



W I E L K O P O L S K I B I U L E T Y N E D U K A C Y J N Y



ODN
Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
w Kaliszu



CDN
Centrum Doskonalenia Nauczycieli
w Koninie



CDN
Centrum Doskonalenia Nauczycieli
w Lesznie



CDN
Centrum Doskonalenia Nauczycieli
w Pile



ODN
Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
w Poznaniu

Wielkopolskie Seminarium Astronomiczne



Wojewódzki Konkurs Astronomiczny na referat z zakresu astronomii i astronautyki

W Szkolnym Planetarium w Potarzycy przy Niepublicznej Szkole Podstawowej im. Jana Heweliusza w Potarzycy jak co roku odbędzie się Wojewódzki Konkurs Astronomiczny na referat z zakresu astronomii i astronautyki dla uczniów szkół ponadpodstawowych oraz Wojewódzkie Młodzieżowe Seminarium Astronomiczne.

Organizatorem konkursu oraz seminarium jest Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu przy współpracy ze Szkolnym Planetarium im. Twórcy Andrzeja Owczarka w Potarzycy.

Organizatorem XLVII Ogólnopolskiego Młodzieżowego Seminarium Astronomiczno-Astronautycznego im. Profesora Roberta Głębockiego jest Planetarium i Obserwatorium Astronomiczne w Grudziądzu. Patronat merytoryczny nad przebiegiem konkursu i seminarium sprawują: Polskie Towarzystwo Astronomiczne, Polskie Towarzystwo Miłośników Astronomii oraz Polska Agencja Kosmiczna.

Szanowni Państwo,

w bieżącym numerze „Edusfery” będziecie mogli przeczytać o edukacyjnej funkcji błędów. Każdy z nas je popełnia. Trzeba tylko umiejętnie je wykorzystać w procesie edukacyjnym.

Pomimo szansy na powrót do standardowego trybu nauczania nie brakuje też artykułów związanych z pandemią. Wpłynęła ona zwłaszcza na nauczanie przedmiotów eksperymentalnych. W takiej sytuacji warto wykorzystać dostępne w internecie symulacje. Znajdziecie tutaj Państwo dwa artykuły dotyczące przedmiotów, na których wykorzystuje się doświadczenia.

W dalszej części czasopisma możecie przeczytać artykuły analizujące wybrane utwory literackie. Autorzy omawiają zarówno poezję (wiersz Stanisława Barańczaka Widokówka z tego świata i liryk Haliny Poświatowskiej Zdarzenie epiczne), jak i prozę (Baśń o węzowym sercu albo wtóre słowo o Jakobie Szeli Radka Raka czy Tomek w krainie kangurów Alfreda Szklarskiego).

Na końcu pierwszego działu będzie można poznać Jerzego Grotowskiego jako nauczyciela widzianego oczami jednego z jego uczniów.

Wydaje się, że we współczesnym świecie związek człowieka z przyrodą schodzi coraz częściej na drugi plan. Konieczne jest w związku z tym kształtowanie postaw prośrodowiskowych. Tylko ludzie świadomi związku człowieka z przyrodą będą w stanie jej bronić – biofilia, biofobia i ekoterrorystyki to problemy poruszone w kolejnym artykule.

Zapraszam też do zapoznania się z problematyką pracy zdalnej w kształceniu zawodowym.

I na zakończenie proponujemy dobre praktyki - o szkołach ćwiczeń. Przeczytacie Państwo o dwóch projektach: „Wielkopolska szkoła ćwiczeń w Cogito” oraz „Szkoła ćwiczeń w Suchym Lesie – WOJEWÓDZTWO WIELKOPOLSKIE”.

Życzę owocnej lektury przed powrotem do stacjonarnego nauczania.

Wojciech Kos

Redaktor Naczelny



W NUMERZE

Katarzyna Włodkowska
O edukacyjnej funkcji błędu..... 2

Marek Gabała
Symulacja komputerowa jako narzędzie pracy dydaktycznej nauczyciela fizyki..... 6

Anna Włodkowska
Korelacja między biologią i chemią podczas planowania i projektowania doświadczeń... 13

Zbigniew Budny
Model interpretacji porównawczej utworów poetyckich..... 17

Jolanta Żukowska
Potęga monomitu..... 26

Jerzy Szukański
Żaden rygiel nie pomoże na zbója, za którym stoi prawo..... 32

Dominika Miśkowiec
>>Sadzimy<< drzewko ambitnego celu z bohaterami „Syzyfowych prac” 36

Hanna Kempa
Cechy literatury młodzieżowej na przykładzie książki A. Szklarskiego pt. „Tomek w krainie kangurów” 44

Włodzimierz Garszka
Grotowski nauczyciel 50

Hanna Mamzer
Biofilia, biofobia i ekoterrorystyki? Czy dyskusje ekologiczne są groźne 57

Maria Kaczorowska
By „Czarny tabędz” przekształcił się w pięknego ptaka 66

Ewa Superczyńska
Szkoły ćwiczeń – poligonem doświadczalnym i laboratorium badawczym 70





O EDUKACYJNEJ FUNKCJI BŁĘDU

KATARZYNA WŁODKOWSKA

Jednym z elementów służących budowaniu wzmacniającej roli błędu jest autorefleksja oraz umiejętność formułowania wspierającej informacji zwrotnej.



Każda porażka jest szansą, żeby spróbować jeszcze raz.

H. Ford

Przez większość swojego całkiem barwnego życia zadawałam sobie pytanie – w czym jestem naprawdę dobra? W jakiej dziedzinie jestem ekspertem? Dziś z pełną świadomością, która zapukała do mnie wraz z wiekiem, znam odpowiedź – jestem MPB – Mistrzynią Popętniania Błędów. Z chęcią przekażę komuś tytuł podczas przyszłorocznej ceremonii MPB, ale póki co, rozkoszuję się smakiem mistrzostwa.

Jak zasłużyłam na to zaszczytne miano? Z dużą wprawą popełniałam błędy na różnych płaszczyznach mojej obłudnej egzystencji. Lista grzechów jest długa i soczysta, ale z troski o Twój cenny czas, podzielę się kilkoma porażkami, które uitorowały mi drogę do korony. W repertuarze błędów mogę je wyszukiwać, posługując się porządkiem alfabetycznym lub tematycznym. Dość imponujące są błędy w kategoriach: ŻYCIE PRYWATNE, PRACA, RELACJE, FINANSE. I tu roztacza się przed Tobą głębia mojego eksperckiego działania w analizowanym temacie na przestrzeni ostatnich czterdziestu lat życia.

W życiu zawodowym tąpnięcia były może mniej bolesne, ale za to bardziej spektakularne, ponieważ rozgrywały się na forum, w obecności moich uczniów, przełożonych lub użytkowników mediów społecznościowych różnej maści. Długo można by je wymieniać, ale abyście mieli obraz TOP WTOP – zaledwie zarysuję ich subtelną wizję: podczas jednego z filmów (o nieprzyzwoitej liczbie kliknięć) bezczelnie nie wypowiadałam nosówek w wygłosie, co zresztą spotkało się z niewybrednymi komentarzami „życzliwych” oglądających.

Wtedy dowiedziałam się, ile jestem warta, jak głęboko do podziemia powinnam

zejść ze swoim wizerunkiem oraz... że mam krótszego zęba, czego do tej pory nie wiedziałam, wpatrując się we własne zdjęcia, na których niczego jeszcze nieświadoma... uśmiecham się szczęśliwie i bezrefleksyjnie do świata. Teraz do długiej listy swoich kompleksów mogę śmiało dopisać: mówienie „gwarom”, eksponowanie nienachalnie symetrycznego uzębienia oraz brak umiejętności wszelakich. Dorzucę jeszcze pomylenie Kordiana z Konradem. Mickiewicz mi tego nie wybaczy, kiedy przyjdzie się spotkać w krainie Wiecznych Łowów.

Do kategorii LEKKIE zaliczam wszystkie błędy zamieszkujące moje służbowe sprawozdania, sprawy urzędowe, wybiórczą terminowość, zapominanie, które bywa bolesne w sytuacji, kiedy np. zapomnisz zapisać do przedszkola swoje dziecko. Dodam – jedyne, które chwilowo masz. Koszt 500 zł, uiszczanych za przybytek prywatny, skutecznie nauczył mnie pamiętania o sprawach, których pominięcie może skutkować stratami w ludziach bądź finansach.

Jeżeli nadal jesteś nieprzekonany/nieprzekonana, że korona należy się właśnie mi, postaram Ci się teraz zaimponować znajomością określić synonimicznych, które staną się pretekstem do dalszych refleksji. Może już mniej osobistych, ale nadal zasługujących na podium w świecie niedoskonałości.

Błąd, wtopa, lapsus, faux pas, porażka, obciach, nietakt, niezręczność, uchybienie, przekłamanie, wada, pomyłka, mankament, przeinaczenie, omyłka, potknięcie, przejęzyczenie się, nieściśłość, usterka, kiks, brak, nieprawidłowość, defekt, fałszywy krok, niedoskonałość, gafa, niedokładność, niedociągnięcie, byk.

Brzmi znajomo? Jakie emocje budzą w Tobie te słowa? Czy ta obłudna wyliczanka nie konotuje takich emocji, jak: wstyd, lęk przed

kolejnym błędem, niepewność, niskie poczucie własnej wartości, świadomość ograniczenia własnych możliwości, niechęć do uczenia się? W moim mniemaniu tak. A jak ustaliliśmy już na początku artykułu, jako koronowana MPB muszę mieć rację...no chyba, że się mylę...To też wysoce prawdopodobne.

UCZENIE BŁĘDEM STOI...

Bez wątpienia proces uczenia się karmi się błędami. Odnoszę wrażenie, że czasami błędnie oceniamy błędy. Dość dobrze pamiętam swoje szkolne doświadczenia (wczesny paleozoik), kiedy to przyłapanie ucznia na tym, że nie wie, było statym elementem edukacyjnej traumy. Ukoronowaniem przyłapania delikwenta na – o zgrozo! – nieumiejętności odmienienia łacińskiego rzeczownika przez przypadki było opatrzenie komentarzem wspierającym inaczej oraz paraliż przytabliczny.

W związku z tym, że na status Mistrzyni Błędów pracowałam od lat, czuję duchowe braterstwo z wszystkimi, którzy błędy w szkole popełniają. Po obu stronach biurka zresztą, niedostatek, skaza,...

M. Kto, co? Błąd.

D. Komu, czemu się przyglądam? Błędowi.

C. Kogo, co widzę?

Doświadczenie!

Jak reagować na pomyłki, wybiórczo trafione odpowiedzi i teorie przeczące logice?

Z czułością.

Wymieniłam czerwony długopis, który z racji swego przeznaczenia domagał się ofiar, na zielony. Mało. Sama zmiana koloru to jedynie naskórkowa korekta. Uczę się dobrze

o sobie myśleć (choć ten przykrótki ząb i cała radiowa uroda spowalniają działanie), aby móc dobrze myśleć o innych i formułować budujące, wspierające komunikaty, na które czeka każdy uczeń, raczej nienawykły do ich czytania. Pracuję nad tym, aby doceniać starania i postępy w działaniu. Prowadzę do wyciągania wniosków z omyłek, poszukiwania błędów i jego źródeł, zachęcam do samooceny i pobłędowej refleksji.

Błąd jest istotą, elementem niezbędnym w procesie uczenia. Odejście od stygmatyzacji, eksponowania porażek na rzecz wskazywania ich budującej roli zmienia wszystko. Przywołam słowa charyzmatycznej Rity Pierson, która w swoim wystąpieniu pł. „Każde dziecko potrzebuje mistrza” opowiada historię...

„Na teście z matematyki zadałam uczniom 20 pytań. Uczeń błędnie odpowiedział na 18. Dałam mu 2+ i narysowałam duży uśmiech. Uczeń zapytał:

– Pani Pierson, czy to dwójka?

– Tak.

– To dlaczego narysowała Pani uśmiech?

– Nieżle Ci idzie. Znałeś dwie odpowiedzi. A jak powtórzysz materiał, pójdzie Ci lepiej.

– Zgadza się. Stać mnie na więcej!

Minus 18 załamuje świat, ale 2+ mówi: nie jest ze mną tak źle.”

Jak obsługiwać błędy? Proponuję, aby je:

- **naprawić,**
- **sprostować,**
- **wyciągnąć z nich wnioski,**

- przebaczyć,
- obłąskawić,
- **czasami zapomnieć zamiast rozpamiętywać,**
- **z wdzięcznością potraktować jak najbardziej skuteczną z lekcji.**

Do wyboru mamy więc minus 18 lub 2+. Zmiana perspektywy. Tylko tyle i aż tyle.

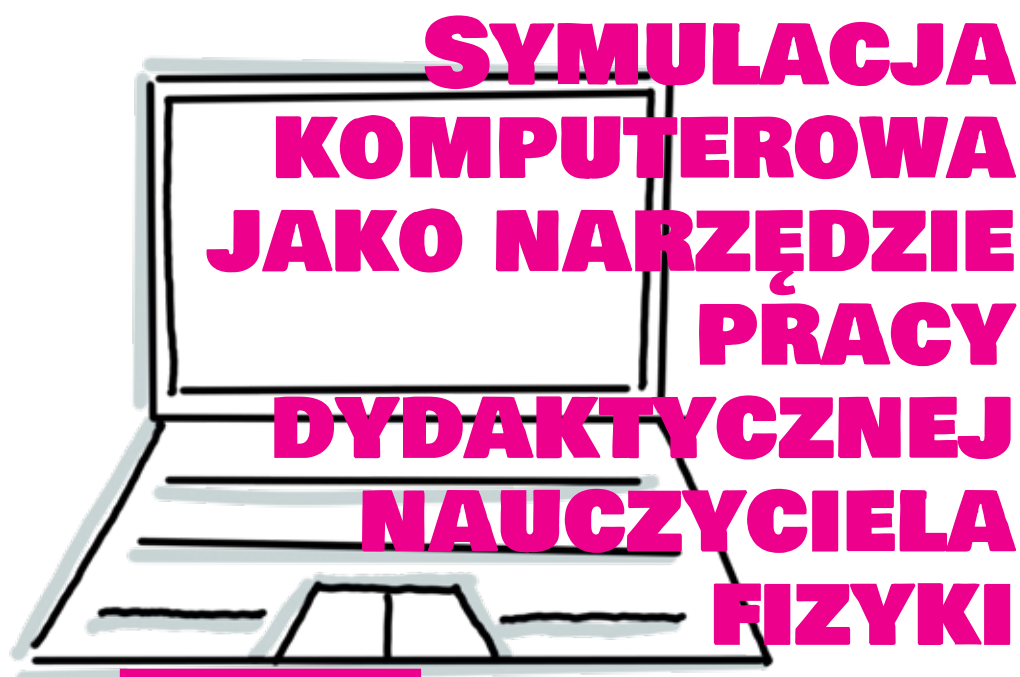
Jeśli czytając ten artykuł stworzony w przypływie szczerości, wyszukiwałeś błędy językowe, a na zdjęciu próbujesz wypatrzyć krótszego zęba – wróć do początku i powtarzaj tę czynność do skutku.

Jeśli po przeczytaniu masz odwagę spróbować jeszcze raz – tylko mądrzej, to znaczy, że plan działa. Jak mówi Gonciarz – „Jest tylko krok pierwszy. Trzeba go jedynie setki razy powtarzać, aby osiągnąć mistrzostwo”.



KATARZYNA WŁODKOWSKA

Eduentuzjastka, członkini grupy Superbelfrzy RP, doradca metodyczny w pilskim CDN, nauczycielka języka polskiego i edukacji medialnej, koordynator ogólnopolskich i międzynarodowych projektów edukacyjno-humanitarnych. Certyfikowana trenerka oświaty. Prezeska Stowarzyszenia Nadzieja dla Ugandy, liderka programu Wiki- szkoła, koordynatorka projektu społecznego „Lekcje w sieci”, współpracuje z fundacją Forum Dialogu, Anioły Kultury i Nowymi Horyzontami Edukacji Filmowej oraz Wolnymi Inicjatywami Edukacyjnymi.



MAREK GABAŁA

Czasy pandemii zmuszają nas do zmiany sposobu postrzegania wielu aspektów naszego życia. Jednym z obszarów, w którym konieczna jest całkowita zmiana stosowanych rozwiązań i metod pracy jest nauczanie, w tym nauczanie przedmiotów eksperymentalnych.



Truizmem jest stwierdzenie, że eksperyment to nieodzowny element nauczania przedmiotów przyrodniczych – w tym między innymi fizyki. Idealną byłaby sytuacja, w której każde zagadnienie zawarte w podstawie programowej, każde prawo fizyki, każde pojęcie byłoby wprowadzane w oparciu o kompletny eksperyment zawierający zbieranie danych i ich analizę lub, w ostateczności, ilustrowane praktycznym pokazem przez nauczyciela. Tak wyglądałby ideał.

Rzeczywistość klasowo-lekcyjnego systemu nauczania, w którym duże tempo realizacji materiału narzuca ilość i stopień skomplikowania wprowadzanych zagadnień zmusza nauczycieli do ostrożnego dysponowania czasem i szukania możliwości jego zaoszczędzenia. Sądzę, że każdy z nauczycieli – praktyków zgodziłby się, że najbardziej czasochłonnym elementem realizowanego rozkładu nauczania są właśnie doświadczenia i to na nich opierają się najczęściej pomysły na zaoszczędzenie czasu. Nie chodzi tylko o czas poświęcony na realizację eksperymentu bezpośrednio w czasie lekcji, ale również, a może przede wszystkim, czas poświęcony na działania, nazwijmy to, logistyczne – zebranie potrzebnego sprzętu, jego montaż, przetestowanie, a po przeprowadzonym eksperymencie rozmontowanie i uporządkowanie.

Drugim elementem ograniczającym liczbę realizowanych eksperymentów są czynniki czysto ekonomiczne. Nawet bardzo dobrze wyposażona pracownia fizyczna nie sprostaby zapotrzebowaniu na sprzęt, jakie stawiałby przed nauczycielem pomysł realizacji praktycznego eksperymentu do choćby większości zagadnień, dodatkowo w trzydziestoosobowej klasie. Nawet, jeśli podzielimy klasę na liczne – pięcioosobowe zespoły, to i tak potrzebujemy sześciu zestawów laboratoryjnych, które przy bardziej

zaawansowanych zagadnieniach kosztują krocie.

Trzecim czynnikiem jest szeroko pojęta logistyka. Jeśli zaplanujemy najprostsze nawet doświadczenie, powiedzmy badanie okresu drgań wahadła matematycznego, to będziemy zmuszeni poświęcić sporą część lekcji na rozdysponowanie sprzętu (w tym przypadku montaż statywów i skonstruowanie przez uczniów wahadeł). Nie bez znaczenia jest również sprawne przeprowadzenie pomiarów, co przy liczebności typowej klasy jest niemałym wyzwaniem.

Kolejnym problemem bywa samo realizowane zagadnienie. Trudno wyobrazić sobie wykonanie w warunkach szkolnych doświadczeń, np. z zakresu wstępu do fizyki kwantowej czy fizyki jądrowej. Jak w sposób interesujący i zrozumiały zilustrować takie zagadnienia, jak: efekt fotoelektryczny, zasada działania reaktora jądrowego czy choćby w sposób uruchamiający wyobraźnię ucznia wyjaśnić zasadę działania cyklotronu, zachowując możliwość dopasowywania parametrów oglądanego ruchomego obrazu do pytań zadawanych przez uczniów?

