Propaganda dla edukacji

Omówienie wraz z komentarzem

Autor zaczyna od ważkiej uwagi, iż:

Edukacja nie posiada i „sama z siebie” nie zapewnia sobie samej odpowiedniego udziału w interesie publicznym. Natomiast system szkół publicznych jest odpowiednio wspierany zarówno i materialnie np. poprzez dofinansowywanie inwestycji w infrastrukturę, jak i finansowo, np. poprzez system grantów. W społeczeństwie istnieje natomiast wyraźna chęć zdobycia wyższego wykształcenia i nie w pełni uświadomione dążenie do podnoszenia kultury, czego wyrazem są rozliczne kursy i otwarte wykłady. Społeczeństwo nie jest świadome prawdziwej wartości edukacji i nie zdaje sobie sprawy, że edukacji jako sile społecznej nie poświęca się tyle uwagi, jakiej ma prawo oczekiwać w demokracji.

Bernays zwraca dalej uwagę na przemiany, jakie zachodziły w amerykańskim systemie szkolnym od początku XX wieku i zwraca uwagę m.in. na system Gary School¹. Zwraca także uwagę, iż edukacji powinno się poświęcać daleko więcej miejsca w gazetach: zwracam uwagę, iż gazety odgrywały wtedy niezwykle ważną rolę. Podkreśla także, że problemy edukacji wzbudzają zainteresowania sporadycznie, podaje za przykład [...] „dyskusję, jaką wzbudziła decyzja Uniwersytetu Harvard o założeniu szkoły biznesu”². Autor wskazuje, iż, jego zdaniem, przyczyna tkwi w fakcie [...] „że wychowawca został przeszkolony, aby stymulować myślenie o poszczególnych uczniach w swojej klasie, ale nie został przeszkolony jako wychowawca [całych grup — dop. J.Z.L.] w społeczeństwie”.

Dalej Bernays wskazuje, że relacja pomiędzy nauczycielem = wychowawcą jest złożona. Uważa, że:

[...] szkolenie wychowawców w tym zakresie powinno rozpocząć się w normalnych szkołach, z uzupełnieniem ich programów nauczania o wszystko, co jest konieczne, aby poszerzyć ich punkt widzenia. Społeczeństwo nie może zrozumieć pewnych idei, chyba że nauczyciel zrozumie związek jaki zachodzi pomiędzy opinią publiczną a ideą akademicką. Normalna szkoła powinna zapewnić szkolenie wychowawcy, aby uświadomił sobie, że stoi

¹ Chodzi o system edukacji, który powstał w 1907 roku w Gary (Indiana); jak piszą autorzy hasła poświęconego mu: „[...] był częścią większego ruchu naukowego zarządzania na początku XX wieku, którego celem było zwiększenie wydajności produkcji poprzez zwiększenie podziału ról i obowiązków pracowników, a także przez zachęty płacowe (patrz: Taylorizm). Plan Gary’ego był jednym z przykładów praktyk edukacyjnych, na które silnie wpłynął ruch napędzany przez biznes. [Można wskazać jeszcze m.in.] Plan Daltona — metodyka nauczania stosowana w szkolnictwie średnim oparta na indywidualnym uczeniu się i plan Winnetki — system edukacyjny, który pozwolił dzieciom pracować w kilku klasach jednocześnie — były innymi przykładami reform związanych z edukacją progresywną”, por. *Encyclopedia Britannica* — Gary Plan, <<https://www.britannica.com/topic/Gary-Plan>> [dostęp: 25.06.2019].

² Harvard Business School powstała w roku 1908, por. <<https://www.hbs.edu/Pages/default.aspx>> [dostęp: 25.06.2015].

przed nim dwojakie zadanie: edukacja, którą realizuje jako nauczyciel i edukacja, w której jego rolę można określić jako rolę propagandysty. Drugim powodem obecnego oddalenia edukacji od myśli i zainteresowań opinii publicznej jest umyślone nastawienie pedagoga-nauczyciela szkoły podstawowej lub profesora uczelni — do świata poza szkołą. To trudny problem psychologiczny. Nauczyciel znajduje się w świecie, w którym kładzie się nacisk na obiektywne cele i obiektywne osiągnięcia, które są cenione przez nasze amerykańskie społeczeństwo.