Wszystkie z wymienionych problemów w wystarczającym stopniu zniechęcają do prowadzenia większej niż minimalna liczby eksperymentów w toku lekcji. Tracą jednak one znaczenie w czasie pandemii – w nauczaniu online. W tej bardzo nietypowej sytuacji praktyka laboratoryjna w ramach lekcji sprowadza się w najkorzystniejszym przypadku do pokazów w postaci wyświetlanych filmów czy to odtwarzanych z różnorodnych serwisów, czy też demonstrowanych przy użyciu kamery internetowej bezpośrednio przez nauczyciela prowadzącego zajęcia. Wadą pierwszego rozwiązania jest brak możliwości „interakcji” – wpływu na przebieg eksperymentu, co nie pozwala na dostosowanie filmu do pytań pojawia-

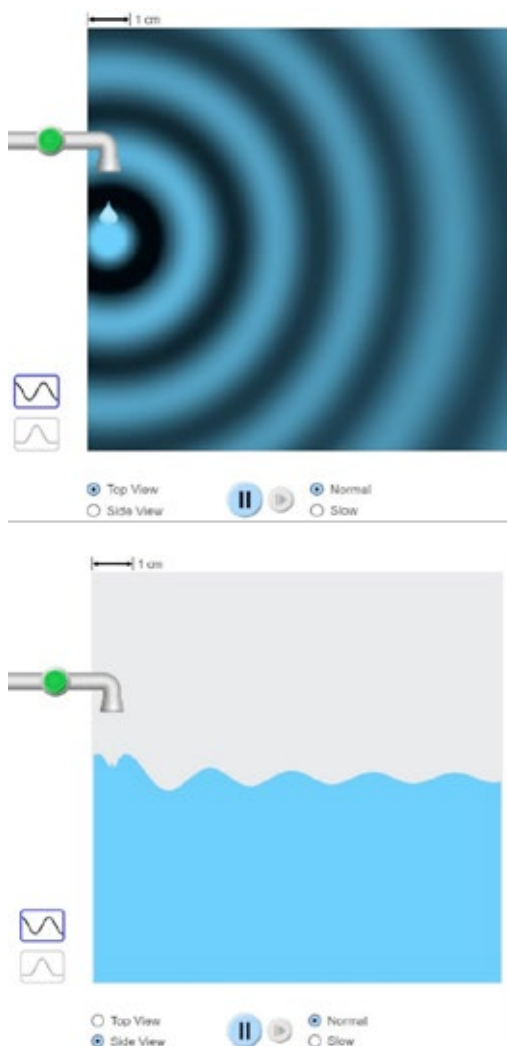
jących się w dyskusji z uczniami. Problemy w zastosowaniu drugiego pomysłu wymieniał wcześniej – czas, logistyka, wyposażenie.

Rozwiązaniem większości opisanych problemów jest zastosowanie w pracy z uczniami symulacji komputerowych. Wirtualne laboratoria nie są obciążone problemami logistycznymi. Nie wymagają nakładu pracy, czasu i pieniędzy przy kompletowaniu sprzętu i jego montażu, co pozwala na ich wykorzystanie przez ucznia zarówno w szkole, jak i w domu, w ramach na przykład zleconego przez nauczyciela projektu. Specyfika symulacji pozwala na ich swobodne wykorzystanie tak w nauczaniu stacjonarnym, jak i online.

W sieci Internet znaleźć można mnóstwo wartościowych serwisów nie tylko komercyjnych, ale także udostępnionych bezpłatnie w celach dydaktycznych, zawierających mniej lub bardziej udane symulacje. Spośród najczęściej używanych w mojej pracy wyróżniłbym prowadzony przez University of Colorado – Phet Interactive Simulations (phet.colorado.edu), serwis autorstwa emerytowanego amerykańskiego nauczyciela fizyki Tom’a Walsh’a – oPhysics (ophysics.com), niemiecki Apps zur Physik stworzony przez Walter’a Fendt’a czy serwis Falstad.com (falstad.com/mathphysics.html) zawierający również symulacje mocno wykraczające poza podstawę programową trzeciego etapu edukacyjnego.

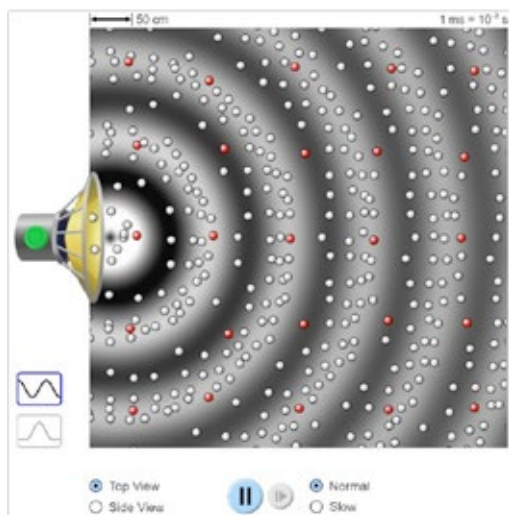
W dalszej części tego artykułu chciałbym przedstawić kilka przykładów zastosowań symulacji komputerowych. Wirtualne laboratorium można użyć w celach demonstracyjnych, jako ilustrację omawianego zagadnienia. Przyjrzymy się symulacji o nazwie „Waves Intro” pochodzącej z wcześniej wymienionego serwisu Phet Interactive Simulations (<https://phet.colorado.edu/>

[sims/html/waves-intro/latest/waves-intro_en.html](https://phet.colorado.edu/sims/html/waves-intro/latest/waves-intro_en.html)). Podzielona została ona na trzy części dotyczące fal rozchodzących się na powierzchni wody, dźwięków i światła. Program pozwala np. zademonstrować falę kolistą powstającą na powierzchni wody zarówno w widoku „od góry”, jak i w postaci przekroju powierzchni. W obu przypadkach obraz jest ruchomy i możemy go spowolnić, odtwarzać „klatka po klatce”, bądź zatrzymać w zależności od potrzeb. Można regulować tak amplitudę, jak i częstotliwość generowanej fali.



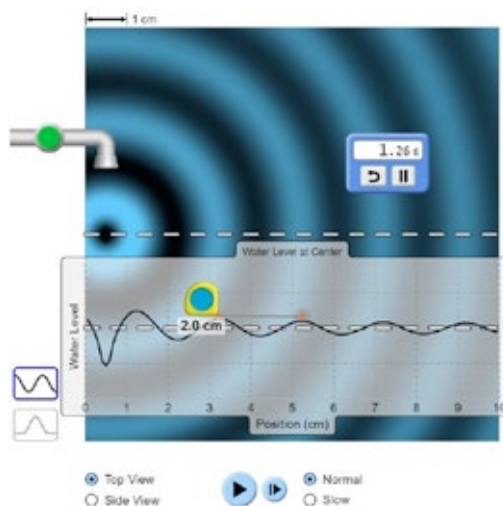
Symulacja dobrze oddaje rzeczywistość. Uwzględnia na przykład takie szczegóły jak zmniejszająca się wraz z oddalaniem od źródła fali amplituda, co daje możliwość przeprowadzenia dyskusji z uczniami dotyczącej np. zależności natężenia fali od odległości od źródła. Korzystając z programu, można w prosty sposób wprowadzić pojęcia źródła fali, promienia fali, amplitudy, okresu, długości czy szybkości fali jako tempa transferu energii w ośrodku.

Przełączając symulację pomiędzy opcją „Water” i „Sound” możemy w bardzo przejrzysty sposób pokazać uczniom różnicę pomiędzy falą poprzeczną a podłużną. Opcja dotycząca dźwięku umożliwia obserwację modelu cząsteczek powietrza pobudzanych do drgań ruchem membrany głośnika. Na obraz poruszających się cząsteczek możemy nałożyć kręgi ilustrujące powierzchnie falowe.



Zastosowanie demonstracyjne, jakkolwiek bardzo użyteczne, to tylko mały element możliwości dydaktycznych, jakie udostępniają symulacje. Równie, jeśli nie bardziej, istotną jest możliwość wykonywania pomiarów, czyli przeprowadzanie wirtualnych doświadczeń pozwalających ćwiczyć

techniki pomiarowe, wprowadzać pojęcie niepewności pomiaru, a także eksperymentalnie badać zależności pomiędzy wielkościami fizycznymi czy weryfikować hipotezy badawcze. Nawet tak prosta symulacja pozwala na wykonanie przez uczniów pomiarów długości fali czy okresu drgań. W tym celu twórcy wyposażyli program w wirtualne przyrządy pomiarowe – miarę i stoper, a także ruchomy wykres zależności wychylenia od położenia punktu ośrodka (np. powierzchni wody).



Efektom, nazwijmy to ubocznym, ćwiczeń, których celem jest po prostu wykonywanie pomiarów i dyskusja dotycząca ich precyzji prowadząca do określania występujących niepewności pomiarowych, może być samodzielne „odkrywanie” przez uczniów istotnych informacji dotyczących fal. Przykładem niech będzie opcja „Light” symulacji. W opcji tej uczeń może, na przykład, samodzielnie wykonując pomiary długości i okresu dla światła czerwonego i fioletowego określić granice zakresu promieniowania widzialnego.

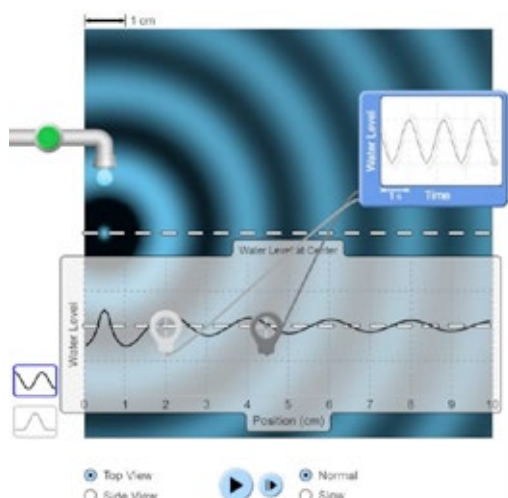
Powyższe proste przykłady zastosowań można wykorzystać zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej. Można zapla-

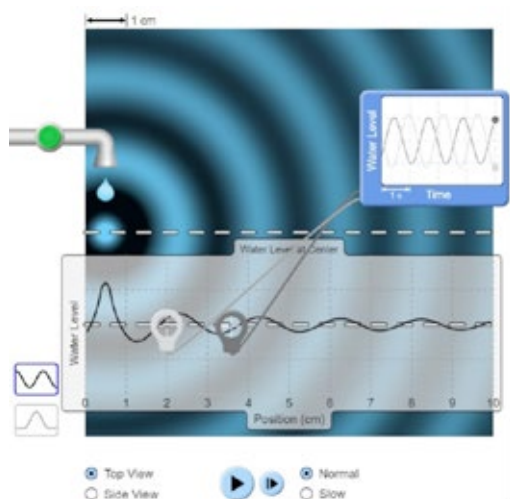


nować również bardziej skomplikowane zastosowania. Wykorzystując tę symulację, uczniowie mogą na przykład weryfikować hipotezę – „Szybkość fali przy niezmiennych się cechach ośrodka nie zależy od jej częstotliwości.” W tym celu dla kilku wybranych częstotliwości dokonują pomiaru długości i okresu fali, a następnie wykorzystując równanie $v = \frac{\lambda}{T}$, sprawdzają, czy otrzymane wyniki są zbieżne. Do proponowanego ćwiczenia można z powodzeniem dodać dyskusję dotyczącą precyzji eksperymentu i propagację niepewności pomiarowych.

Innym zaawansowanym zastosowaniem jest wykorzystanie trzeciego z przyrządów pomiarowych oferowanych przez aplikację. „Czujnik” wyposażony w dwie ruchome sondy pozwala na porównywanie „w czasie rzeczywistym” wychyleń dwóch wybranych punktów ośrodka. Umożliwia to wprowadzenie i przedyskutowanie tak trudnych i mało intuicyjnych dla uczniów pojęć, jak różnica fazy drgań czy drganie punktów w zgodnej lub przeciwnej fazie.

Ostatnim z proponowanych przykładów niech będzie eksperymentalna próba określenia zależności pomiędzy częstotliwością i długością fali. Wykorzystując możliwości, jakie udostępnia opisywana prosta symulacja, można, stosując arkusz kalkulacyjny lub wykonując wykresy na papierze, uzyskać efekt przedstawiony na poniższej grafice. Otrzymane równanie nie tylko dowodzi hipotezy, że częstotliwość jest odwrotnie

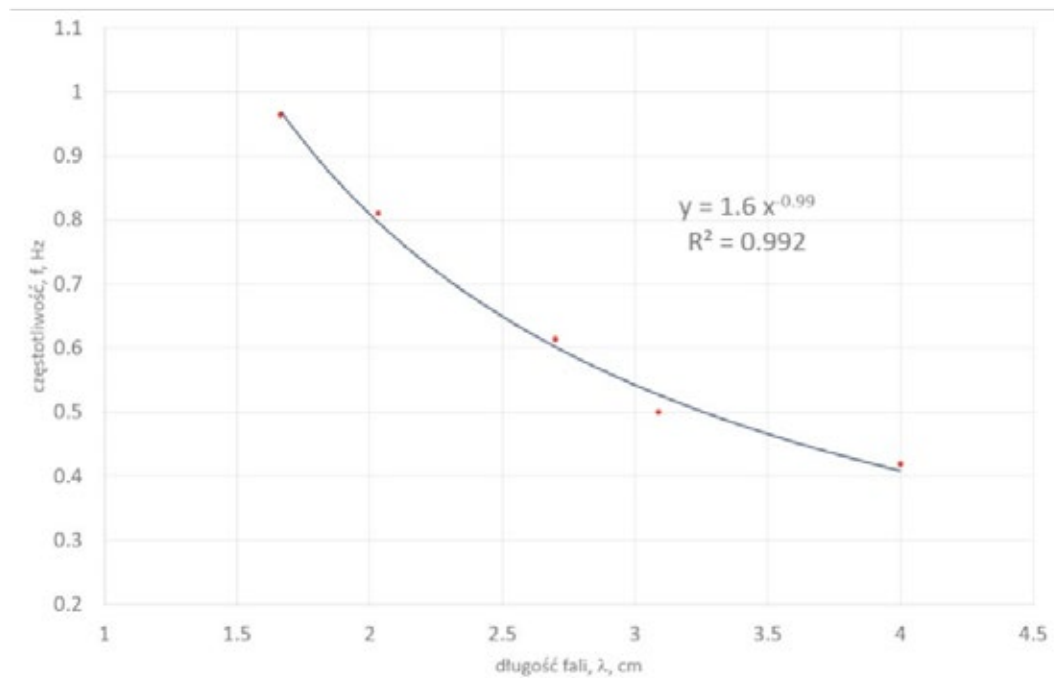


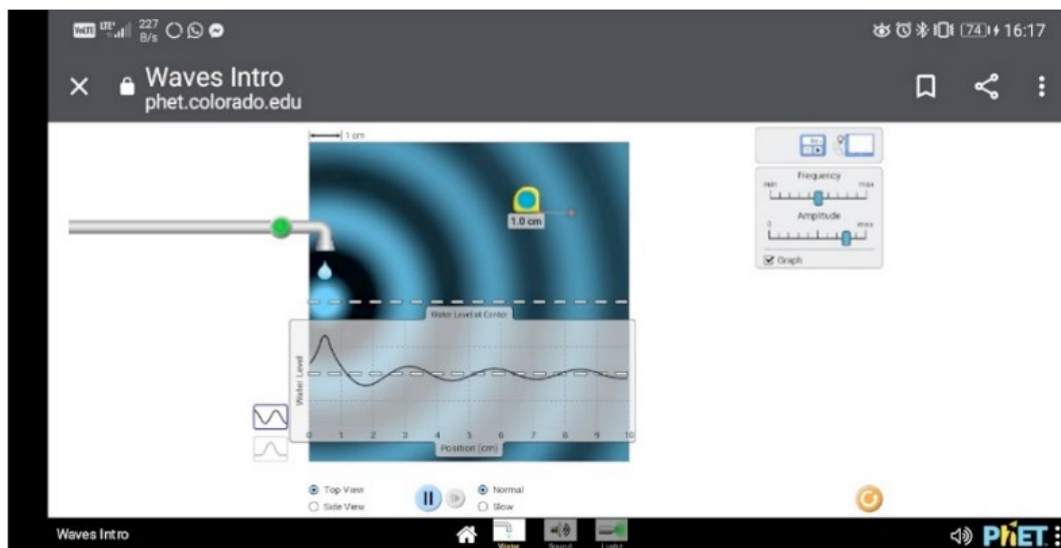


proporcjonalna do długości fali. Warto zauważyć, że stała (1.6 cm s^{-1}) otrzymana w wyniku analizy linii trend to szybkość fali. Jeśli wcześniej, na innej lekcji, uczniowie obliczali szybkość fali z pomiaru długości fali i jej okresu, to korelacja pomiędzy otrzymanymi wynikami może stać się przyczynkiem do dyskusji na temat metod badawczych wykorzystywanych w pracy naukowców.

Przedstawione przykładowe pomysły nie wyczerpują oczywiście dostępnych rozwiązań. Zwróćmy jednak uwagę, jak wiele różnych możliwości pod względem celu i poziomu trudności zastosowań daje jedna tylko i do tego bardzo prosta symulacja. W gestii nauczyciela pozostaje, w jakiej formie te możliwości zostaną wykorzystane. Czy będzie to pomoc naukowa przy wprowadzaniu nowego materiału, ćwiczenie praktyczne wykonywane wraz z uczniami w toku lekcji (symulacje napisane w HTML5 z powodzeniem można uruchamiać na telefonach komórkowych czy tabletach), czy też zadanie zlecone uczniom do wykonania w domu.

Oczywiście symulacje nie mogą całkowicie zastąpić praktycznych eksperymentów. Uczeń musi mieć kontakt z rzeczywistym laboratorium, w którym zetknie się z problemami czysto praktycznymi. Większość symulacji nie pozwala na przećwiczenie fazy projektowania używanej aparatury, dobierania właściwych elementów wyposażenia i urządzeń pomiaro-





wych czy też właściwego montażu tej aparatury, co często stanowi duży problem dla początkujących eksperymentatorów. Jednak szersze wykorzystanie wirtualnych laboratoriów z całą pewnością stanowi wartość dodaną i przyczyni się do wzrostu tak skuteczności nauczania, jak również atrakcyjności prowadzonych przez nas lekcji.

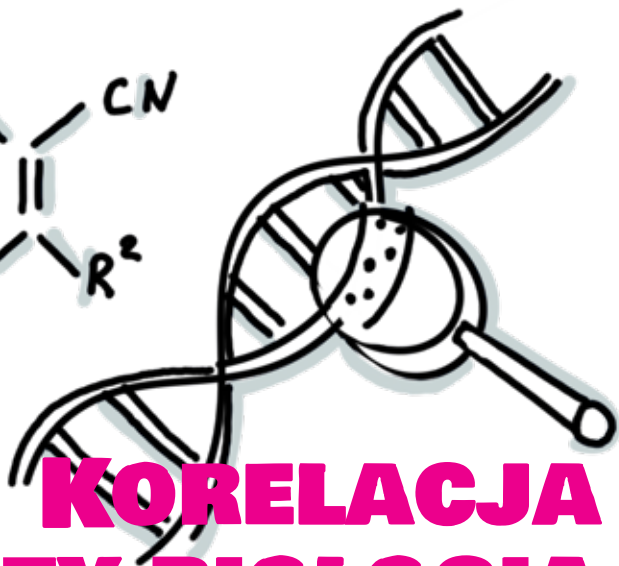
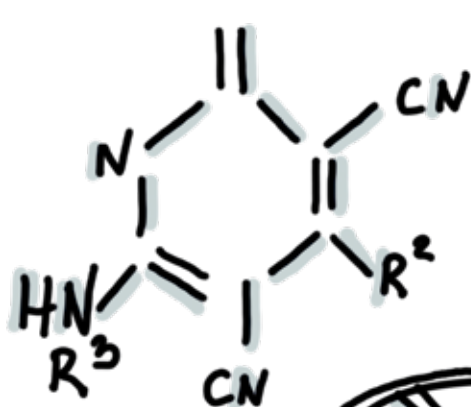


MAREK GABAŁA

Nauczyciel konsultant Pracowni ds. Wdrażania i Wspierania Dwujęzyczności oraz Projektów CDN Leszno, nauczyciel fizyki w klasach programu Matury Międzynarodowej oraz w klasach matematyczno-fizycznych w II Liceum Ogólnokształcącym w Lesznie.