Interesujące jest, że już wtedy — to rok 1928! — autor podkreśla kiepską sytuację ekonomiczną nauczycieli oraz fakt, iż jest wciąż porównywany z „odnoszącym sukcesy człowiekiem biznesu i odnoszącym sukcesy liderem politycznym”. Bernays zwraca uwagę, że taka sytuacja jest zła, bowiem tłumi inicjatywę nauczycieli (brzmi to jakoś bardzo aktualnie!). Szczególny nacisk kładzie badacz na takie kwestie, jak: „niska płaca i brak odpowiedniej oferty dla nauczycieli emerytowanych, co zdecydowanie wpływa na status zawodu”. Wskazuje dalej, jak poradzić sobie z kwestiami finansowymi i powiada:

Istnieją różne sposoby radzenia sobie z problemami finansowymi przez organizacje akademickie w Ameryce. Jeden rodzaj — pojawia się m.in. w college'ach lub uniwersytetach — zależy od stypendiów państwowych. Inny zależy od wsparcia prywatnego. Istnieją inne rodzaje instytucji edukacyjnych, takie jak prowadzone np. przez organizacje wyznaniowe, ale dwa wcześniej wymienione główne typy obejmują zdecydowanie większą liczbę naszych instytucji szkolnictwa wyższego. Państwowy uniwersytet jest wspierany przez dotacje od obywateli państwa, głosowane przez ustawodawcę stanowego. [...] Uniwersytet państwowy [autor ma na myśli uniwersytety stanowe — dop. J.Z.L.] prosperuje w zależności od tego, w jakim stopniu może się „sprzedawać” ludziom zamieszkującym dany stan.

Autor analizuje niebezpieczeństwa zbyt ścisłego podporządkowania uniwersytetów stanowych bieżącym wymaganiom społecznym bądź politycznym ze szkodą dla ogólnego rozwoju wiedzy. Także darowizny są czasem sporym kłopotem — jeśli są wąsko zdefiniowane. Praktycyzm nie zawsze jest zaletą, a podkreślanie tegoż kosztem tzw. akademickości jest, zdaniem autora, dużym błędem. I dodaje:

[...] Można sobie wyobrazić, że kluczowe osoby, które wspierają nasze uniwersytety, chcieliby, aby specjalizował się w naukach stosowanych, praktycznej sprzedaży lub wydajności przemysłowej. I może się zdarzyć, że w wielu przypadkach wymagania, jakie potencjalni obdarowujący nasze uniwersytety stawiają, pozostaną w sprzeczności z interesami nauki i ogólnej kultury. Mamy zatem anormalną sytuację uczelni, która stara się prowadzić propagandę na rzecz nauki wśród ludzi, którzy nie są nastawieni pozytywnie wobec celów, do realizacji których są proszeni o wsparcie swoimi pieniędzmi.

Autor wskazuje, że pomiędzy światem pedagogów i biznesmenów musi zapanować swoista równowaga. I o ile się to powiedzie — a zdaje się, że rozwój edukacji w USA poszedł właśnie w tę stronę — o tyle oba czynniki będą „należycie zbalansowane”.

College — jak podkreśla Bernays — musi zdobyć poparcie publiczne. Jeśli potencjalny dawca waha się, należy go entuzjastycznie przekonać. Jeśli stara się nadmiernie wpływać na politykę edukacyjną instytucji, opinia publiczna musi wspierać college w kontynuowaniu jego właściwych funkcji. Jeśli którykolwiek z czynników dominuje nadmiernie, prawdopodobnie znajdziemy demagogię lub snobizm, którego celem jest zadowolenie jednej lub drugiej grupy.

Autor kładzie wielki nacisk na „rozwińnięcie większej świadomości społecznej” ze strony ludzi na rzecz rozwoju instytucji edukacyjnych bądź kulturalnych. Powołuje się na przykłady takich ludzi, jak np.: Julius Rosenwald³, V. Everitt Macy⁴, John D. Rockefeller Jr.⁵ bądź Willard Straight⁶. Wskazuje, jak ważna jest aktywna działalność szkoły w propagowaniu własnych osiągnięć, ale też i w budowaniu relacji ze społecznością, w której, dzięki której, i na rzecz której działa. Autor wskazuje na instytucję, która, acz dziś już w swej pierwotnej formie nie istnieje, odegrała niezwykle ważną rolę, aby w sposób ciągły, aktywny budować relacje z ogółem społeczeństwa. Chodzi o American Association of College News Bureaus⁷, które praktycznie działało na terenie całych Stanów. Zwraca uwagę, przywołując dla nas całkowicie nieznaną sprawę Williama McAndrew⁸, którego działania, jako inspektora szkolnego (= kuratora) m.in. na terenie Nowego Jorku i w Chicago, przyczyniły się do zwiększenia swobód akademickich nauczycieli. Zarazem podkreśla, iż uczelnia nie może „zajmować się wszystkim”, ale powinna zajmować się nauką. Wskazuje zarazem, że:

[...] wyniki ich badań naukowych powinny być nie tylko przedstawiane bibliotekom i publikacjom naukowym, ale powinny być również, tam gdzie jest to wykonalne i użyteczne, podane do publicznej wiadomości w takiej formie, którą społeczeństwo może zrozumieć. Harvard to tylko jeden przykład.