NETOGRAFIA

- University of Colorado, Phet Interactive Simulations [online], [dostęp: 08.03.2021]
Dostępny: <phet.colorado.edu>
- Tom Walsh, oPhysics [online], [dostęp: 08.03.2021]
Dostępny: <ophysics.com>
- Walter Fendt, Apps zur Physik [online], [dostęp: 08.03.2021]
Dostępny: <https://www.walter-fendt.de/html5/phen/>
- Falstad.com [online], [dostęp: 08.03.2021]
Dostępny: <falstad.com/mathphysics.html>



KORELACJA MIĘDZY BIOLOGIĄ I CHEMIĄ PODCZAS PLANOWANIA I PROJEKTOWANIA DOŚWIADCZEŃ

ANNA WŁADKOWSKA

Niemąto trudności przysparza uczniom to, że ze związkami chemicznymi spotykają się na lekcjach biologii, kiedy jeszcze nie mają odpowiedniej wiedzy chemicznej.





Zarówno biologia, jak i chemia, to przedmioty doświadczalne. Najczęściej maturę z obu tych przedmiotów zdają absolwenci klas o profilu biologiczno-chemicznym. W takich klasach uczniowie spotykają się z tymi samymi zagadnieniami podczas zajęć z obu dziedzin. Często jednak zdarza się, że nie potrafią powiązać tych samych zagadnień omawianych na lekcjach z różnych przedmiotów. Najwięcej trud-

ności przysparza im to, że ze związkami chemicznymi spotykają się najpierw na lekcjach biologii i wtedy brakuje im wiedzy chemicznej.

Kilka eksperymentów znalazło się na liście zalecanych doświadczeń zarówno w podstawie programowej z biologii, jak i z chemii. Postanowiłam więc porównać te listy i znaleźć jak najwięcej podobieństw.

PORÓWNANIE PODSTAWY PROGRAMOWEJ GIMNAZJUM I SZKOŁY PONADGIMNAZJALNEJ

Biologia	Chemia
GIMNAZJUM	
doświadczenie sprawdzające obecność skrobi w produktach spożywczych	- wykrywanie obecności białka w produktach spożywczych - wykrywanie obecności skrobi w produktach spożywczych
SZKOŁA PONADGIMNAZJALNA ZAKRES ROZSZERZONY	
wykrywanie cukrów prostych, białek i tłuszczów prostych w produktach spożywczych	- badanie zachowania się białka w reakcjach: biuretovej i ksantoproteinowej - wykrywanie obecności białka w różnych artykułach spożywczych - wykrywanie skrobi w artykułach spożywczych

PORÓWNANIE (OBOWIĄZUJĄCEJ OD 2019 R.) PODSTAWY PROGRAMOWEJ GIMNAZJUM I SZKOŁY PONADGIMNAZJALNEJ.

Biologia	Chemia
SZKOŁA PODSTAWOWA	
- planuje i przeprowadza doświadczenie wykazujące, że podczas fermentacji drożdże wydzielają dwutlenek węgla - planuje i przeprowadza doświadczenie wykrywające obecność wybranych składników pokarmowych w produktach spożywczych	- wykrywanie obecności tlenu węgla (IV) w powietrzu wydychanym z płuc - wykrywanie obecności białka w produktach spożywczych - wykrywanie obecności skrobi w produktach spożywczych

SZKOŁA PONADPODSTAWOWA – ZAKRES PODSTAWOWY I ROZSZERZONY

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • planuje i przeprowadza doświadczenie sprawdzające warunki trawienia skrobi • planuje i przeprowadza doświadczenie wykazujące różnice w zawartości dwutlenku węgla w powietrzu wdychanym i wydychanym • planuje oraz przeprowadza doświadczenie wykazujące obecność monosacharydów i polisacharydów w materiale biologicznym • planuje oraz przeprowadza doświadczenie wykazujące obecność monosacharydów i polisacharydów w materiale biologicznym • przeprowadza obserwacje wpływu wybranych czynników fizycznych i chemicznych na białko | <ul style="list-style-type: none"> • badanie obecności wiązań peptydowych w białkach (reakcja biuretowa) • badanie działania różnych substancji (np. soli metali ciężkich, alkoholu) i wysokiej temperatury na roztwór białka • badanie zachowania się białka w reakcji ksantoproteinowej • badanie właściwości cukrów prostych (np. glukozy i fruktozy) oraz złożonych (sacharozy, skrobi i celulozy) • badanie hydrolizy cukrów złożonych i wykrywanie produktów reakcji • badanie właściwości cukrów prostych (np. glukozy i fruktozy) oraz złożonych (sacharozy, skrobi i celulozy) |
|--|---|

Ponieważ na lekcjach chemii doświadczenia te pojawiają się później niż na biologii, warto uświadomić uczniom, że z tymi zagadnieniami już się spotkali. Przy każdym powtarzającym się doświadczeniu trzeba przypomnieć nazwy odczynników używanych na biologii oraz podkreślić, że zarówno obserwacje, jak i wnioski płynące z przeprowadzanych prób są takie same.

WYKRYWANIE OBECNOŚCI SKROBI W PRODUKTACH SPOŻYWCZYCH

Podczas wykrywania skrobi na biologii używa się płynu Lugola lub jodyny, czyli roztworu jodu w różnych rozpuszczalnikach. Do wykrywania cukrów prostych służy odczynnik Fehlinga, który można zastąpić świeżo wytrąconym wodorotlenkiem miedzi(II). Dla chemika jest to próba Trommera.

BADANIE ZACHOWANIA SIĘ BIAŁKA W REAKCJACH: BIURETOWEJ I KSANTOPROTEINOWEJ

Znaną w chemii reakcję biuretową na biologii przeprowadza się za pomocą odczynnika Haynesa, który można zastąpić świeżo wytrąconym wodorotlenkiem miedzi(II).

Reakcję ksantoproteinową (reakcję Muldera) wywołuje się za pomocą stężonego roztworu kwasu azotowego(V), tu należy pokreślić, że ulegają jej tylko te białka, w których cząsteczkach znajduje się pierścień aromatyczny.

WYKRYWANIE TLENKU WĘGLA(IV) W PRODUKTACH RÓŻNYCH REAKCJI

Już w szkole podstawowej na lekcji chemii uczniowie wykrywają ten gaz za pomocą wody wapiennej. Natomiast w szkole ponadgimnazjalnej dowiadują

się, że tlenek węgla(IV) można wykryć za pomocą odpowiednich wskaźników kwasowo-zasadowych. Zarówno na biologii jak i chemii warto przeprowadzić próbę z wyciągiem z soku z czerwonej kapusty.

Wiedza dotycząca korelacji biologii z chemią w doświadczeniach identyfikujących związki organiczne w produktach spożywczych pozwala nauczycielowi w pełniejszy sposób przygotować przyszłych maturzystów do egzaminów.

Myślę, że podczas realizowania rozszerzeń profilu biologiczno-chemicznego bardzo ważna jest współpraca między nauczycielami obu przedmiotów.

Uczniowie, którzy wiedzę poznaną na lekcjach biologii utrwala sobie podczas lekcji chemii, mogą osiągnąć wyższe wyniki podczas obu egzaminów maturalnych.



BIBLIOGRAFIA:

- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa, biologia i chemia, (2017), Ministerstwo Edukacji Narodowej, [online: dostęp dn. 14.12.2017, pdf. 2,36 MB].
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Załącznik 1 dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz szkoły branżowej II stopnia, biologia i chemia, (2018), Ministerstwo Edukacji Narodowej, [online: dostęp dn. 30.01.2018, pdf. 2,34 MB].

ANNA WŁADKOWSKA

Nauczycielka chemii w II Liceum Ogólnokształcącym im. M. Kopernika w Lesznie z Oddziałami Dwujęzycznymi i Międzynarodowymi, egzaminator egzaminu maturalnego z chemii, nauczyciel konsultant w Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Lesznie, Ambasador Pomiarów Cyfrowych w Szkołach, trenerka Klubu Młodego Odkrywcę (Centrum Nauki Kopernik).



MODEL INTERPRETACJI PORÓWNAWCZEJ UTWORÓW POETYCKICH

DR ZBIGNIEW BUDNY

Interpretacja porównawcza
dwóch utworów poetyckich
– model teoretyczny
oraz konkretny przykład:
interpretacja porównawcza
wiersza Stanisława
Barańczaka „Widokówka
z tego świata” i liryku Haliny
Poświatowskiej „Zdarzenie
epiczne”





- interpretacje porównawcze mniej cenione, budzące zastrzeżenia:
 - kompozycja wypowiedzi: 1. utwór, 2. utwór – i porównanie,
 - dychotomiczny podział na treść i formę (brak sfunkcjonalizowania środków wyrazu).
- interpretacje porównawcze faworyzowane, zalecane:
 - równoległa analiza i interpretacja obu tekstów,
 - kierunek: od planu wyrażania do planu treści.

KOMPOZYCJA WYPOWIEDZI INTERPRETACYJNEJ

I. WSTĘP

II. ZASADA ZESTAWIENIA OBU TEKSTÓW (TEZA)

część wspólna oraz istotne różnice: wstępne hipotezy interpretacyjne (domysł ukrytych całościowych sensów utworów, podobieństwo tematu, przesłania)

III. ROZWINIĘCIE

wariant optymalny: określenie dominant kompozycyjnych w planie wyrażania i ich równoległa – w odniesieniu do obu utworów – interpretacja w planie treści (tu ewentualnie do wykorzystania sugestie zawarte w temacie zadania interpretacyjnego, jeśli takowy został zredagowany) alternatywnie – uniwersalny schemat:

[ANALIZA]

- Sytuacja liryczna (podmiot liryczny, adresat, autor wewnętrzny, obraz autora)
- budowa świata przedstawionego
 - przestrzeń,
 - czas,

- (postacie),
- (fabuła).
- forma podawcza
 - rodzaj wypowiedzi,
 - monolog, dialog
 - wyznanie, opis, opowiadanie, list...
 - typ liryki,
 - (kryterium wyróżnienia: stopień jawności „ja” lirycznego) liryka bezpośrednia, pośrednia (opisowa bądź sytuacyjna: narracyjna/fabularna lub dramatyczna)
 - (kryterium wyróżnienia: stopień zbliżenia „ja” lirycznego do autora) osobista, maski, roli
 - (kryterium wyróżnienia: temat) filozoficzna, miłosna, religijna, pejzażowa, patriotyczno-obywatelska, agitacyjno-polityczna, biesiadna...
 - liryka zwrotu do adresata, inwokacyjna
 - liryka podmiotu zbiorowego
 - gatunek liryczny,
 - pieśń, oda, elegia, sonet, ballada, hymn, tren, bajka, satyra, fraszka, epigramat, anakreontyk, sielanka...
 - język,
 - język „przezroczysty” a „poezja lingwistyczna”
 - styl „wysoki” i „niski”, odmiany funkcjonalne polszczyzny
 - słowa-klucze
 - nawiązania (aluzje, parafrazy, cytaty; topoty, tradycyjne motywy; stylizacje)
 - środki stylistyczne
 - budowa wiersza.
 - system wiersza (wiersz zdaniowy, sylabiczny, sylabotoniczny, toniczny, nieregularny, wolny)
 - podział na strofy/strofoidy bądź wiersz stychny
 - organizacja brzmieniowa
 - rymy bądź wiersz biały
- temat (znaczenie tytułu, dedykacji, motta, daty)

[INTERPRETACJA]

- konteksty interpretacyjne
- sens globalny utworu (utajony, głęboki, niepowtarzalny), przesłanie dzieła

[WARTOŚCIOWANIE]

- kryterium: kontekst macierzysty
- kryterium: recepcja
- kryterium: współczesność
- kryterium: wartości
 - estetyczne (piękno)
 - poznawcze (prawda)
 - moralne (dobro)

IV. ZAKOŃCZENIE

- synteza interpretacji porównawczej
- refleksja końcowa

INTERPRETACJA PORÓWNAWCZA WIERSSA STANISŁAWA BARAŃCZAKA „WIDOKÓWKA Z TEGO ŚWIATA” I LIRY- KU HALINY POŚWIATOWSKIEJ „ZDA- RZENIE EPICZNE”

Stanisław Barańczak

Widokówka z tego świata

*Szkoda, że Cię tu nie ma. Zamieszkałem w punkcie,
z którego mam za darmo rozległe widoki:
gdziekolwiek stanąć na wystygłym gruncie
tej przyptaszczonej kropki, zawsze ponad głową
ta sama mroźna próżnia
milczy swą natógową
odповідź. Klimat znośny, chociaż bywa różnie.
Powietrze lepsze pewnie niż gdzie indziej.
Są urozaichenia: klucz żurawi, cienie
palm i wieżowców, grzmot, bufiasty obłok.
Ale dosyć już o mnie. Powiedz, co u Ciebie*

*słysząc, co można widzieć,
gdy się jest Tobą.*

*Szkoda, że Cię tu nie ma. Zawarłem się w chwili
dumnej, że się rozrasta w nowotwór epoki;
choć jak ją nazwą, co będą mówili
o niej ci, co przewyższą nas o grubą warstwę
geologiczną, stojąc
na naszym próchnie, tgarstwie,
niezniszczalnym plastiku, doskonałym swoją
własną mieszkankę śmiecia i rozpaczy –
nie wiem. Jak zginiatacz złomu, sekunda ubija
kolejny stopień, rosnący pod stopą.
Ale dosyć już o mnie. Mów, jak Tobie mija
czas – i czy czas coś znaczy,
gdy się jest Tobą.*

*Szkoda, że Cię tu nie ma. Zagłębiłem się w ciele,
w którym zaszyfrowane są tajne wyroki
śmierci lub dożywania – co niewiele
różni się jedno z drugim w grząskim gruncie rzeczy,
a jednak ta lektura
wciąga mnie, niedorzeczny
kryminał krwi i grozy, powieść-rzeka, która
swoją mętną finał poznać mi pozwoli
dopiero, gdy i tak nie będę w stanie unieść
zamkniętych ciepłą dłońmi zimnych powiek.
Ale dosyć już o mnie. Mów, jak Ty się czujesz
z moim bólem – jak boli
Ciebie Twój człowiek.*

„Widokówka z tego świata” i inne
rimy z lat 1986–1988, Poznań
1989

*

Halina Poświatowska

Zdarzenie epiczne

*kiedy Zeni przyjechała do New Yorku
to miała tylko zieloną sukienkę i wąskie oczy
i tak chodziła Zeni pośród drapaczy chmur
wspinając się na palce jak gdyby chciała dojrzeć
światło dalekie i chłodne gwiazd które
pozostały w Texasie*

*spotkał Zeni pewien malarz i poprosił
żeby mu pozowała spytał czy jej sukienka
nie jest zbyt stara i zmięta nie odpowiedział
zresztą chodzi o twoje ciało a suknię
jeśli chcesz spraw sobie nową za te oto pieniądze*

*chodzi Zeni po New Yorku oczy ma wąskie
w jej rękę zielone banknoty śpiewają jak ptaki
nowych sukni ma więcej niż odcieni w palecie
malarskiej
i coraz dalej coraz zimniej świecą gwiazdy Texasu*

*aż raz zobaczyli ludzie ciemną plamę na bruku
leżała z włosami w nieładzie na nieruchomej
twarzy
pobielaty wąskie oczy a ponad lasem wieżowców
na niebie czerwonym zimno płonęły gwiazdy
Texasu*

Wiersze wybrane, Kraków 1987
(wiersz pochodzi z tomu *Oda do rąk*
wydanego w 1966 r.)

*

PRZYKŁADOWE ZADANIE INTERPRETACYJNE:

**Analizując relacje przestrzenne zobra-
zowane w „Widokówce z tego świata”
Stanisława Barańczaka i w „Zdarzeniu
epicznym” Haliny Poświatowskiej, do-
konaj interpretacji porównawczej obu
wierszy jako współczesnych przykładów
poetyckich waśni z Bogiem.**

W obydwu wierszach dyskutowana jest rela-
cja człowieka z Bogiem, przy czym w wierszu
Barańczaka jest on przede wszystkim
Stwórcą, a w tekście Poświatowskiej przede
wszystkim Sędzią.

Relacja między Bogiem i człowiekiem w obu
tekstach konsekwentnie przedstawiana jest
w planie wyrażania poprzez waloryzowane
aksjologicznie obrazy i stosunki przestrzenne.

Teza interpretacyjna: podważenie atrybutu
Boga jako Absolutnego Dobra, bunt czło-
wieka wobec Miłosiernego Stwórcy i Spra-
wiedliwego Sędziego.

Buntownikiem w obu wierszach jest – od-
miennie wszakże kreowany – podmiot
liryczny.

BARAŃCZAK

„Ja” liryczne jest maksymalnie jawne,
pierwszoplanowe, w formie listu wprost
informuje adresata (Boga) o swojej sytuacji
egzystencjalnej, przemyśleniach i emocjach
– to klasyczny przykład liryki bezpośredniej.

Ale równocześnie to także typ liryki oso-
bistej – podmiot liryczny ma pewne cechy
wspólne z autorem, Stanisławem Barań-
czakiem (on także „zamieszkał” w miejscu,
które w pierwszej strofie wskazuje na
realia Stanów Zjednoczonych, a i podobny
sceptycyzm znamionował jego przekonania
religijne; ponadto – jako „podmiot czynności
twórczych” – autor reprezentowany jest jako
miłośnik, znawca i tłumacz wielkich angielskich
poetów metafizycznych XVII wieku,
którzy dyskurs z Bogiem uczynili bodajże
głównym swoim tematem).

„Ja” liryczne ewidentnie skarży się swoje-
mu Stwórcy na świat, w którym przyszło
mu żyć – pełen bólu i cierpienia, wątpliwo-
ści i pytań, na które nie uzyska odpowie-
dzi. Przeraża go jego współczesność, ale
nie ma nadziei, że przyszłość zmieni co-
kolwiek (druga strofa). Rozpoznaje swoją
kondycję po Heideggerowsku – jako „byt
ku śmierci”, nie próbując jednak uśmierzyć
jej „niedorzeczności” żadną filozoficzną
konsolacją (trzecia strofa). Pośrednio
oskarża Wszechmocnego o obojętność
względem człowieka, o brak miłosierdzia,
a nieledwie i okrucieństwo.

GÓRA, DALEKO	DÓŁ, BLISKO
BARAŃCZAK	
• „rozległe widoki” • „zawsze ponad głową ta sama mroźna próżnia” • „co można widzieć, gdy się jest Tobą” • „czy czas coś znaczy, gdy się jest Tobą” • „wyroki śmierci lub dożywocia” • „jak boli Ciebie Twój człowiek”	• „ten świat” • „tu”, „punkt” • „wystygły grunt” • „przytłuszczona kropka” • „klimat”, „powietrze” • „klucz żurawi, cienie palm i wieżowców, grzmot, bufiasty obłok” • „chwila”, „sekunda”, „epoka” • „gruba warstwa geologiczna” • „nasze próchno, łgarstwo, niezniszczalny plastik” • „mieszanka śmiecia i rozpaczy” • „ciało, w którym zaszyfrowane są tajne wyroki” • „niedorzeczny kryminał krwi i grozy, powieść-rzeka” • „zamykane ciepłą dłonią zimne powieki” • „mój ból” • „Twój człowiek”
POŚWIATOWSKA	
• „światło dalekie i chłodne gwiazd które pozostały w Texasie” • „coraz dalej coraz zimniej świecą gwiazdy Texasu” • „na niebie czerwonym zimno płonęły gwiazdy Texasu”	• „New York” • „drapacze chmur” • „sukienka”, „suknia” • „banknoty” • „ciemna plama na bruku” • „oczy wąskie”, „oczy ma wąskie”, „wąskie oczy” • „włosy w nieładzie” • „nieruchoma twarz” • „las wieżowców”
ZNACZENIA SŁÓW-KLUCZY W PLANIE TREŚCI	
• niebo • Absolut, Bóg, Stwórca, Sędzia • wszechmoc • wszechwiedza • nieśmiertelność • wieczność, pozaczasowość • źródło uniwersalnych praw, systemu wartości, zasad etycznych • wobec człowieka: milczenie, obojętność, surowość	• ziemia • człowiek • ból, cierpienie • śmiertelność, efemeryczność • niewiedza • słabość, omylność • skłonność do fałszu, grzechu, zła • kruchość, wrażliwość • potrzeba poznania (Barańczak) • pragnienie szczęścia, samorealizacji (Poświatowska)

POŚWIATOWSKA

Podmiot liryczny w tym utworze wprost się nie ujawnia – to przykład liryki pośredniej, zasadniczo narracyjnej (fabularnej), a w jednym przytoczonym dialogu dramatycznej.

Natomiast typem liryki osobistej jest „Zdarzenie epiczne” o tyle, o ile odwołuje się do realiów amerykańskich znanych Poświatowskiej z jej wyjazdów leczniczych do Stanów Zjednoczonych, a także o ile reprezentuje właściwe poetce przekonania światopoglądowe znane z jej twórczości i biografii.

„Ja” liryczne przyjmuje postać auktorialnego opowiadacza, nie uczestniczy aktywnie w zdarzeniach i ich nie komentuje, jednakże jego stosunek do problematyzowanych w wierszu kwestii – tak istotny w ustaleniu przesłania, globalnego sensu całego utworu – uwidacznia się w sposobie prezentowania elementów świata przedstawionego, w szczegółach opisu, w doborze środków językowych. Węzłem dramaturgicznym jest tu konflikt między zasadami moralnymi, na straży których stoi kodeks religijny reprezentowany przez niebo i gwiazdy, a ich naruszaniem wskutek ludzkich słabości prowadzącym do wyrzutów sumienia i samobójczej śmierci. Arsenał słów i tropów zaangażowanych do charakterystyki obu stron konfliktu wyraźnie sytuje narratora po stronie bohaterki: Zeni przedstawiona jest ciepło, nieomal tkliwie, jak przybywa z prowincji do wielkiej metropolii w poszukiwaniu samorealizacji i szczęścia, jest młoda i niedoświadczona, ale zdeterminowana i odważna, choć samotna i zagubiona, bez środków do życia, trochę naiwna i łatwowierna, popełnia błąd i sprzeniewierza się wyniesionemu z domu kodeksowi moralnemu, aby zanurzyć się w przygodę życia – i płaci za to najwyższą cenę. Ostatecznie jest ofiarą – owszem, także własnej naiwności i „grzeszności”, lecz bardziej wielkomię-

skiego molocha współczesności pożerającego co wrażliwszych amatorów życiowego sukcesu i szczęścia, najbardziej wszakże jest ofiarą bezwzględnych wymagań religijnego kodeksu moralnego, zbyt wygórowanych dla niepewnej i osamotnionej dziewczyny – symboliczny obraz niebios stojących na straży tego kodeksu z ostatniego wersu wiersza (już po rozegraniu się ludzkiej tragedii) ewokuje wizerunek Boga jako surowego Sędziego, karzącego może i sprawiedliwie, ale niemiłosiernie, a jeśli mściwego, to i okrutnego: „na niebie czerwonym zimno płonęły gwiazdy Texasu”.

Do tego odwrócenia tradycyjnego religijnego schematu: doskonałość transcendencji i ułomność naszego świata, do postawienia idei Dobrego Absolutu w stan oskarżenia Barańczak i Poświatowska dochodzą różnymi poetyckimi drogami.

BARAŃCZAK

Swój spór z Bogiem poeta przeprowadził na modłę ulubionych swych XVII-wiecznych metafizyków angielskich – w kunsztownej, bardzo wyrafinowanej i oryginalnej formie poetyckiej. Powołał do życia nieznaną polskiej tradycji literackiej strofę i zastosował ją – o ile mi wiadomo – tylko raz w swojej twórczości. To strofa niezwykle skomplikowana, realizująca metrum nieregularnego wiersza sylabiczno-głoskowego z układem wersów:

13 (7 + 6) (trzynastozgłoskowiec ze średniówką po siódmej sylabie)

13 (7 + 6) (trzynastozgłoskowiec ze średniówką po siódmej sylabie)

11 (5 + 6) (jedenastozgłoskowiec ze średniówką po piątej sylabie)

13 (7 + 6) (trzynastozgłoskowiec ze średniówką po siódmej sylabie)

7 (siedmioletnik, oczywiście
bez średniówki)

7 (siedmioletnik)

13 (7 + 6) (trzynastoletnik ze śred-
niówką po siódmej sylabie)

11 (5 + 6) (jedenastoletnik ze śred-
niówką po piątej sylabie)

13 (7 + 6) (trzynastoletnik ze śred-
niówką po siódmej sylabie)

11 (5 + 6) (jedenastoletnik ze śred-
niówką po piątej sylabie)

13 (7 + 6) (trzynastoletnik ze śred-
niówką po siódmej sylabie)

7 (siedmioletnik)

5 (pięciioletnik)

Powyższy układ rytmiczny definiujemy jako strofę, gdyż powtarza się on bez żadnych zakłóceń w drugiej i trzeciej części utworu. Te trzy części konstytuowane są zresztą na wiele sposobów. Poza ewidentnym kształtem graficznym wyodrębniają się semantycznie: część pierwsza traktuje o przestrzeni, druga o czasie, trzecia o człowieku – znamienne są umieszczane w wygłosie każdego pierwszego wersu strofy słowa-klucze: odpowiednio „punkt”, „chwila” i „ciało”. Rozbudowana jest ponadto cała sieć różnego rodzaju paraleli w zwrotkach. Każda zaczyna się anaforą („Szkoda, że Cię tu nie ma”), po której następuje analogiczne wprowadzenie w temat każdej całości: „Zamieszkałem w punkcie”, „Zawarłem się w chwili”, „Zagłębiłem się w ciebie”. Identycznie każda ze strof się też kończy: wprowadzeniem „Ale dosyć już o mnie” i bezpośrednim zwrotem do adresata („Powiedz”, „Mów”) z prośbą o autocharakterystykę (samoobronę? teodyceę?).

Kościec rytmiczny wiersza wzmocniony jest także regularnym układem rymów, choć nie jest to widoczne przy pierwszej lekturze, ponieważ rymy często są niedokładne i ubogie, a poza tym rymujące się wyrazy niekiedy są od siebie znacznie oddalone, gdyż realizują bardzo skomplikowany układ:

a
b
a
c
d
c
d
e
f
g
f
e
g

h
b
h
i
j
i
j
k
l
t (g)
l
k
t (g)

m
b
m
n
o
n
o
p
r
s
r
p
s

Taki schemat rymów trudny jest do zobaczenia i usłyszenia w żywej lekturze, jest raczej rebusem do rozszyfrowania (z nagrodą np. w postaci odnalezienia rymujących się słów w wygłosie drugich wersów każdej zwrotki /w naszym schemacie rym b b b/): „widoki”, „epoki”, „wyroki” – tym razem wyrazy rymują się dokładnie i dodatkowo są słowami kluczowymi do wyartykułowania treści każdej z 3 części) i wraz z misternym metrum wierszowym oraz systemem powtórzeń z wariacjami tworzy strukturę formalną o „chirurgicznej precyzji” i dowodzi artystycznej maestrii autora.

Skrajnie konceptualna budowa wiersza podbita wysokim rejestrem tematu w planie treści nie implikuje wszakże patetycznej tonacji całego utworu – jest ona przetamana żywiołem mowy potocznej, zapowiedzianym już w tytule (swojska widokówka zamiast sążnistego listu) i obecnym w epistolarnych idiomach („Szkoda, że Cię tu nie ma”, „Ale dosyć już o mnie. Mów, jak Ty się czujesz”), a w strukturze formalnej nieregularnego wiersza uewnętrznionym tokiem przerzutniowym.

Sporo w tekście peryfraz i metafor, ale tym razem Barańczak powściągnął swój temperament nowofalowego lingwisty i właściwie tylko dwukrotnie pozwolił sobie na „językowe zapętlenie”: „mroźna próżnia milczy swą natogową odpowiedź” oraz „co niewiele różni się jedno z drugim w grząskim gruncie rzeczy”.

Natomiast koronnym chwytem uczynił ironię: podmiot liryczny ma „za darmo rozległe widoki” – na mroźną, milczącą próżnię ponad głową; nasza współczesność jest dumna, „że się rozrasta w nowotwór epoki”; „mętny finał” swojego życia pozna „ja” liryczne wtedy, gdy utraci już zdolność poznawania – „dopiero, gdy i tak nie będę w stanie unieść zamkniętych ciepłą dłonią zimnych powiek”.

POŚWIATOWSKA

W porównaniu z bardzo sutą poetycko „Widokówką” wypowiedź Poświatowskiej jest ostentacyjnie ascetyczna, nieliryczna, właśnie „epiczna” – co dobitnie sugeruje tytuł. Oksymoroniczny tytuł zresztą podpowiada dużo więcej: wyjawia intencję autora wewnętrznego, aby poprzez relację ze „zdarzenia”, jakim jest wycinek z życia jednej osoby, opowiedzieć coś istotnego o całej współczesnej formacji kulturowej zachodniego świata. Wybór amerykańskich dekoracji uniwersalizuje i globalizuje cywilizacyjny dramat, jakim jest promocja nowoczesnych wartości opartych na kulcie wolności, szczęścia, sukcesu i radości życia kosztem wartości tradycyjnych zakorzenionych w systemach religijnych.

Kwestia zakorzenienia jest tu doniosła. Bohaterka Zeni przybywa do światowego centrum wprawdzie z Texasu, lecz jako poszukiwaczka lepszego życia wpisuje się w los wszystkich imigrantów, którymi z pewnością byli też jej protoplaści wędrujący z Azji do Nowego Świata (zauważmy, że do archetypu imigranta nawiązywał też w „Widokówce” Barańczak). Na szali położone jest osobiste szczęście i samorealizacja, szeroki świat dużo obiecuje i kusi, rosną wątpliwości i sceptycyzm wobec autorytetu kulturowego dziedzictwa (w tym religii i etyki), w konflikcie wartości (w istocie swej tragicznym) dochodzi do relatywizmu i ostatecznie zdezorientowanemu, cierpiącemu człowiekowi grozi egzystencjalna rozpacz.

Cały ten proces Poświatowska zawarła w tekście, który jest jak gdyby szkicem noweli opisującej cztery zdarzenia z życia bohaterki – poszczególne strofy (rozdziały opowiadania) łatwo można by zatytułować:

1. przybycie (pragnienie i nadzieja)
2. spotkanie (inicjacja)

3. życie (grzech)
4. śmierć (kara)

Do przekazu prozatorskiego zbliża utwór Poświatowskiej forma wiersza wolnego, wykorzystanie języka potocznego i stosunkowo nieduża liczba tropów. Kluczowymi środkami stylistycznymi są liczne wariantywne lejtymotywy, epitety – nierzadko zmetaforyzowane, oraz – przede wszystkim – symbole (często – jak w mechanizmie synekdochy, a zwłaszcza figury pars pro toto – odwołujące się w referowanych reprezentacjach do większych całości): New York (metropolia) i Texas (prowincja); imię Zeni – w połączeniu z „oczami wąskimi” i niskim wzrostem („wspinając się na palce”) – wskazuje na azjatyckie pochodzenie, a szerzej – na pokoleniowy status imigranta; „gwiazdy”, „światło gwiazd”, „niebo” – różne znaczenia symbolu uzależnione od kontekstu, sytuacji i epitetów; „drapacze chmur”, „las wieżowców” – w warstwie symbolicznej np. współczesne odpowiedniki wieży Babel, dla bohaterki także spełnienie marzeń i na-

rzędzie autodestrukcji; jedyna „zielona [!] sukienka”, „stara i zmięta” – a wiele „nowych sukni” kupionych za „zielone banknoty”; lejtymotywy: „oczy wąskie” – charakterystyka postaci, „oczy ma wąskie” – prze przez życie z ironicznie, cynicznie zmrużonymi oczami, „pobieleły wąskie oczy” – otwarte, „wywrócone” oczy martwej dziewczyny; „nieruchoma twarz”, „włosy w nieładzie”, „pobielełe wąskie oczy” – w perspektywicznym skrócie zwizualizowane symptomy śmierci, samobójczej – jeśli w „ciemnej plamie na bruku” widzieć kałużę krwi wypływającej nieodzwrotnie z rozbitej głowy spadającego z dużej wysokości człowieka.



ZBIGNIEW BUDNY

Doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa polskiego (magisterium i doktorat na UAM w Poznaniu); konsultant i wieloletni kierownik pracowni w Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Koninie.



JOLANTA ŻUKOWSKA



Od 70 lat monomit Josepha Campbella inspiruje intelektualistów i artystów na całym świecie. Uniwersalny schemat wyprawy bohatera ma też ogromny potencjał edukacyjny.

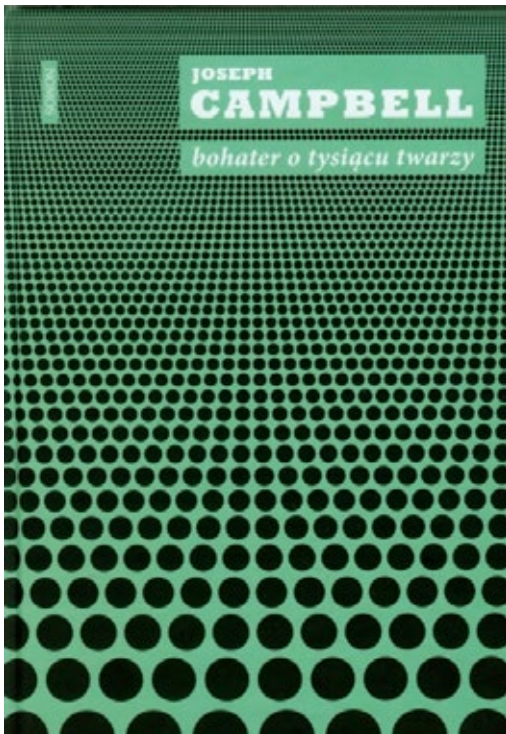


Przyjaciel mądrości jest zarazem przyjacielem mitów.

Arystoteles

Od 70 lat monomit Josepha Campbella inspirowuje intelektualistów i artystów na całym świecie. Uniwersalny schemat wyprawy bohatera ma też ogromny potencjał edukacyjny.

Joseph Campbell to amerykański pisarz, myśliciel i mitograf. Jego dzieła zyskały uznanie na całym świecie, wywarły ogromny wpływ na sposób odczytywania mitologii i znaczenie mitu we współczesnych naukach społecznych. Duży rezonans wywołała pierwsza samodzielna praca amerykańskiego badacza zatytułowana *Bohater o tysiącu twarzy* (1949). Wielokrotnie wznawiana do dzisiaj pozostaje niezwykle wpływowa, zwłaszcza na gruncie amerykańskim. (W 2011 roku tygodnik Times umieścił książkę na liście 100. najbardziej wpływowych publikacji anglojęzycznych na świecie).



W prologu autor pisze:

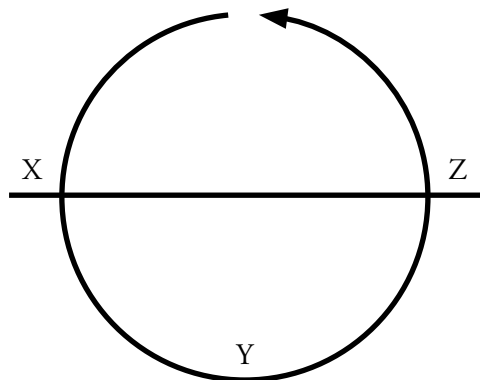
Wszędzie tam, gdzie żyli ludzie, zawsze i w każdych okolicznościach kwitły mity. Były one nieustającą inspiracją dla wszystkich ludzkich poczynąń w sferze materialnej i duchowej. Nie byłoby zbyt dużą przesadą stwierdzenie, że mit jest tajemnym otworem, przez który wpływa tajemna energia kosmosu, napędzając wytwory ludzkiej kultury. Religia, filozofia, sztuka, prehistoryczne i historyczne formy organizacji społeczeństwa, szczytowe osiągnięcia nauki i techniki, widzenia sensu – wszystko to wywodzi się z magicznego kręgu mitu.

J. Campbell, *Bohater o tysiącu twarzy*, s. 7.

Podkreślając kulturotwórczą rolę mitu, Campbell żywi przekonanie, że mity opowiadają o głębokiej potrzebie zrozumienia świata w wymiarze symbolicznym, poruszają tematy tak dalece uniwersalne, że ich ujęcie da się zrekonstruować jako jedną wielką opowieść mitologiczną – monomit. Autor śledzi mitologie: egipską, babilońską, hinduską, chińską, grecką, celtycką, skandynawską, ujawniając te same psychologiczne funkcje mitu i archetypy. Komparatystyczna analiza mitów prowadzi Josepha Campbella do wniosku, że wszystkie opowieści zasadzają się na schemacie wyprawy archetypowego bohatera. Swoją książkę poświęca omówieniu cyklu podróży. Archetypowy bohater to figura pojawiająca się powszechnie w mitologiach świata, co zachęca Campbella do postawienia tezy, że jest to uniwersalny temat kultury, dający się sprowadzić do pewnej wspólnej, rdzeniowej postaci. Stąd tytuł dzieła.

Czym jest zatem monomit Josepha Campbella? To schemat, rekonstrukcja będąca zuniwersalizowaną historią bohatera w postaci jednego ciągu zdarzeń. Fundamentalna dla monomitu bohaterska wędrówka

obejmuje trzy kluczowe fazy: odejście (x), inicjację (y) i powrót (z).



Bohater ryzykuje wyprawę ze świata powszedniości do krainy nadnaturalnych dziwów (x), spotyka tam fantastyczne siły i odnosi rozstrzygające zwycięstwo (y), po czym powraca z tej tajemniczej wyprawy obdarzony mocą czynienia dobra ku pożytkowi swych bliźnich (z).

J. Campbell, Bohater o tysiącu twarzy, s. 27.

Trójfazowy schemat autor nazywa jądrem monomitu. Wpisują się weń zarówno historia Mojżesza i Chrystusa, Ozyrysa i Prometeusza, jak i życie Buddy oraz wiele lokalnych mitów bohaterskich z całego świata. Wnikliwa analiza porównawcza sprawiła, że Campbell znalazł więcej tożsamyh zdarzeń w każdej bohaterskiej wyprawie, dzięki czemu rekonstrukcja się rozrosła. Uszczegółowiony schemat obejmuje:

1. wyzwanie, zaproszenie do przygody, wyprawy,
2. uzyskanie wsparcia (często pomocy osoby doświadczonej lub sił nadprzyrodzonych),
3. przekroczenie progu (wejście do świata dziwów, rozpoczęcie przygody),

4. etap prób i wtajemniczenia (bohater walczy, rozwiązuje zagadki, pokonuje zagrożenia),
5. podejście do źródeł mocy,
6. najważniejsza próba (bohater staje oko w oko z największą przeszkodą),
7. zdobycie nagrody (opanowanie magicznej siły, zdobycie skarbu, samowiedzy).
8. rezultat (bohater decyduje, co zrobi z nagrodą),
9. powrót (powrót do domu z wiedzą i mocami, które zostały zdobyte),
10. nowe życie (bohater rozpoczyna nowy etap w swoim życiu),
11. rozwiązanie (reintegracja ze społeczeństwem),
12. status quo – wyższy poziom (bohater jest gotów podjąć kolejne wyzwanie).

Idea mitu, który integruje wspólnotę, przyświecała Josephowi Campbellowi przy tworzeniu monomitu. Przeświadczenie autora, że mit jest formą świadomości, posiadając społeczną funkcję o charakterze ponadczasowym, a zatem może doprowadzić do prawdziwego porozumienia wszystkich narodów, stało się inspirujące dla całego świata. Swoją koncepcję Joseph Campbell prezentował w programach telewizyjnych emitowanych przez największe sieci telewizyjne świata.