W ten sposób, acz nie używając takich sformułowań, Bernays wskazuje na wagę popularyzacji wyników naukowych, tak aby społeczeństwo „widziało”, że jego pieniądze nie są marnowane. Przywołuje dalej przykład badań Jamesa W. D. Seymoura nad kulturą Majów — co wywołało, w swoim czasie — bardzo

³ Cf. J. Rosenwald (1862–1932) wybitny biznesmen (przemysł odzieżowy) i filantrop; wspierał edukację afroamerykanów. Ufundował Museum of Science and Industry (MSI) w Chicago.

⁴ Cf. V. E. Macy, Sr. (1871–1930) związany z przemysłem stoczniowym, rafineriami; studiował architekturę, był prezydentem Teachers College, Columbia.

⁵ Cf. J. D. Rockefeller, Jr. (1874–1960) pracował w Standard Oil Company; był twórcą The Rockefeller Institute for Medical Research (1901; obecnie The Rockefeller University), The Rockefeller Foundation (1913), Laura Spelman Rockefeller Memorial (1918).

⁶ Cf. W. D. Straight (1880–1918) był bankierem, dziennikarzem, politykiem, żołnierzem (walczył w I wojnie światowej); ufundował dla uniwersytetu Cornell, którego był absolwentem, budynek dla związku studentów (the student union building).

⁷ Cf. Scott M. Cutlip, *Effective Public Relations for Higher Education*, „Bulletin of the American Association of University Professors” 1950, vol. 36, no 4, s. 646–658. Obecnie instytucja ta, w takiej postaci, nie istnieje.

⁸ Przymuszczalnie chodzi o Williama McAndrew (1863–1937), był to inspektor szkolny w Nowym Jorku i Chicago, związany z reformą szkolnictwa średniego w USA, por. P. E. Peterson, *The Politics of School Reform, 1870–1940*, Univ. of Chicago Press, Chicago–London 1985, s. 169–170 i n.

szeroki rezonans⁹. Wskazuje także na takie inicjatywy, jak m.in. powołanie przez Uniwersytet Columbia instytucji *Casa Italiana*¹⁰, w której otwarciu uczestniczyli przedstawiciele rządu włoskiego; sama instytucja służy studiom nad kulturą klasyczną oraz językami romańskimi. Autor przywołuje także przykład Uniwersytetu Harvard, który założył *Muzeum Germańskie (Germanic Museum)*; w jego otwarciu uczestniczył książę Henryk, brat cesarza Wilhelma II¹¹. Autor wskazuje także na takie inicjatywy, jak prowadzone przez szkoły kursy, które przybliżają prowadzone w nich prace szerokiej publiczności. Jednak ostrzega, żeby nadmierne nie przykładać wagi do tego typu zajęć, bowiem efekt może być odwrotny od zamierzonego. Natomiast warto i trzeba ujawniać te odkrycia, które „przemówią” do interesu publicznego. Wskazuje, iż propagowanie np.:

[...] wyprawa na ziemię biblijne może być nieciekawa jako przedsięwzięcie czysto scholastyczne, ale jeśli wniesie światło na pewne twierdzenie biblijne, natychmiast wzbudzi zainteresowanie dużych mas ludności. Dział zoologiczny może polować na jakieś dziwne *Bacillus*, który nie ma żadnego znanego związku z żadną ludzką chorobą, ale fakt, że ściga „paleczki”, sam w sobie jest w stanie dramatycznie zaprezentować publiczności.

Autor przywołuje też przykłady „wypożyczania” badaczy instytucjom społecznym bądź administracji państwowej. Wskazuje m.in. na takie przykłady, jak profesora Wilcoxa z Uniwersytetu Cornell, który wsparł rząd w przygotowaniu narodowego spisu ludności¹². Podobnie profesor Irving Fisher¹³ z Uniwersytetu Yale został doradcą w sprawach walutowych.