Od czasu ukazania się Bohatera o tysiącu twarzy teoria Campbella była wykorzystywana przez pisarzy, artystów i reżyserów, wiodąc w popkulturze osobny żywot. Należy wręcz powiedzieć, że schematy opowieści mitologicznych służą dzisiaj w popkulturze

filmowej jako gotowe scenariusze filmowe o niekończącej się atrakcyjności. Jednym z najbardziej znanych entuzjastów teorii Campbella jest George Lucas, który przyznał, że wykorzystał monomit podczas tworzenia kolejnych części Gwiezdnych wojen. Hollywoodzki pisarz i producent filmowy Christopher Vogler napisał instrukcję dla Studiów Disneya dotyczącą wykorzystania Bohatera o tysiącu twarzy przy pisaniu scenariuszy. Przewodnik ten miał wpływ na twórców takich filmów, jak *Aladyn*, *Król Lew*, *Piękna i Bestia*. Kiedy powstała książka Voglera *Podróż autora*. Struktury mityczne dla scenarzystów i pisarzy, stała się inspiracją dla hollywoodzkich scenarzystów. Na monomicie opiera się wiele popularnych gier, np. Chipotle Scarecrow z App Store. Schemat podróży wykorzystuje też technika marketingowa – storytelling, który bazuje na głównych fazach monomitu: odejściu, inicjacji i powrocie z nowym zrozumieniem.

Jak widać, monomit stał się nośnikiem treści z różnych dziedzin popkultury. Cykl wyprawy jako wciąż powracający, uniwersalny schemat może dotyczyć nie tylko bogów lub mitycznych bohaterów, ale także współczesnego człowieka. Ludzie bowiem, zgodnie z przekonaniem Josepha Campbella, zawsze i wszędzie potrzebują mitu, łatwo odnajdują się w opowieściach o takim charakterze, identyfikując się z nimi.

W popularny schemat wyprawy wpisuje się wiele tekstów literackich, poszczególne etapy cyklu stanowią metaforę egzystencji, uniwersalna struktura fabularna daje motywację do tworzenia opowieści bazujących na zawsze aktualnych tematach. W tym względzie monomit Josepha Campbella ma ogromny potencjał edukacyjny. Warto go wykorzystywać na lekcjach języka polskiego prowadzonych zarówno stacjonarnie, jak i na odległość.

Podstawa programowa języka polskiego zakłada realizację baśni, legend, mitów, powieści fantasy. W kolejnych latach edukacji uczniów jest wprowadzany w krąg mitów zawierających symboliczny przekaz prawd, treści uniwersalnych, ponadczasowych na temat człowieka, świata, boga. Mit opowiadający jakieś prawdy wprowadza dzieci i młodzież do świata archetypów, daje wzorce społecznych zachowań. Postacie mityczne bohaterów urastają do rangi symbolu połączonych cech charakteru w każdej wspólnocie. Mity mogą pełnić również rolę osobistego mentora, przewodnika dla młodego człowieka, gdyż te niezwykle opowieści dostarczają drogowskazów pozwalających odnaleźć się w labiryncie, jaki tworzy złożoność współczesnego świata.

Wprowadzani systematycznie w świat opowieści fantastycznych uczniowie bez trudu zauważają, że częstym motywem mitów jest podróż, droga, którą podejmuje bohater, by osiągnąć jakiś cel. Wyprawa jest trudna, bowiem wymaga pokonania wielu przeszkód, ale bohater stawia im czoło i wraca jako zwycięzca. Taką historię opowiada np. *Odyseja*. Bohater powracający do swojej ojczyzny po wojnie trojańskiej zmaga się z przeciwnościami zsyłanymi na niego przez bogów i z wszystkich uchodzi cało. Jego wędrówka jest swego rodzaju próbą, a zarazem uczy go przebiegłości w radzeniu sobie z przeszkodami. Odyseusz wraca więc odmieniony i bogatszy o doświadczenia, które zdobył w czasie podróży. Monomit Josepha Campbella bardzo wyraźnie akcentuje tę zmianę, jak i samopoznanie.

W schemat wyprawy bohatera wpisują się nie tylko historie mitycznych herosów czy postaci rodem z literatury fantasy. Realizowany przez monomit motyw podróży można bowiem potraktować jako metaforę ludzkiej egzystencji, metaforę kondycji człowieka (drogę do samopoznania) czy też symbol

metamorfozy. W takim ujęciu w monomity wpiszą się historie wszystkich bohaterów dynamicznych, a zatem zarówno Odyseusza, Bilba Bagginsa z *Hobbita* J.R.R. Tolkiena, jak i Marcina Borowicza z *Szyzyfowych prac* Stefana Żeromskiego czy Marka Winicjusza z *Quo vadis* Henryka Sienkiewicza. Dzięki monomutowi uczniowie mogą także przyrzuć się zasadom konstruowania opowieści. Wówczas będzie on atrakcyjnym narzędziem podczas pracy z uczniami nad opowiadaniem twórczym – kolejne fazy wyprawy stanowią uniwersalną strukturę fabularną.

Bogactwo treści programowych, które polonista realizuje podczas pracy z uczniami, wykorzystując monomit, jest bezsprzeczne. Szczególnie wartościowe jawią się cele, które osadzają młodego człowieka w tradycji i w świecie wartości. Wyróżnić należy zatem te, które ukierunkowują pracę nauczyciela z uczniem na: rozumienie swoistości tekstów kultury i znajdowanie w nich nawiązań do tradycyjnych wątków literackich i kulturowych, wykorzystanie w interpretacji kontekstu kulturowego i odwołań do wartości uniwersalnych, określanie problematyki egzystencjalnej i poddanie jej refleksji, odnoszenie treści tekstów kultury do własnego doświadczenia.

Zanim nauczyciel rozpocznie pracę z monomitem, warto odwiedzić platformę TED-Ed, na której edukatorzy z całego świata prezentują swoje pomysły lekcji, materiały edukacyjne, animacje popularyzujące wiedzę. Film objaśniający w języku polskim strukturę monomitu i sens przestania Josepha Campbella znajduje się w zasobach YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=Hhk4N9A0oCA>.

Po projekcji i omówieniu faz wyprawy można sięgnąć po lekturę, by wspólnie z uczniami prześledzić drogę bohatera do zmiany. W monomity wpisuje się historia Bilba Bag-

ginsa. Opowieść rozpoczyna się w zwykłym dla hobbita świecie. Bilbo za sprawą Gandalfa zostaje zaangażowany przez krasnoludy do wyprawy po skarb (1). Otrzymuje wsparcie od Gandalfa (2) i wraz z krasnoludami wkracza w nowy, nieznany świat, w rzeczywistość odmienną od dotychczas znanej (3). Staje w obliczu zdarzeń, dziwnych mocy i zadań, które próbuje przejść. Kilka razy trafia do niewoli, wydostaje się z licznych pułapek, rozwiązuje zagadki, pokonuje Golluma (4). W szczytowym momencie wyprawy, stanąwszy pod górą, zostaje wydelegowany przez krasnoludy do zamku smoka (5). Musi stawić czoło największej przeszkodzie z dotychczas napotkanych – Smaugowi. Zmierzenie się z nim jest niezwykle trudne i wymaga wysiłku, mimo to Bilbo pokonuje strach (6) i odnajduje Serce Góry (7). Jego misja się nie kończy, bowiem po zdobyciu zamku wiedziony żądzą władzy i chciwością Thorin wszczyna konflikt z elfami i ludźmi Barda – zabójcy smoka. Hobbit oddaje Arcyklejnot, by nie dopuścić do bitwy (8). Złe moce zostają pokonane, Śródziemiem nie zagraża żadne niebezpieczeństwo. Bilbo postanawia wrócić do swojego świata (9). Wyprawa tak dalece zmienia bohatera, że krewni nie chcą uwierzyć w jego tożsamość (10). Rozsprzedają majątek Bagginsa i on sam musi wykupić część wyposażenia swojej norki. W końcu bohater może zasiąść w swoim ulubionym fotelu i zacząć spisywać wspomnienia (11). Bilbo Baggins wie teraz inne życie. Wiadomości o pokoju panującym w Śródziemiu sprawiają, że hobbit odczuwa satysfakcję ze swego udziału w wyprawie (12).

Ponieważ monomit akcentuje zmianę zachodzącą w bohaterze, schemat Campbella jawi się jako doskonałe narzędzie do pracy nad charakterystyką postaci. Kolejne etapy wyprawy pomagają uczniowi prześledzić ewolucję bohatera literackiego. Wystarczy poszczególnym fazom monomitu przypo-

rządkować wydarzenia fabularne i skłonić uczniów do obserwacji zachowań bohatera, a następnie wskazać cechy, które ujawniają się podczas danego zdarzenia. Zapis obserwacji stanowi ilustrację zmian, jakie dokonały się w charakterze postaci w czasie trwania wyprawy. Monomit angażuje uczniów, skłania do analizy postępowania postaci, nazywania cech charakteru, znajdowania motywacji zachowań. Tego typu ćwiczenie uczy bardzo ważnej umiejętności ilustrowania cech charakteru konkretnymi przykładami zachowań bohatera.

Analiza wydarzeń powodujących zmianę ma też walory wychowawcze. Zwykle bowiem opowieść o bohaterze i jego walce z rozmaitymi przeciwnościami, ale także z własnymi słabościami czy ograniczeniami, kończy się zdobyciem jakiejś umiejętności, cechy, wiedzy o sobie samym. Wyprawa hartuje bohatera, czyni go gotowym na dalsze zmiany, wyznaczając kolejny etap w jego życiu. Bohater może także dzielić się swoim doświadczeniem z innymi, a przez to wpłynąć na zmianę świata, z którego wyszedł. Taka interpretacja ma duży wydźwięk społeczny.

Archetypowy bohater Josepha Campbella ma przymioty ponadjednostkowe, dzięki czemu każdy młody człowiek może dostrzec w tej postaci siebie, a każde życiowe wyzwanie – klasówkę, randkę, udział w konkursie – potraktować jako wyprawę w nieznaną Jaskinią, do której boisz się wejść, zawiera skarb, którego szukasz – przekonywał Joseph Campbell.

Warto posiłkować się ideą monomitu w rozmowach z uczniami przy okazji opracowywania tekstów kultury. Jego siła tkwi w zachęcie do przyjęcia postawy aktywnej, do kształtowania charakteru, bycia bohaterem życia, a nie obserwatorem. Wystarczy „wejść do jaskini” i zmierzyć się z własnymi lękami, ograniczeniami, porzucić strefę komfortu i deklaracji. Można marzyć o karierze piosenkarki, śpiewać pełnym głosem pod prysznicem lub na rodzinnych przyjęciach, ale można też wziąć udział w konkursie i skonfrontować marzenia z rzeczywistością. Takie doświadczenie wiedzie do samopoznania, jest sprawdzianem osobniczej mocy i warunkiem koniecznym rozwoju młodego człowieka.



Cytaty pochodzą z: Joseph Campbell, *Bohater o tysiącu twarzy*, przeł. Andrzej Jankowski, NOMOS, Kraków 2013.

ŻADEN RYGIEL NIE POMOŻE NA ZBÓJA, ZA KTÓRYM STOI PRAWO

JERZY SZUKALSKI

W świecie przewidywalnym, bo rządzonego prawami scenicznymi, strzelba wisząca od pierwszego aktu na ścianie z całą pewnością wypali, gdy przedstawienie będzie zbliżać się do finału.





Przyczynkiem, aby zasiąść do klawiatury komputera, jest *Baśń o węzowym sercu albo wtóre słowo o Jakóbie Szeli*, czyli powieść powstała w niezwykle wyobraźni Radka Raka i – co zapewne nie ma dla wielu aż tak dużego znaczenia – została nagrodzona w 2020 roku prestiżową Nagrodą Literacką Nike. Dziwię się sobie, że właśnie po nią sięgnąłem tak szybko, mimo mojego zwyczajnego unikania rzeczy na tzw. topie. Zawsze wolę drugi plan, czwartą kulisę, bo nie jest mym żywiołem funkcjonowanie w świetle reflektorów. Jednak będąc uczestnikiem sieci literackiej w kaliskim ODN, w ramach której nauczyciele (i nie tylko) spotykają się, aby omówić problematykę dzieł wychodzących spod pióra współczesnych nam pisarzy, jestem niejako zobligowany do sięgania po nowości na rynku księgarskim.

Tyle wstępu, niemniej bez wyartykułowania warunków progowych trudniej byłoby zrozumieć to, co chcę przekazać. Zostałem sprowokowany, i to chyba nawet nieumyślnie, przez moją żonę, która po skończonej lekturze zapytała mnie szczerze, czy jestem zadowolony z tego, co przeczytałem. Nie potrafiłem wówczas udzielić jej sensownej odpowiedzi, bo poznając fabułę książki, przechodziłem przez różne kręgi wtajemniczenia. Najpierw było autentyczne zaskoczenie połączone z radością obcowania z najprawdziwszą baśnią. Powie ktoś, że wszak można było się tego spodziewać, bo sam tytuł nawiązuje do tego gatunku, więc skąd to zaskoczenie? Ano stąd, że zawiera on również odniesienie do konkretnej osoby znanej z niedysyjszych lekcji historii, czyli nie – jak to w baśniach bywa – do postaci ze świata fantazji. Co prawda pojawiło się ryzyko natrafienia na mniej lub bardziej uduchowioną wersję biografii symbolu buntu chłopskiego, i rzeczywiście, można coś w tej narracji z tego znaleźć, ale stanowi to zaledwie jej trzeci, jeśli nie jeszcze dalszy plan.

Na początku powieści mamy dość delikatne wejście w galicyjską wieś XIX wieku. Poznajemy świat szabesgojów i kształtują się zrazu w naszej wyobraźni wizje możliwych rozwinieć zdarzeń. Szybko okazuje się jednak, że autor ma za nic wszelkie przyzwyczajenia czytelników i proponuje nam niezwykłą wędrówkę swoimi ścieżkami, które są tak pogmatwane, że w trakcie poznawania lektury na długo odczuwamy szczególnie niedosyt.

W świecie przewidywalnym, bo rządzonego prawami scenicznymi, strzelba wisząca od pierwszego aktu na ścianie z całą pewnością wypali, gdy przedstawienie będzie zbliżać się do finału. W przypadku obrazu wykreowanego przez Raka taka oczywistość nie istnieje. To, co na początku wydawało się, że jest w miarę logiczne oraz przewidywalne, tutaj płata czytelnikowi przeogromne figle. Mimo że fabuła zbudowana przez autora odnosi się do konkretnych miejsc i czasów, to jest o wiele bardziej baśniowa i magiczna niż – na przykład – zaproponowana przez Tolkiena w jego słynnych dziełach. Poza tym nie ma w niej na pewno jakiegokolwiek logiki prowadzącej do akceptowalnego moralu. Ponadto gdybym miał dokonać oceny bohaterów według podziału na postaci pozytywne i negatywne, to – niestety – nie potrafiłbym tego uczynić. Co prawda tych zdecydowanie złych znalazłoby się kilkoro, ale pozostali przecież też wzbudzają nasze oburzenie, żeby nie rzec odrazę. Świat ukazany przez Raka jest światem okrutnym, przepętnionym krzywdą, bólem, a nade wszystko wiecznym strachem. Najsmutniejsza jednakże jest konkluzja, że to obraz na wskroś realny.

Na początku autor stworzył klimat nieomal sielankowy. Pojawia się bowiem tańcząca na dachu żydowskiej karczmy córka właściciela, Chana, i jest to chyba jedyna w miarę pozytywna postać w tej baśni. Jest również Malwa, której poszukiwanie trwa nieustan-

nie, a jej losy pisarz pozostawia odbiorcy do własnego wyobrażenia. Zrazu moje doświadczenie czytelnicze popchnęło mnie w stronę Zapomnianego diabła Jana Drdy, ale okazało się to mylnym tropem. Za chwilę bowiem zabrzmiał silny krzyk okrucieństwa, który w finałowych akordach stał się hekatombą, ogromem cierpień i rozlanej krwi.

Przyzwyczajeni jesteśmy, że jeśli bajkopisarze chcą alegorycznie ukazać ludzkie charaktery i doprowadzać do moralnie akceptowanego finału, to najczęściej wykorzystują do tego sympatyczne zwierzęta. W przypadku powieści Raka należy o tym zapomnieć i to już przy pierwszych stronach książki. Tu w roli potężnych i prawych występują węże, o których wdzięczności powstaje legenda, a gdyby komuś było mało, to do tego towarzystwa dołączają również pająki. Takich niespodzianek w utworze spotykamy wiele więcej.

Innym istotnym składnikiem dania zaproponowanego nam przez Raka jest erotyka. Ma tu różne oblicza: od przaśnej przez magiczną do budzącej wstręt, ale przecież logiczną w tym okrutnym świecie. Doszedłem nawet do wniosku, że zupełnie niepotrzebnie przeczytałem jeden z końcowych rozdziałów, który jest wykwitem okrucieństwa. Nie chcę go tu wskazywać, niech to spostrzeżenie pozostanie moje i tylko moje, nikogo nie będę ostrzegał, bo żeby poznać siłę dobra, trzeba czasem zanurzyć się w czymś bezwzględnie obrzydliwym.

Zależy mi jednak, aby w mojej ocenie powieści Raka głośno wybrzmiały dwa pozytywne akordy. Pierwszy z nich to fakt, że gdzieś w okolicach środka dzieła zacząłem celowo zwalniać tempo czytania. Chciałem koniecznie dłużej trwać w klimacie tej opowieści, dając sobie czas na toczenie własnych wyobrażeń i pytań, co może stać się na kolejnych kartach utworu. Moje wizje okazywały

się mylne, bo myślenie autora jest zdecydowanie innowacyjne i nie zawsze byłem w stanie za nim nadążyć. W tym sensie lektura miała dla mnie znaczenie pozytywne, gdyż ukazywała mi zupełnie odmienny od moich wyobrażeń sposób prowadzenia narracji. Jednak największą bodaj wartością dzieła jest język, którym autor się posługuje. W przypadku tej powieści zacząłem od pewnego momentu czytania robić zapiski napotkanych w niej sformułowań. A nie czyniłem tego nigdy wcześniej. Zadziwiły mnie konstatacje pisarza i w jakimś stopniu szczególnie uradowały. Te słowa, uwagi, spostrzeżenia stanowią wartość dla mnie najcenniejszą. Nie chcę nikogo zanudzać, ale chyba warto zastanowić się nad sensem rarytasów zacytowanych poniżej:

- Żaden rygiel nie pomoże na zbója, za którym stoi prawo.
- Życie jest bowiem dążeniem do słońca.
- I tak sobie żyje znikąd donikąd.
- Głęboki sen podobny jest do śmierci, a śmierć – do życia kamienia.
- Dla kota czas nie istnieje.
- Koty są ponad słowami i imionami. Słowem można spętać człowieka, ale nie kota.
- Trunek tak zacny, że gdybym odmówił, musiałbym się spowiadać.
- Kiedy zbyt długo wpatrujesz się w wódkę, wódka zaczyna wpatrywać się w ciebie.
- Otuliła ciemne skronie ciepłą wełną bezmyśli.
- Bardzo starał się nie być.
- Bóg, albo ktoś bardzo do niego podobny.
- Trzeba być trzeźwym, żeby pić.
- Mrzujmy dalej.
- Dobra wódka zawsze pomaga się porozumieć.
- Zajezusmariowała w głos.
- Trwa to długo, całą wieczność – o wiele za krótko.
- Zamarzają nawet opowieści.
- Zanieistnienie – i to będzie zbawienie.

- Pod ziemią wszystko jest oczekiwaniem.
- Najbardziej lubił niczego nie robić, co bardzo pomagało mu w pracy.
- Każdy głupiec może wejść na Olimp, ale nie każdy odnajdzie tam bogów.
- Bóg podobny jest do kamienia, który nie robi nic, tylko jest.
- Za nią było wszystko, a przed nią nic.

Prawda, że piękne? Zapewniam, że w powieści można znaleźć jeszcze mnóstwo podobnych rarytasów. Dlatego zanim trafi ona na kościelny indeks ksiąg zakazanych, należy ją koniecznie przeczytać. Przy okazji proponuję zabawę polegającą na poszukiwaniu innych tekstów kultury zaszyfrowanych w tym utworze, od Biblii poczynając, a na filmie Normana Jewisona *Skrzypek na dachu* kończąc. Dodam, że w tej zabawie nie wolno pominąć cytatu z III części Mickiewiczowskich *Dziadów* czy okraszonego twórczą interpretacją fragmentu Listu św. Pawła do Rzymian. Zapewniam, że punktów pozwalających na taką intelektualną rozrywkę jest w tej książce zdecydowanie więcej.

Znakomitym pomysłem było umieszczenie w finale stricte naukowego artykułu dr. Arkadiusza Więcha, w którym dokonał on szkicu historycznych zdarzeń będących tłem dla baśni Raka. A tak na marginesie, to naukowe wyjaśnienie niesie również pewną interpretację dotyczącą współczesności i tłumaczącą niejako aktualne preferencje wyborcze ludności zamieszkującej tereny dawnej Galicji. Przyznam także, że zaszkodał mnie sam Tadeusz Kościuszko, który w wolnym mieście Krakowie dokonał czegoś

niezwykłego – porwał do insurekcji „chamów”, czyniąc z nich wybornych kosynierów. Skoro jednak wojna i toczona w czasie jej trwania bitwy nie służą abstynencji, a wręcz ją uniemożliwiają, to w pełni zrozumiała jest przyczyna klęski pod Maciejowicami sprokurowana zapomnieniem w pijanym widzie map topograficznych. Ale to tylko taki wtręt do ogólnie pozytywnego obrazu przesłania książki, która kieruje ku poznaniu i zrozumieniu tematyki tylko liżniętej ongiś w szkole średniej.

Na końcu warto zwrócić uwagę na dodatkowy walor powieści. Prowokuje ona bowiem do refleksji, że wielkim sukcesem może być próba odkrywania, rozwinięcia oraz tworzenia mitów, legend związanych z ziemią, po której stąpamy, nie domyślając się nawet, jakież to niezwykle historie ona skrywa. Wolno nam jednak stwierdzić, że grunt ten wydał pisarza, którego opis wydarzeń jest tak oryginalny, unikatowy, że już teraz bez oporu można mówić o stylu Raka, co wcale nie oznacza chodzenia do tyłu, a wręcz przeciwnie.



JERZY SZUKALSKI

Ukończył Wydział Pedagogiczny na UAM w Poznaniu. Pracuje w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu. Zawsze aktywny w amatorskim ruchu artystycznym. Swoje pasje dzieli obecnie pomiędzy dwoje wnucząt i scenę teatru amatorskiego. Założyciel i aktywny działacz Stowarzyszenia Promocji Sztuki Łyżka Mleka w Kaliszu.



>>**SADZIMY**<< **DRZEWKO** **AMBITNEGO CELU** **Z BOHATERAMI** ***SYZYFOWYCH*** ***PRAC***

DOMINIKA MIŚKOWIEC

Drzewko ambitnego celu – jedno z trzech wizualnych narzędzi TOC – przygotowuje uczniów do świadomego planowania, które można doskonalić również podczas lekcji języka polskiego.



MASZ AMBITNY CEL? >>POSADŹ<< DRZEWKO!

Drzewko ambitnego celu, chmurka oraz gałąź logiczna (prosta i złożona) to trzy narzędzia wizualne bazujące na Teorii Ograniczeń (ang. Theory of Constraints), koncepcji stworzonej przez dr. Eliyahu M. Goldratta – izraelskiego fizyka, który zastosował, znane z nauk ścisłych, podejście naukowe do rozwiązywania problemów na co dzień, trapiących, m.in., firmy i zwykłych ludzi¹.

Wykorzystywanie w procesie edukacyjnym ww. narzędzi „(...) pozwoli na ukierunkowanie uwagi dzieci na określony temat i cel, a także będzie sprzyjać uczeniu się oraz konstruktywnemu logicznemu i krytycznemu myśleniu”². Należy pamiętać, że to ostatnie „(...) nie jest darem czy talentem, lecz umiejętnością /i może stać się nawykiem/”³, dlatego warto ustawicznie wdrażać uczniom do stosowania poszczególnych narzędzi myślowych TOC.

Jakie zatem korzyści daje >>zasadzenie<< drzewka ambitnego celu podczas lekcji języka polskiego? Oto wybrane, przykładowe, umiejętności, które możemy rozwijać i doskonalić:

- wyciąganie wniosków na podstawie tekstu i wcześniejszej wiedzy;
- koncentrowanie się na myśleniu wybiegającym poza dosłowną interpretację tekstu literackiego czy informacyjnego;
- dostrzeganie w tekście istotnych, ale mało oczywistych szczegółów;
- logiczne przewidywanie;
- rozwijanie alternatywnego przebiegu akcji;
- logiczne wyjaśnianie relacji zachodzących między celami, przeszkodami i działaniami;
- stosowania procesu ambitnego celu do odpowiedzialnego osiągania celów osobistych⁴.

JAK >>POSADZIĆ<< DRZEWKO W KLERYKOWIE?

Scenariusz lekcji języka polskiego z wykorzystaniem narzędzia TOC, drzewka ambitnego celu, jak również rutyny myślenia krytycznego 3-2-1 MOST, przeznaczony jest do realizacji w klasie VIII szkoły podstawowej, podczas omawiania lektury *Szyzyfowe prace*.

Na początku lekcji nauczyciel prosi uczniów o podanie 3 słów, 2 pytań i 1 metafory lub 1 porównania, które nasunęły się im po otrzymaniu jakiejś informacji/wyrazu/definicji itp.

Po tym ćwiczeniu prowadzący przechodzi do pracy następną metodą. Wspólnie z uczniami ustala ambitny cel, który można określić i nazwać wtedy, kiedy na drodze do jego realizacji pojawiają się więcej niż trzy przeszkody. Uczniowie zapisują go na szczycie drzewka. Następnie wychowankowie otrzymują przygotowaną tabelę lub rysują ją w zeszytach. W pierwszej kolumnie tworzą listę przeszkód, w drugiej – nazywają i przedstawiają cele pośrednie (pokonujące przeszkody), w trzeciej – określają działania pozwalające na przezwyciężanie trudności pojawiających się na drodze prowadzącej do osiągnięcia danego celu.

Formułując cele pośrednie, należy pamiętać o następujących, ważnych, zasadach:

- Czasami ten sam cel pośredni pokonuje kilka przeszkód.

- Czasami potrzeba więcej niż jednego celu pośredniego, aby pokonać daną przeszkodę.
- Czasami cel pośredni będzie wyrażony w ogólny sposób – jako przeciwieństwo konkretnej przeszkody.
Przeszkoda: Nie mam transportu.
Cel pośredni: Mam transport.
- Czasami cel pośredni będzie sformułowany w specyficzny sposób – jako zdefiniowane działanie lub sytuacja, która pokonuje przeszkodę.
Przeszkoda: Nie mam transportu.
Cel pośredni: Pożyczam samochód⁵.

Kolejny etap polega na ułożeniu celów pośrednich we właściwej kolejności (od dołu do góry). Uczniowie decydują, które cele muszą być osiągnięte przed innymi (łączy je strzałka), a które mogą być zdobywane w tym samym czasie (umieszczone są równolegle).

W ostatnim ogniwie pracy tą metodą następuje zweryfikowanie możliwości realizacji ambitnego celu zgodnie z działaniami zaplanowanymi w harmonogramie.

Na zakończenie zajęć uczniowie ponownie podają 3 słowa, 2 pytania i 1 metaforę lub 1 porównanie, tworząc most łączący nowe pomysły z tymi, które zostały zwerbalizowane na początku.

Poniżej przedstawiam scenariusz lekcji, podczas której określone są przeszkody, cele pośrednie i działania potrzebne do opracowania planu strategicznego, służącego osiągnięciu ambitnego celu: **PRZECIWPSTAWIĆ SIĘ RUSYFIKATOROM.**

TEMAT LEKCJI

W jaki sposób uczniowie klerykowskiego gimnazjum mogli przeciwstawić się rusyfikatorom?

CELE OGÓLNE

Wyrobienie i rozwijanie zdolności rozumienia utworu literackiego.

- Znajomość powieści *Syzyfowe prace*.

CELE SZCZEGÓŁOWE – UCZEŃ

- wyjaśnia odwołania do postaci mitologicznej;
- omawia elementy świata przedstawionego;
- wyodrębnia informacje z przeczytanego utworu;
- wykorzystuje w interpretacji utworu kontekst historyczny i kulturowy;
- określa doświadczenia bohaterów i porównuje je z własnymi;
- bierze udział w dyskusji, nawiązując do wypowiedzi interlokutorów;
- formułuje wnioski, uzasadnienia, opinie;
- doskonali umiejętność sporządzania notatek;
- rozwija umiejętność krytycznego myślenia.

POMOCE DYDAKTYCZNE:

Tekst powieści; kserokopia schematu rutyny myślenia krytycznego 3-2-1 MOST dla ucznia (Załącznik nr 1); kserokopia schematu drzewka ambitnego celu dla ucznia (Załącznik nr 2); przykładowa tabela dla nauczyciela (Załącznik nr 4); przykładowy, uzupełniony schemat drzewka ambitnego celu dla nauczyciela (Załącznik nr 3); monitor multimedialny / tablica interaktywna.

FORMY PRACY:

Praca indywidualna, zbiorowa.

METODY: wykład, 3-2-1 MOST, drzewko ambitnego celu, burza mózgów, dyskusja.

PRZEBIEG LEKCJI**Wprowadzenie**

1. Prowadzący określa cele lekcji i podaje jej temat.
2. Nauczyciel rodzi każdego uczniowi kserokopię schematu dotyczącego rutyny 3-2-1 MOST (Załącznik nr 1) oraz kserokopię schematu przedstawiającego drzewko ambitnego celu (Załącznik nr 2).
3. Prowadzący prosi uczniów o zapisanie 3 słów, 2 pytań i 1 metafory lub 1 porównania, które kojarzą im się ze słowem cel.
4. Nauczyciel prosi wybranego ucznia o przypomnienie interpretacji tytułu powieści Stefana Żeromskiego – obiegowej i sformułowanej przez Artura Hutnikiewicza.
5. Prowadzący wyświetla na monitorze multimedialnym / tablicy interaktywnej schemat drzewka (Załącznik nr 2).
6. Nauczyciel, nawiązując do interpretacji Artura Hutnikiewicza, określa, wspólnie z uczniami ambitny cel: PRZECIWISTA-WIĆ SIĘ RUSYFIKATOROM.
7. Uczniowie umieszczają ambitny cel na schemacie drzewka (Załącznik nr 2).

Prezentacja

1. Nauczyciel prosi uczniów o narysowanie tabeli:

PRZESZKODY	CELE POŚREDNIE	DZIAŁANIA

Uwaga: wierszy w tabeli będzie tyle, ile przeszkód zostanie określonych (musi ich być więcej niż trzy).

2. Uczniowie, nawiązując do treści lektury, uzupełniają tabelę.
Uwaga: przykładowe zapisy zawiera Załącznik nr 4.
3. Nauczyciel czuwa nad prawidłowym formułowaniem kolejnych zapisów, np. w formie zdań.
4. Po wypełnieniu tabeli uczniowie umieszczają na schemacie drzewka (Załącznik nr 2) numery odpowiadające poszczególnym celom pośrednim, decydując o tym, który powinien być osiągnięty przed pozostałymi lub równocześnie z innym. Mogą także zapisać te cele.
Uwaga: kolejność celów pośrednich w tabeli nie musi być tożsama z ich hierarchią na schemacie, np. cel pośredni nr 4 może być umieszczony bliżej ambitnego celu niż, przykładowo, cel pośredni nr 1.

Podsumowanie

1. Uczniowie, analizując schemat, weryfikują możliwości realizacji ambitnego celu zgodnie z zaplanowanymi działaniami.
2. Prowadzący ponownie prosi uczniów o podanie 3 słów, 2 pytań i 1 metafory lub 1 porównania w celu utworzenia mostu łączącego nowe pomysły z tymi,

które zostały zwerybalizowane na początku zajęć (Załącznik nr 1).

3. Nauczyciel zadaje pracę domową: Wybierz bohatera/bohaterów innej lektury i określ jego/ich ambitny cel. Pamiętaj o sformułowaniu przeszkód, celów pośrednich i działań. Wyniki pracy przedstaw na schemacie poznanym podczas lekcji.

MAŁE, ALE DUŻE...

Podsumowując, nie wolno zapomnieć o możliwości realizacji, dzięki zastosowaniu drzewka ambitnego celu, wielu treści nauczania zawartych w podstawie programowej:

- IV–VI:
 - I.1.1), 1.2), 1.5), 1.16), 1.18), 1.19), 1.20), 2.2), 2.3), 2.11), 2.12);
 - III.1.1), 1.4); 2.4), 2.9);
 - IV.2), 3), 7).
- VII i VIII:
 - I.1.7), 1.9), 1.10), 1.11), 2.1);
 - III.1.6), 1.7);
 - IV.6), 8).

Niech nas zatem nie zwiedzie deminutywna forma nazwy tej metody. >>Sadźmy<< drzewko podczas lekcji, kiedy tylko będzie ku temu stosowna okazja.

PRZYPISY

1. <https://mintbooks.pl/pages/goldratt> (dostęp: 02.04.2021).
2. Somerla B., *Narzędzia aktywizujące myślenie (TOC) w przygotowaniu dziecka do życia i szkoły* [w:] „Konteksty Pedagogiczne”, 1(6) / 2016, Kraków 2016, s.

198 https://sbc.org.pl/Content/282385/konteksty_pedagogiczne_6.pdf (dostęp: 02.04.2021).

3. Henzler P., *Jak świadomie korzystać z informacji*, Warszawa 2018, s. 10 https://www.goethe.de/resources/files/pdf172/poradnik_kliknij_sprawdz_zrozum.pdf (dostęp: 02.04.2021).
4. Suerken K., *Techniki aktywizujące myślenie – TOC (Narzędzia krytycznego myślenia do analizy treści programowych)*, tłum. M. Piernikowska-Hewelt, Warszawa 2009, s. 11 <http://magdalipiec.pl/wp-content/uploads/2015/12/TOC.pdf> (dostęp: 02.04.2021).
5. jw., s. 22.

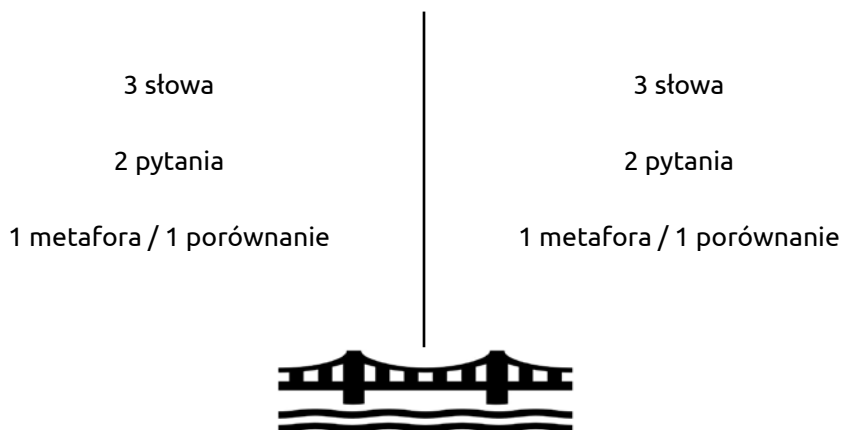
BIBLIOGRAFIA:

6. Guła A., Urbańska A., Witkowska A., *TOC dla edukacji*, Elbląg 2013 <https://kuferektajemnic.pl/wp-content/uploads/2013/08/ga%C5%82%C4%85%C5%BC-Kuferek.pdf> (dostęp: 02.04.2021).
7. Henzler P., *Jak świadomie korzystać z informacji*, Warszawa 2018 https://www.goethe.de/resources/files/pdf172/poradnik_kliknij_sprawdz_zrozum.pdf (dostęp: 02.04.2021).
8. Kamińska D., *Jak rozwijać umiejętność myślenia krytycznego u dzieci z zastosowaniem narzędzi TOC?*, [w:] „Edukacja Pomorska”, nr 94/95 (45/46) maj-czerwiec/lipiec-sierpień 2019 r., Gdańsk 2019 <https://www.cen.gda.pl/download/2019-11/2220.pdf> (dostęp: 02.04.2021).
9. <https://mintbooks.pl/pages/goldratt> (dostęp: 02.04.2021).

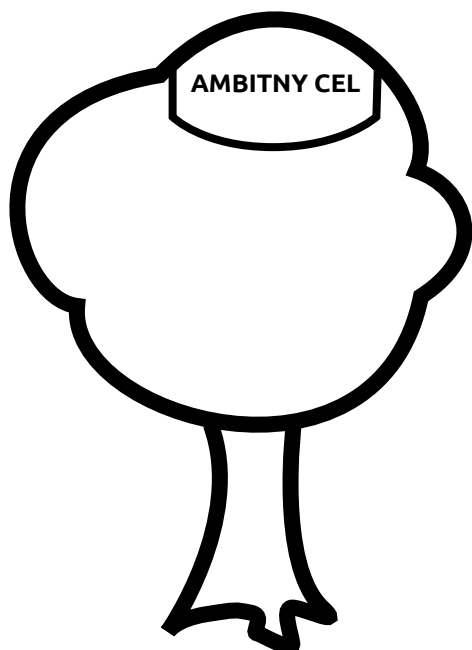


ZAŁĄCZNIK NR 1

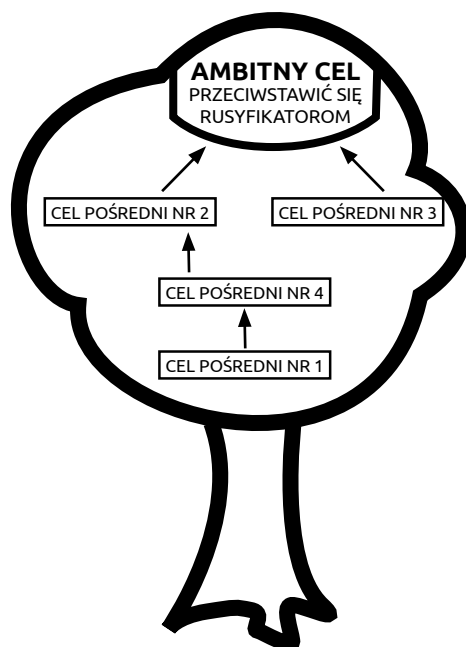
3-2-1 MOST (rutyna myślenia krytycznego)



ZAŁĄCZNIK NR 2



ZAŁĄCZNIK NR 3



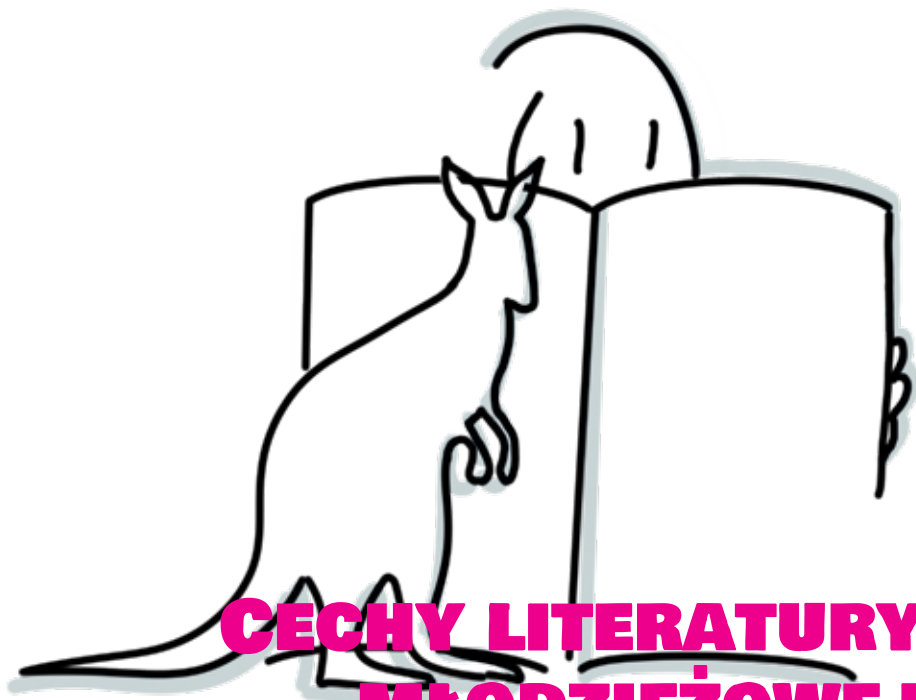
ZAŁĄCZNIK NR 4

Przeszkody	Cele pośrednie	Działania
1. Nie możemy porozumieć się w języku ojczystym.	1. Mówimy, mimo wszystko po polsku, aby nie zapomnieć mowy ojczystej.	• spotykamy się u Mariana Gontali; • rozmawiamy po polsku cicho – nawet podczas przerw i na stacjach; • i inne – zaproponowane przez uczniów.
2. Nie mamy dostępu do utworów polskich.	2. Zdobywamy polskie utwory.	• czytamy polskie utwory podczas zebrań kółka samokształceniowego; • polecamy i pożyczamy innym polskie utwory; • i inne – zaproponowane przez uczniów.
3. Nie poznajemy historii naszej ojczyzny.	4. Samodzielnie studiujemy historię Polski.	• przeciwstawiamy się fałszowaniu historii Polski podczas lekcji, dbając o dobre imię Ojczyzny i rodaków; • zdobywamy książki historyczne i czytamy je, aby nie zatracić tożsamości narodowej; • i inne – zaproponowane przez uczniów.
4. Nie mamy obowiązku uczestniczenia w lekcjach języka polskiego, które prowadzone są w języku rosyjskim i odbywają się rano lub po południu.	4. Uczestniczymy w lekcjach języka polskiego.	• bierzemy czynny udział w zajęciach; • nie nazywamy lekcji języka polskiego „nudami narodowymi”; • czytamy podczas zajęć polskie utwory, nie zważając na konsekwencje w postaci kar cielesnych; • i inne – zaproponowane przez uczniów.