W zakończeniu autor wskazuje, iż dla poprawnego działania instytucji edukacji musimy — podobnie jak w biznesie czy polityce — odwołać się do propagandy. Przestrzega jednak, iż może ona być nadużywana: „[...] może być użyta do poprawienia reputacji instytucji i stworzenia w umyśle obywateli nowych wartości”. Jednak możemy używać jej w sposób niewłaściwy — wtedy efekt końcowy może być dla nas bardzo przykrym zaskoczeniem. Uwagi można zamknąć znanym przysłowiem łacińskim: *quidquid agis, prudenter agas et respice finem* (cokolwiek czynisz, czynń roztropnie i przewiduj koniec, por. *Gesta Romanorum*).

Na podstawie oryg. amerykańskiego parafraza J. Z. Lichański

⁹ Cf. James W. D. Seymour — nie udało mi się zidentyfikować osoby i dzieła. Wskazany problem ważny jest jako przykład informacji o badaniach, które trafiają do szerokiej publiczności. Obszerna literatura nt. badań kultury i cywilizacji Majów, por. <https://en.wikipedia.org/wiki/Maya_civilization#Investigation_of_Maya_civilization> [dostęp: 25.06.2019].

¹⁰ Gmach wybudowany w latach 1926–1927, cf. <https://en.wikipedia.org/wiki/Casa_Italiana> [dostęp: 25.06.2019].

¹¹ Otwarte w 1901 r., por. <https://news.harvard.edu/gazette/story/2019/05/the-deep-connections-between-harvard-and-germany> [dostęp: 24.06.2019]. Chodzi o księcia Henryka, brata cesarza Wilhelma II.

¹² Przypuszczalnie chodzi o Waltera Francisa Willcoxa (1861–1964), demografa i statystyka z Uniwersytetu Cornell, por. <<http://www.hetwebsite.net/het/profiles/willcox.htm>> [dostęp: 25.06.2019].

¹³ Irving Fisher (1867–1947), profesor Uniwersytetu Yale, ekonomista, monetarysta, por. <<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Fisher-Irving:3901242.html>> [dostęp: 25.06.2019].

RECENZJE / REVIEWS

**Kamil Zeidler, Barbara Teclaw, *Perelman*, Wydawnictwo Arche, Sopot 2018 /
Kamil Zeidler, Barbara Teclaw, *Perelman*, Edition Arche, Sopot 2018**

Rev. Jakub Z. Lichański
Editor-in-Chief „Forum Artis Rhetoricae”
ORCID: 0000-0002-1943-5069

W ramach serii, *Horyzonty Filozofii Prawa; Seria Biblioteki Palestry*, przygotowywanej przez Wydawnictwo Arche z Sopotu, ukazał się tom poświęcony Chaïmowi Perelmanowi. Tom zawiera w części I trzy studia Perelmana, są to: *Czego filozof może nauczyć się ze studiów prawa* (19–35), *Filozofia i retoryka* (37–52) oraz *Retoryczny punkt widzenia w etyce: program* (53–58). Teksty te ukazały się po raz pierwszy w Polsce dzięki staraniom wydawców i autorów oraz zgodzie Profesor Emmanuelle Danblon, dyrektor naukowej „Archiwów Perelmana” w Wolnym Uniwersytecie Brukselskim.

Część druga tomu to studium *Nowa retoryka Chaïma Perelmana — źródła i perspektywy* (59–178). Tom kończy bibliografia (179–187). Całą książkę poprzedzają: *Słowo od Redaktora serii*, autorstwa prof. Jerzego Zajadło (7–8) oraz *Słowo od Tłumaczy*, autorstwa mgr Julii Stepnowskiej oraz prof. Kamila Zeidlera (9–15).

Zacznę od tekstów samego Perelmana, bowiem należą się i Wydawcy, i autorom wielkie brawa za zamieszczenie tych właśnie artykułów naszego wielkiego rodaka. Wszystkie one pokazują, jak ważką jest nie tylko tradycja klasyczna dla nauki, m.in. prawa, ale jak wielkie znaczenie ma ona dla edukacji w ogóle. Szczególnie dziś warto przypomnieć tę uwagę autora (ibidem, 34–35):

Filozof, tak jak sędzia, jest zainteresowany tym, aby usłyszeć inny punkt widzenia przed podjęciem decyzji. W istocie, jako rola nie polega jedynie na opisaniu i wyjaśnieniu rzeczywistości, na wzór naukowców, których celem jest obiektywność, ale musi przyjąć pozycję w sprawie prawdy. Jego ontologia to nie jedynie prosty opis rzeczywistości, ale wskazanie hierarchii jej przejawów.

Szkoda, że ta postawa została dziś całkowicie zepchnięta na margines i choć słowa te zostały wypowiedziane w roku 1966, to przecież powinny stanowić swoiste memento i to nie wyłącznie dla filozofów!