10. Ostrowska M, Sterna D., *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach. Przykładowe konspekty i polecane praktyki*, Warszawa 2015 https://ceo.org.pl/sites/default/files/tik_na_lekcjach_2015_06_02.pdf (dostęp: 02.04.2021).
11. Skirmuntt G., *Wykorzystanie narzędzi krytycznego myślenia w kształtowaniu kompetencji kluczowych i realizacji podstawy programowej*, Warszawa 2018 file:///C:/Users/HP20/Downloads/grazyna-skirmuntt_wykorzystanie-narzedzikrytycznego.pdf (dostęp: 02.04.2021).
12. Somerla B., *Narzędzia aktywizujące myślenie (TOC) w przygotowaniu dziecka do życia i szkoły* [w:] „Konteksty Pedagogiczne”, 1(6) / 2016, Kraków 2016 https://sbc.org.pl/Content/282385/konteksty_pedagogiczne_6.pdf (dostęp: 02.04.2021).
13. Suerken K., *Techniki aktywizujące myślenie – TOC (Narzędzia krytycznego myślenia do analizy treści programowych)*, tłum. M. Piernikowska-Hewelt, Warszawa 2009 <http://magdalipiec.pl/wp-content/uploads/2015/12/TOC.pdf> (dostęp: 02.04.2021).
14. Winiarek M., *Myślenie krytyczne – przygoda na całe życie* [w:] „Edukacja Pomorska”, nr 94/95 (45/46) maj-czerwiec/lipiec-sierpień 2019 r., Gdańsk 2019 <https://www.cen.gda.pl/download/2019-11/2220.pdf> (dostęp: 02.04.2021).

DOMINIKA MIŚKOWIEC

Nauczyciel języka polskiego z kilkunastoletnim stażem. Obecnie pracuje w Szkole Podstawowej im. Władysława Zamoyskiego w Brzegach (gmina Bukowina Tatrzańska, powiat tatrzański, woj. małopolskie).



CECHY LITERATURY MŁODZIEŻOWEJ NA PRZYKŁADZIE KSIĄŻKI A. SZKLARSKIEGO PT. *TOMEK W KRAINIE KANGURÓW*

HANNA KEMPA

Dzieło Alfreda Szklarskiego pt. *Tomek w krainie kangurów* to sztandarowa, ale nieco już zapomniana książka przeznaczona dla nastoletniego czytelnika.

Jej ponadczasowość wynika z umiejętnego połączenia funkcji ludycznej i dydaktycznej z ciekawą fabułą i wartką akcją.



Na wstępie warto zaznaczyć, że *Tomek w kraninie kangurów* „jest to typ prozy, który łączy w sobie najbardziej atrakcyjne, ale schematyczne właściwości gatunku, m. in. przymioty sienkiewiczowskiej powieści przygód z cechami utworów trapersko-myśliwskich”¹. Jednak autor daleki od tego, aby ograniczyć osnovę swojej opowieści tylko do perypetii łowieckich Tomka. Poza przygodami myśliwskimi, opisami egzotycznej przyrody, zwyczajów oraz kultury duchowej i materialnej mieszkańców Australii, stara się odmalować realia historyczne ściśle związane z politycznymi losami narodu polskiego. Cały czas pamięta jednak, że opowieść dla dzieci nie może wywoływać poczucia lęku i grozy. Opisy represji wobec uczniów nie są ukazane tak dramatycznie, jak to miało miejsce naprawdę. Poza tym książka zawiera wiele ilustracji, które zaspokajają ciekawość. Na uwagę zasługuje sama postać Tomka jako odważnego, uczciwego i mądrego bohatera, który posiada oczywiście sporo talentów i umiejętności. Stanowi więc wzór osobowościowy, który chłopcy z pewnością będą chcieli naśladować.

Jedną z ważniejszych cech utworu, która sprawia, że można zaliczyć go do literatury dziecięcej i młodzieżowej, jest jej przyrodniczo-przygodowy charakter. To właśnie kraj przygody, odwagi i niebezpieczeństw tak zachwyca dojrzewającego odbiorcę. Czytelnika, który w opowieściach nie szuka jeszcze motywacji klęsk i trudu egzystencji, ale chce znaleźć odpowiedź na pytanie, co zrobić, aby przyszłość malowała się jako uroczą i godną marzeń². Motywy podróżnicze pełnią w książce funkcję ludyczną. Mały Tomek ma szansę dowiedzieć się, co znaczy zostać rzuconym w wir niesamowitych przygód. Od momentu, gdy stawia nogę na kontynencie kangurów, uświadamia sobie, że to nie będą zwykłe, nudne wakacje. Wystarczy przywołać w tym miejscu liczne w książce sceny polowań na kangury, strusie emu, dziobaki. Jedną z takich łowieckich wypraw może skończyć

się klęską, ale dzięki zaradności myśliwych i pomocy Tomka wszystko kończy się szczęśliwie. Chłopiec wraz z dwoma pomocnikami odcina kangurom drogę ucieczki i zabija ze sztucera przewodnika стада. Innym razem w towarzystwie ojca i jego przyjaciela pędzi na koniu, aby dogonić i schwycić strusie emu. Tomek przeżywa też chwile grozy, gdy w nocy zakłada sidła na psy dingo, a potem czeka do północy, aż drapieżniki zaczną podkradać się na łękę, na której pasły się owce. Równie ciekawie przedstawia się historia zaginięcia chłopca, któremu w tym nieszczęśliwym wydarzeniu towarzyszy pan Bantley. Podczas ich wyprawy, połączonej z podglądaniem emu, muszą bowiem zmierzyć się najpierw z burzą piaskową, a potem z ulewnym deszczem, głodem pragnieniem, tubylcami, ucieczką koni i atakiem dingo. Właśnie takie mroźące krew w żyłach wydarzenia oraz te, które zachwycają swoją niecodziennością, stanowią nieodzowny temat tego typu prozy, gdyż przyciągają uwagę młodego czytelnika: „Ważne elementy struktury powieści przyrodniczo-przygodowej to motywy podróży, niezwykła sceneria zdarzeń fabularnych, usytuowanych zazwyczaj na egzotycznym tle, dramatyczne konflikty, w które uwikłani są odważni odkrywcy nowych krain i nieznanach lądów, walczących z dziką przyrodą, z przeciwnościami losu i wszelkimi odmianami zła.”³

Funkcja dydaktyczna literatury podróżniczej dla dzieci i młodzieży jest realizowana przez Szklarskiego poprzez wprowadzenie do powieści epizodów o zwyczajach rdzennych mieszkańców kontynentu. Tomek dowiaduje się, że nie wszędzie obowiązują te same zasady dobrego: „W Europie, jeśli chcesz komuś złożyć wizytę, pukasz do drzwi jego mieszkania. Tutaj siadasz w pobliżu obozowiska i cierpliwie czekasz na zaproszenie.”⁴ Czytelnik odnajduje tu też dokładny opis Aborygenów. Autor nie ogranicza się tylko do powierzchownej charakterystyki, ale zwraca uwagę na szerokie nosy, małe oczy, wąskie

usta, gęste, czarne włosy, pomalowaną białą farbą skórę. Píše o ubraniach sporządzonych z trawy oraz o trzymanyh w rękach dzidach, tarczach i bumerangach. Takie szczegółowe opisy pokazujące odmienną niż europejska kulturę pomagają młodemu czytelnikowi dostrzec różnice społeczne i obyczajowe panujące na świecie. Pozwalają także zrozumieć, że ludzie zamieszkujący różne strony świata różnią się od siebie, ale te różnice nie powinny być powodem nienawiści, rasizmu czy szeroko pojętej niechęci.

Młódzież z większą przyjemnością czyta utwory, które tematycznie są związane z zagadnieniami z zakresu biologii i geografii. W utworach dla młodzieży przyroda należy do głównych komponentów rzeczywistości literackiej. Świat przyrody zawsze był i jest bliski dziecku, które ma kontakt ze zwierzętami domowymi, nawiązuje z nimi przyjaźnie. Książka A. Szklarskiego jest rodzajem swoistego wykładu z biologii, geografii i historii, który ma służyć poszerzeniu wiedzy o otaczającym świecie. Ma budzić w dziecku zainteresowanie estetycznymi walorami krajobrazu, zapoznać je z przyrodą na ziemi. Mimo licznych polowań i łowów książka nie zawiera drastycznych scen. Ciągłe jest w niej podkreślane, że zabijanie i męczenie zwierząt jest niegodne prawdziwego mężczyzny.

Jeśli dziecko zapragnie dowiedzieć się czegoś o zwierzętach zamieszkujących Australię, to *Tomek w krainie kangurów* uzyska jego aprobatę. Co kilkanaście stron natrafić można na obszernie oraz niezwykle dokładne i precyzyjne wiadomości, którymi dzielą się łowcy i hodowcy dzikich zwierząt. Będą to jednak opisy dotyczące zwierząt typowych dla środowiska australijskiego, np. emu, dingo, kangury, papugi, dziobaki. Autor uświadamia, jak wygląda dane stworzenie, czym się żywi, gdzie można je spotkać, czy jest niebezpieczne dla człowieka oraz do jakiej rodziny lub podrodziny zwierząt należy. Przytoczyć tu

można słowa Tomka dotyczące emu: „Miały szyję krótszą niż bardziej znane mu z ilustracji strusie afrykańskie i krótsze, opierzone od stępu skokowo-goleniowego nogi. Bardzo małe skrzydła, przylegające do tułowia, były prawie niewidoczne.”⁵

Jak widać, sfera dotycząca biologii jest w książce bardzo rozbudowana. Jednak na uwagę zasługują też strony poświęcone geografii i historii najmniejszego kontynentu świata. Zgodnie z twierdzeniem Haliny Skrobiszewskiej, dzieła wprowadzające czytelników w sekrety świata odległego od wielkich osiedli ludzkich, w atmosferę wolnej od działań człowieka natury mogą liczyć na przychylność licznej grupy młodych odbiorców.⁶ W omawianej książce odnajdziemy wywody o tematyce geograficznej, np. charakterystykę powstawania cyklonu, podanie wysokości Góry Kościuszki oraz informacje o zasoleniu jezior Amadeus, Gairdner i Eire. Natomiast wtrącenia związane z historią to opowieści o przybyciu do Australii pierwszych europejskich osadników, jak i o wielu wyprawach Karola Sturta,

E. B. Kennedy’ego i Pawła Strzeleckiego. Dzięki temu, że fabuła jest przeplatana takimi wiadomościami, nie można nie podkreślić jej zalet edukacyjnych.

Przyjęto się sądzić, że literatura, która ma trafić w ręce młodego czytelnika, powinna odwoływać się do pewnych znanych literaturze dla dorosłych toposów. Mogą to być tematy rozmaite, ale do najpopularniejszych należą: topos rodziców, ojczyzny, dobrego zakończenia i miłości.⁷

Pierwszy z nich dotyczy nie tyle rodziców chłopca, gdyż jego matka zmarła, co jego ojca. Tata Tomka jest dla niego uosobieniem odwagi, męstwa, mądrości, autorytetu moralnego oraz poświęcenia dla ojczyzny. Chłopiec przez cały czas rozłąki z ojcem nieustannie o nim myślał i nigdy nie pozwolił powiedzieć o nim

złego słowa. W jego wyobrażeniach urósł on do rangi bohatera narodowego, który dla Polski gotów jest zrobić dosłownie wszystko, co też mężczyzna czyni. Przed wieloma laty zaangażował się w działalność narodowowyzwoleńczą, którą niestety zaborcy wykryli. Wilnowski musiał uciekać, ale nie mógł zabrać ze sobą żony i synka. Nie mógł wrócić, nawet gdy żona zmarła. Tomek został oddany pod opiekę ciotki, ale nigdy nie zapomniał o ojcu. W czasie pierwszego spotkania po wielu latach wzruszył się i rozplakał ze szczęścia. Od tej pory ojciec była dla Tomka kimś, kto pokazywał mu świat. Fragmenty opisujące wzajemne relacje ojciec-syn pełnią funkcję terapeutyczną. Takiego tatę chciałby mieć przecież każdy chłopiec, a zwłaszcza ten, który nie ma ojca. Wielu rodziców pracuje dziś poza granicami kraju, co dla dzieci jest szczególnie trudnym doświadczeniem.

Kolejny topos oscyluje wokół pojęcia ojczyzny jako świętości, dobrej matki, która powinna być dla każdego wartością wyższą niż własne zdrowie, rodzina i życie. Niestety, jest to temat trudny, w związku z tym młody czytelnik często go bagatelizuje, ponieważ po prostu go nie rozumie i sam nie umie sobie z nim poradzić. Nie jest mu łatwo przyswoić i zrozumieć sytuację polityczną, która już nie istnieje (zaborcy). Nie potrafi także zrozumieć zawiśniętych losów swej ojczyzny, a więc nie umie też docenić doniosłości walki o wyzwolenie. Dlatego tak ważne jest, jak twierdzi Wanda Krzemińska, aby książki wyjaśniały to, czego dziecko nie rozumie oraz, aby realizowały postulat wychowania patriotycznego. Istotne jest to, aby uświadamiały, że miłość ojczyzny to ukochanie teraźniejszości i przeszłości swego kraju, jego życia, pracy, walk, ziemi, którą zamieszkuje naród, jego kultury. Jak każda miłość musi być ona czynna i wykształcenie owej czynnej postawy to wielkie i trudne zadanie wychowawcze, które stoi również przed książkami przeznaczonymi dla niedojrzałych jeszcze czytelników.⁸ W omawianym dziele dużo uwagi poświęcono ukazaniu

polskiej rzeczywistości pod jarzmem zaborców. Oczywiście na ma tu mowy o okrutnych represjach, torturach i więzieniach, ale o sytuacjach odbywających się w otoczeniu dziecka znanym. Początek utworu ukazuje, jak z wszelkimi objawami polskości walczy się w szkole. Klasa głównego bohatera nie chce uczyć się historii Rosji, uczniowie nie mają odpowiedniego akcentu rosyjskiego, a do tego rozmawiają po polsku. Nowy wychowawca klasy skupia się odtąd w szczególności na rusyfikacji młodych uczniów.

Zwróćmy też uwagę na topos miłości. Wbrew pozorom opowieść nie jest przeznaczona tylko dla chłopców. Również dziewczynki chętnie sięgną po tę książkę, ale nie będą w niej szukały opisów pasjonujących przygód, ale z chęcią poczytają o spotkaniu Tomka z Sally Allan. Ów jeden motyw miłosny zawarty w utworze pozwolił autorowi zbliżyć tematykę dzieła do bardziej popularnych wśród dziewcząt książek takich jak seria książek *Ania z Zielonego Wzgórza*.

Oprócz wymienionych wyżej toposów Szklarski realizuje jeszcze jeden, bez którego nie można by uznać książki za dziecięcą - młodzieżową. Jest to topos dobrego zakończenia. Jak większość utworów tego typu również *Tomek w krainie kangurów* kończy się szczęśliwie. Jest to zgodne z opinią Jadwigi Szymkowskiej - Ruszały, która uważa, że generalną cechą literatury przygodowej dla młodego odbiorcy jest bezpieczny i dobry koniec.⁹ Można pokusić się o stwierdzenie, że dzieci wręcz domagają się tego, aby czytany przez nie utwór nie kończył się katastrofą, śmiercią bohatera lub jego uwięzieniem. Poza tym nieszczyśliwe zakończenie może spowodować, że czytelnik zniechęci się do przeczytanej książki. Aby uchronić się od takich reakcji, autor omawianego utworu postanowił, że wyprawa młodego Polaka zakończy się happy endem. Chłopiec i jego przyjaciele nie tylko cało wychodzą z opresji, ale także otrzymują

ogromną bryłkę złota. Co więcej, zakończenie książki informuje o możliwości dalszego śledzenia losów Wilmowskiego. W ostatnim dialogu dzieła wpleciono bowiem informację o tym, że za rok odbędzie się kolejna wyprawa do egzotycznego miejsca, którym jest Afryka.

Kolejnym zagadnieniem godnym rozważenia jest postać głównego bohatera, gdyż jego zachowanie powinno mieć cel wychowawczy. Jest to istotny problem, ponieważ dla młodego czytelnika główna postać stanowi podstawowy element każdej opowieści, dlatego nie można usunąć na margines tych właśnie rozważań. Po pierwsze wskazane jest, aby był to rówieśnik czytelnika. Dziecko najbardziej wczuwa się bowiem w losy postaci, jeśli jest ona mniej więcej w tym samym co ono wieku. Przede wszystkim, jak twierdzi Wanda Krzemińska, książka dla dzieci powinna przedstawiać takich bohaterów, z którymi młody czytelnik chciałby - od pierwszego przeczytanego rozdziału do końca powieści - dzielić radości i smutki, a potem przyjaźnić się z nim przez całe lata.¹⁰ Jest to problem bardzo poważny, ponieważ jeśli dziecko polubi Tomka od pierwszych kilku stron, to z pewnością z zachwytem śledziło będzie jego dzieje do końca utworu. Zadaniem autora jest więc dawać wyrazistą charakterystykę postaci i jasno zarysować linie jej postępowania. Szklarski stara się to zrobić, rozpoczynając perypetie Wilmowskiego w środowisku szkolnym. Następnie wraz z rozwojem akcji wyposaża go w liczne cechy prawdziwego bohatera. Chłopiec jest więc wesoły, wszystkiego ciekawy oraz odważny jak sam Jan Smuga. Nie opuszcza Sally w potrzebie, mimo że sam jest przerażony tym, że się zgubił. Obce są mu kłamstwo, nieuczciwość i oszukiwanie. Nie jest typem chwalipięty, choć ma powody, aby być z siebie dumnym. Nie każdy czternastolatek potrafiłby zastrzelić tygrysa albo galopować na kucu za stadem kangurów. Mimo niesamowitych wrażeń nigdy nie traci dobrego serca, uczucia litości, współczucia i wrażliwości na krzywdę innych ludzi

lub zwierząt. Jak wynika z powyższej charakterystyki, Tomek jest to postać, która ma wszystkie cechy, jakie bohater książek dla nastoletnich chłopców posiadać powinien. Jest to typowy dla chłopięcej literatury dziecięcej i młodzieżowej: „wzór chłopca: męznego, dającego sobie radę, szlachetnego i obdarzonego nieprzeciętnym rozumem...”.¹¹ Właśnie taki obraz bohatera musi malować proza młodzieżowa przeznaczona dla chłopców. Można bowiem założyć, że znajdą się młodzi czytelnicy płci męskiej, którzy będą chcieli za wszelką cenę naśladować przygody, ale i zachowanie Tomka. W związku z tym główny bohater książkowy z reguły pozbawiony jest wszelkich cech negatywnych, przywar i zachowań, które nie są akceptowane przez społeczeństwo. Ma to być wzór godny naśladowania, a nie wzór pokazujący, jak źle postępować. Krystyna Kuliczowska namawia, aby autor zawsze pamiętał, że jego bohater pobudza młodych do refleksji, skłania do konfrontacji z własną postawą, że identyfikacja z jego przeżyciami pomaga zrozumieć psychologiczne motywy postępowania.¹²

Podsumowując można stwierdzić, że „Tomek w krainie kangurów” jest to typowa książka przeznaczona dla młodego czytelnika, zwłaszcza dla czytelnika płci męskiej. Jako utwór zaliczany do literatury przygodowo - przyrodniczej oraz trapersko - myśliwskiej pozwala odbiorcy odbyć podróż w nieznane krainy i poczuć dreszczyk emocji podczas licznych opisów polowań i wypraw Tomka. Poza tym dzieło spełnia podstawowe funkcje: ludyczną, edukacyjną, terapeutyczną i dydaktyczną oraz realizuje toposy literackie charakterystyczne dla literatury dziecięcej i młodzieżowej.