Dwa pozostałe teksty przedstawiają problemy, które w pełniejszy sposób wyłożył autor w swych głównych studiach, m.in. w *Imperium retoryki* (2002) czy w studium *O sprawiedliwości* (1959).

Niestety, nawet w tak starannie przygotowywanym tomie pojawiły się przykre błędy. Wskażę na opustki bibliograficzne, bowiem, są one *in summa* niezrozumiałe. Zasadnicze jest pominięcie bardzo ważnego tomu studiów Perelmana, a mianowicie *Rhetoriques*, który był wydany w roku 1989 i następnie w 2012 przez Université de Bruxelles, z istotnym wstępem Michela Meyera. Z opracowań polskich¹ zaskakuje brak tomu 12/13 *Forum Artis Rhetoricae* z 2008 roku, który był w całości poświęcony właśnie dorobkowi Chaïma Perelmana oraz, dodajmy, Lucie Olbrechts-Tyteki. Upominam się o ten tom nie dlatego, iż jest w nim moje studium m.in. o recepcji Perelmana w Polsce, ale są tam ważne teksty (pominięte w bibliografii) Mariana Dobrosielskiego (*Logika a retoryka*)², Ryszarda Kleszcza (*Perelman o argumentacji filozoficznej*) i Marii Załęskiej (*Zastosowania Nowej Retoryki w badaniach nad komizmem*). Szkoda też, że autorzy chyba zapomnieli o tomie *Metaetyka*, który w opracowaniu Iji Lazari-Pawłowskiej ukazał się w roku 1975 i przyniósł nie tylko ważny tekst Perelmana *Usprawiedliwienie norm*, ale także inne teksty poświęcone m.in. temu zagadnieniu (co dla badań nad argumentacją prawniczą ma znaczenie zasadnicze).

Jednak w podsumowaniu — mimo wskazanych opustek — należy tom uznać za jeden z ważniejszych, jaki nie tylko przybliży sylwetkę wybitnego prawnika, ale przede wszystkim pokazuje związki pomiędzy retoryką a prawem. Jest to, jak wskazywałem w studium *Retoryka w działaniach publicznych, w tym, w prawie* (2017)³ jest to związek wręcz organiczny.

¹ Opustek studiów zachodnich (i wschodnich) nie wskazuję, bowiem każda bibliografia — siłą rzeczy — musi być wybiórcza. Jednak jedna pozycja powinna się bezwzględnie znaleźć; mam na myśli artykuł Timothy Endicota, *Law and Language*, zamieszczony już w 2002 roku w Stanford Encyclopedia of Philosophy (jego wersja nowsza pojawiła się w 2016 roku), por. <<https://plato.stanford.edu/entries/law-language/>> [dostęp: 17.01.2019].

² Mimo, a może właśnie dlatego, tekst ten jest bardzo interesujący (i ważny), bowiem pokazuje, jak w PRL-u stosunek do Perelmana był ambiwalentny (zupełnie inne stanowisko prezentował choćby Jerzy Wróblewski).

³ Cf. J. Z. Lichański, *W poszukiwaniu najlepszych form komunikacji, czyli dlaczego wciąż jest nam potrzebna retoryka?*, Wydawnictwo Coll. Columbinum, Kraków 2017, s. 41–69.

AUTORZY NUMERU

Kasperkiewicz-Morlewska, Katarzyna, mgr

ORCID: 0000-0003-2830-2484

Zakład Wychowania Muzycznego i Literackiego

Instytut Pedagogiki

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

kas.kasperkiewicz@gmail.com

Lewandowska-Tarasiuk Ewa, dr

ORCID: 0000-0002-9216-0305

Zakład Wychowania Muzycznego i Literackiego

Instytut Pedagogiki

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Polski Uniwersytet Na Obczyźnie, Londyn

e.lewandowskatarasiuk@vp.pl

Lichański, Jakub Z. Prof. dr hab.

ORCID: 0000-0002-1943-5069

Redaktor Naczelny Forum Artis Rhetoricae

zjlichan@uw.edu.pl

Obremski, Krzysztof Prof. dr. hab.

ORCID: 0000-0001-6164-9207

Uniwersytet M. Kopernika w Toruniu

Wydział Filologiczny

Instytut Literatury Polskiej

Ostolska Magdalena, dr

ORCID: 0000-0003-4251-984X

Zakład Wychowania Muzycznego i Literackiego

Instytut Pedagogiki

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

mo1@wp.pl