PRZYPISY

1. S. Frycie, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945-1970*, Warszawa 1978, s. 175.
2. H. Skrobiszewska, *Książki naszych dzieci. Czyli o literaturze dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1971, s. 305.
3. J. Szymkowska – Ruszała, *Przygoda i wartość* [w:] „Wartości literatury dla dzieci i młodzieży. Wybrane problemy”, pod red. J. Papuzińskiej i B. Żurakowskiego, Poznań 1985, 139, 145.
4. A. Szklarski, *Tomek w krainie kangurów*, Katowice 1973, s. 127
5. Ibidem, s. 145.
6. H. Skrobiszewska, op. cit., s286
7. *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, pod red. B. Tylickiej i G. Leszczyńskiego, Wrocław - Warszawa - Kraków 2002, s. 395
8. W. Krzemińska, *Idee i bohaterowie. Lektury młodego czytelnika*, Wrocław 1969, s. 289-290.
9. J. Szymkowska-Ruszała, op. cit. s. 149.
10. W. Krzemińska, *Literatura dla dzieci i młodzieży. Zarys dziejów*, Warszawa 1963, s. 132.
11. Ibidem, s. 134.
12. K. Kuliczowska, *Poszerzenie świata. Wśród bohaterów współczesnej prozy polskiej i obcej* [w:] „Wartości literatury dla dzieci i młodzieży. Wybrane problemy”, pod red. J. Papuzińskiej i B. Żurakowskiej, Poznań 1985, s. 109.

BIBLIOGRAFIA PODMIOTOWA

13. Szklarski A., *Tomek w krainie kangurów*, Katowice 1973.

BIBLIOGRAFIA PRZEDMIOTOWA

1. Frycie S., *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945-1970*, Warszawa 1978.
2. Krzemińska W., *Idee i bohaterowie. Lektury młodego czytelnika*, Wrocław 1969.
3. Krzemińska W., *Literatura dla dzieci i młodzieży. Zarys dziejów*, Warszawa 1963.
4. Kuliczowska K., *Poszerzenie świata. Wśród bohaterów współczesnej prozy polskiej i obcej* [w:] „Wartości literatury dla dzieci i młodzieży. Wybrane problemy”, pod red. J. Papuzińskiej i B. Żurakowskiej, Poznań 1985.
5. Skrobiszewska H., *Książki naszych dzieci. Czyli o literaturze dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1971.
6. *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, pod red. B. Tylickiej i G. Leszczyńskiego, Wrocław - Warszawa - Kraków 2001.
7. Szymkowska-Ruszała J., *Przygoda i wartość* [w:] „Wartości literatury dla dzieci i młodzieży. Wybrane problemy”, pod red. J. Papuzińskiej i B. Żurakowskiego, Poznań 1985.

HANNA KEMPA

Nauczycielka języka polskiego w Zespole Szkółno-Przedszkolnych z Oddziałami Integracyjnymi w Rojowie. Studia podyplomowe z zakresu oligofrenopedagogiki, edukacji osób z autyzmem, bibliotekoznawstwa.



GROTOWSKI NAUCZYCIEL

WŁODZIMIERZ GARSZTKA

„Chodź ze mną,
a ja cię nauczę rzeczy,
których się nawet nie
domyślasz...”



I. INICJACJA

Jesień 1970. Wrocławski rynek, szaro, ponuro i brak pomysłu na spędzenie wieczoru. Gdzieś tutaj jest jakiś dziwny teatr, ktoś o nim coś opowiadał podczas informacyjnego spotkania dla studentów pierwszego roku polonistyki, ale nie słuchałem, nie obchodziło mnie to, tak jak w ogóle nie obchodził mnie teatr, ale nie miałem w tamtej chwili żadnego lepszego pomysłu na spędzenie wieczoru, więc zniechęcony taką sytuacją postanowiłem zaryzykować, miałem przecież wyjście awaryjne – jak się znudzę, to po prostu wyjdę. Po uiszczeniu dziesięciu złotych, pokonaniu szatni i schodów wszedłem do sali. Jakaś mała, ledwo co widać, goła podłoga, kilkadziesiąt osób na czarnych ławach, ja na skraju jednej z nich – później okazało się, że było to ostatnie tego wieczoru wolne miejsce. W ciszy kolejno weszli aktorzy, policzyłem, że było ich sześć, zamknięto drzwi wejściowe i zaczęło się. Po godzinie było po wszystkim, niczego nie zrozumiałem, ale w uszach rozbrzmiewały słowa, śpiewy, odgłosy stóp, wiedziałem, że coś tego wieczoru wydarzyło się ważnego, chociaż nie potrafiłem tego nazwać. Dowlokłem się do swojego obokurnego pokoiku na ostatnim piętrze starej zaniedbanej kamienicy w centrum miasta nieopodal Wydziału Filologicznego i zwałem się na tóżko, utkwilem wzrok w suficie podpartym drewnianymi stemplami, aby nie runął. Zewsząd otaczała mnie brzydota, właśnie dlatego nazywałem swój pokój norą i starałem się jak najrzadziej w nim przebywać. Przez dłuższą chwilę leżałem znieruchomiły i zadziwiony, jakbym przybył tutaj dawno i z daleka, a przecież upłynęło zaledwie kilkanaście minut i mniej więcej tyle samo trwała moja wtórcza z teatru. Wstałem, oparłem się o drewniany stempel i zamknąłem oczy. Zaczęły do mnie powracać oderwane od siebie obrazy ze spektaklu, wypełniały mnie, porywały nie wiadomo dokąd i po co. Znow tam byłem.

Cwaniak w białej czapce wołał: *Chodź ze mną, a ja cię nauczę rzeczy, których się nawet nie domyślasz...* Młodzieniec o pięknej twarzy zdawał się zapraszać: *Siadajcie tu przy mnie, skąd was przyniosło...* Cwaniak w białej czapce: *Nie mów nic, nie zadawaj żadnych pytań, tylko słuchaj...* Człowiek w czarnym płaszczu, podpierając się białą laską, kuśtykał nieporadnie po podłodze ku ucieście pozostałych, mówił zdławionym głosem: *„Skoro nie mam nadziei, skoro nie mam nadziei, bym jeszcze powrócił... Kobieta w bieli: Miły mój mnie, a ja jemu... Podłysiały mężczyzna z koszulą na wierzchu: Zawołaj, zawołaj gospodarzy, a oddaj im zaptatę... Kawał chtëpa w oficerkach i medalionem na szyi natarczywie i oskarżycielsko: Człowiek urodził się buntownikiem, a czy buntownik może być szczęśliwy... Człowiek z laską: „Niech mówią za mnie te słowa, bo co się stało, już się nie stanie... Mężczyzna o pięknej twarzy szyderczym tonem: Głupie ludziska, głupie ludziska... Wyrastek w białej czapce: Urodziłeś się i przyszedłeś nam przeszkadzać... Ten w oficerkach wyzywająco: Ostrzegano cię, nie brakowało ci ostrzeżeń, ale tyś ich nie słuchał... Podłysiały mężczyzna w białej koszuli wyciągniętej na wierzch spodni: Wyjdź na drogę, a chore i chrome sprowadź... Kobieta w bieli, kusząco zadowolona: Łoże nasze kwiecia pełne... Rozbrzmiewa ogólny śmiech, przez który ledwo przeciskają się słowa, a raczej bełkot, tłumek skupia się wokół mężczyzny z piękną twarzą, on sztywnieje i kładzie się na podłodze, bełkot przechodzi w wyraziste słowa: Męka, męka... Mężczyzna z laską, przyciskając twarz do ściany: Bądź przy mnie, mów do mnie, dlaczego ty nigdy nie mówisz... Obraz przed moimi oczami zamazuje się, a może to ciemność, którą wyniosłem w sobie z teatralnej sali, kiedy tam zgasto światło. Trwa to dłuższą chwilę, z ciemności wyłaniają się postacie w bieli, ten z laską leży na podłodze, mówi rozpaczliwie: Bo, co się stało, już się nie stanie, niech są nad nami nie będzie*

zbyt srogi... Teraz widzę już tylko dwie postacie, obnażony do pasa cwaniak woła z rozpaczą w głosie: *Moje miejsce nie jest na tym poddaszu. Gdziekolwiek, ale nie na tym poddaszu...* Kulejący w czarnym płaszczu śpiewa o Jerozolimie, z której został wypędzony. Ta dziwna projekcja urywa się i już nie powraca, otwieram oczy i z pewnym zawstyżeniem stwierdzam, że obejmuję z całych sił drewniany stempel, a więc porwóciłem do mojego obscurnego pokoiku.. Zapytałem o sprawcę mojego przeżycia, które przyszło tak nagle i tak nagle odeszło. Nie widziałem tego sprawcy, jeszcze był mi nieznany. Wtedy jeszcze nie wiedziałem, że to nastąpi, nie wiedziałem też, że to dopiero początek, że wszystko co najważniejsze dopiero się wydarzy, będzie mi dane w odpowiednim czasie i odpowiednim miejscu, ale to już inna opowieść.

II. POSZUKIWANIE

To, co było na początku porwane, bliżej nieokreślone, zaczęło stopniowo stawać się konkretne. Już wiedziałem, że człowiek w czarnym płaszczu z laską to Ryszard, kawał chłopca w oficerkach z medalionem na szyi to Antek, młodzieniec o pięknej twarzy to Zbyszek, cwaniak w białej czapce to Staszek, Podtysiały mężczyzna w białej koszuli wyciągniętej na wierzch spodni to Zygmunt, kobieta w bieli to Rena, sprawca wydarzenia z jesiennego wieczoru sprzed kilku miesięcy to Jerzy Grotowski, założyciel i twórca Teatru Laboratorium, spektakl, który przyprawił mnie o duchowe oniementie to *Apocalypsis cum Figuris*.

W 1973 roku w Paryżu w swoim wystąpieniu Grotowski zapytał: *Czy mam uczniów? Problem uczniów to w gruncie rzeczy sprawa reklamy. Kiedy jest się znanym – ma się uczniów, to nieuniknione. Z drugiej strony – ktoś uznaje się za czyjegoś ucznia, to robi sobie reklamę (...) uczeń jest zawsze fałszy-*

*wy, ale nie towarzysz drogi.*¹ Później to samo powtórzył we Wrocławiu. Ta wypowiedź stała się zasadnicza w tym wszystkim, co było wspólnym podążaniem w grupie. Zaczęła ona powstawać stopniowo i samoistnie, skupiając niektórych młodych ludzi, których połączyła *Apocalypsis cum Figuris*, spektakl, który coraz bardziej przestawał być spektaklem, a stawał się spotkaniem, a publiczność (widzowie) stawali się świadkami, tak o tym mówił: *Jaką rolę spełnia publiczność? I zresztą co to w ogóle znaczy „publiczność”? Robimy coś i są inni, którzy chcą się z nami spotkać, nie jest to publiczność, to są konkretne istoty, jedni otwierają sobie drzwi, drudzy przybywają na spotkanie, jest coś, co się stanie między nami.*² Nie stanowiliśmy grupy formalnej, uczestnictwo w niej nikogo do niczego nie zobowiązywało. Co nas wtedy łączyło? – stawianie sobie ważnych pytań, których potrzeby wcześniej nie odczuwaliśmy. Dużo czytaliśmy: Eliot, Rilke, Achmatowa, Cwietajewa, Joyce, Bursa, Wojacek, Stachura, Hłasko, Dostojewski, Mann, Andrzejewski, Miłosz, Herbert, Szymborska, Jesienin, Ginsberg, Baudelaire i wielu innych, których nazwisk już nie pamiętam. Podczas wspólnych spotkań czytaliśmy fragmenty naszych lektur, które z jakichś powodów zwróciły naszą szczególną uwagę, jakby autor chciał nam coś powiedzieć, ale nie rozmawialiśmy o tym, nikt niczego nie wtrącał od siebie, po prostu pomiędzy odczytywanymi fragmentami milczeliśmy, nauczyliśmy się milczeć. Grotowski tak odniósł się do literatury: *Bardzo lubię teksty należące do wielkich tradycji. Są dla mnie niczym głosy moich przodków, głosy dobiegające do nas ze źródeł kultury europejskiej. Dzieła te fascynują mnie, ponieważ stwarzają możliwość szczerzej konfrontacji – nagłej i gwałtownej – pomiędzy wierzeniami i doświadczeniami życia minionych pokoleń a naszymi własnymi doświadczeniami...*³ Stopniowo krąg naszych lektur zawężał się. Spotykaliśmy się w różnych miejscach i o różnych porach – nierzadko w nocy,

w mieście i jego okolicach. Coraz bardziej byliśmy razem, ale też wychodziliśmy poza grupę, spotykaliśmy się z, jak to nazywaliśmy, ludźmi Grotowskiego. On sam był gdzieś daleko, wiedział o naszej obecności, w świecie, który budowaliśmy, ale w żaden sposób w niego nie ingerował, byliśmy nieco rozzarowani, nawet rozumieliśmy to jako pominięcie – może po prostu nie byliśmy mu potrzebni. Musiało minąć sporo czasu, zanim zaczęliśmy pojmować, że postawa Grotowskiego nie jest odrzuceniem jakichś tam przypadkowych młodych ludzi, którzy jakoś dziwnie żyją. W ten sposób ujawnił się pierwszy etap zgłębiania swego rodzaju nauki, jaką jest cierpliwość. Jednak w dalszym ciągu brakowało jakiejś zachęty z jego strony, skonkretyzowanego w słowach przywództwa, w końcu był reżyserem, jak ciągle jeszcze to pojmowaliśmy. Okazało się niebawem, że Grotowski przestał być reżyserem, bo taką podjął decyzję: *Rola reżysera w Teatrze Laboratorium obumarta w tym czasie, co rola aktora*.⁴ Teatr przestał go już interesować, o czym jeszcze nie wiedzieliśmy, nie wiedział też o tym jego zespół. On wiedział już o tym wcześniej, chociaż długo o tym nie mówił. Tytuł jego ostatniego spektaklu *Apocalypsis cum Figuris* nie był przypadkowy, odnosił się do głównego bohatera powieści Tomasza Manna *Doktor Faustus* Adriana Leverkühna, który pracował nad swoim ostatnim dziełem, a więc *Apocalypsis cum Figuris* było wcześniej zamierzonym ostatnim dziełem twórcy Teatru Laboratorium. Kiedy prowadziliśmy swoje poszukiwania w sobie i między sobą, mieliśmy oczywiście swój czas zupełnie prywatny, codzienny, studio-waliśmy, pracowaliśmy, niektórzy spośród nas byli aktorami w teatrach studenckich, jedno z drugim nie kolidowało, przeciwnie ta szczególna dwoistość pozwalała uniknąć zamknięcia się na świat, jaki jest, z czego całkowicie zdawaliśmy sobie sprawę, chroniła przed sekciarstwem, na co byliśmy bardzo wyczuleni.

Grotowskiemu jako nauczycielowi, chociaż nazwanie go nauczycielem w tradycyjnym znaczeniu tego słowa jest w tym przypadku umowne, chodziło o to, aby oduczać tego wszystkiego, w co obrastamy w gnuśnej codzienności życia, duchowym rozleniwieniu, jednocześnie niczego nie nakazywał, do niczego nie nakłaniał, niczego też nie obiecywał, był z nami swoją nieobecnością w naszym życiu, abyśmy mogli samodzielnie poszukiwać własnej drogi – samemu stawiając sobie ważne pytania i szukając na nie odpowiedzi lub tych odpowiedzi nie znajdując, usytuowani pomiędzy coraz bardziej nieteatralną *Apokalypsis cum figuris* i własnym życiem, pomiędzy teatrem i nie – teatrem. Nie było w tym żadnej metody, ponieważ każda metoda, co często Grotowski podkreślał, prowadzi do skostnienia, może być co najwyżej swego rodzaju intelektualnym ćwiczeniem i niczym więcej. Mieliśmy cierpliwie podążać, jak zostało to już tutaj powiedziane, własną drogą, biorąc za to na siebie pełną odpowiedzialność – to był drugi etap nauki, właśnie odpowiedzialność za siebie i, co równie ważne, za innych, którzy nam zawierzali we wspólnym poszukiwaniu. Nie było żadnych podręczników, poradników, ale były pewne inspiracje czerpane ze słów Grotowskiego, pochodzące z publikowanych z nim rozmów różnych ludzi interesujących się jego działalnością: *Nie był cały sobą, takim, jakim się jest, cały, Tak żyć by można i wreszcie „Święto”*. Nie były to jakieś magiczne formuły, ale coraz bardziej zaawansowane przygotowanie do tego, co miało nastąpić później.

III. PRAKTYKOWANIE

Grotowski wyszedł z teatru, aby wyznaczyć nowe drogi – pierwszym etapem, do którego wraz z innymi zostałem zaproszony, był *Special Project* czyli *Święto*. On sam tak o tym mówił: *Całość publicznego spotkania powinna trwać w sumie szereg dni i nocy*.

*Nie powinno tam być nikogo, kto chce na nie po prostu popatrzeć, jedynie ci, którzy chcą działać czynnie. Można to zatem widzieć jako próbę praktycznego rozstrzygnięcia nierozwiązanego do tej pory czynnego uczestnictwa „wizjów. Paradoksalnie jednak – co bardzo ważne – nie ma tu już ani aktorów, ani widzów(...)”.⁵ I dalej: *W istocie teatr nie jest dzisiaj czymś ważnym, niezbędnym dla ludzi. Istnieje siła przyzwyczajenia (...) Doświadczamy potrzeby odejścia od świata, w którym się tylko gra i przedstawia, a w którym tkwimy przez sam fakt bycia w codzienności(...) W końcu odczuwa się palącą potrzebę znalezienia takiego czasu, takiego miejsca, gdzie można być sobą, bez żadnego skrywania. Trzeba szukać ludzi, z którymi byłoby to możliwe.*⁶*

Przełom listopada i grudnia 1974 roku, okolice wsi Brzezinka w pobliżu Oleśnicy, zabudowania starego młyna otoczonego lasami, przez które przepływa rzeczka – miejsce pierwszego *Special Project* – Święta. Przebieg działań został wcześniej zaprojektowany przez część zespołu *Apocalypsis cum Figuris*, można to przyrównać do koryta, którym miała popłynąć ludzka rzeka.

ZAPIS PRYWATNY Z POCZĄTKU GRUDNIA

Późnojesienny świt – powietrze. Biegę po oszronionej łące. Nie czuję zimna i zmęczenia. Słyszę oddechy swoich towarzyszy w drodze. W pewnym momencie uświadom sobie, że jest to wspólny oddech i wspólny rytm, nigdy wcześniej czegoś takiego nie doznałem. Trwa to długo, tracę poczucie czasu. Pragnę, aby ten bieg, w którym wszyscy jesteśmy razem, nigdy nie miał końca. Zagajnik – ziemia. Dotykanie młodych drzewek, zanurzanie twarzy w igły, które nie kłują, jakby łagodnie poddawały się pieszczocie. Sięganie do korzeni. Rycie w ziemi, obmywanie ziemią twarzy, dzielenie się ziemią, smakowanie

ziemi. Baraszkowanie na ziemi, jak niegdyś, w odległych już czasach dzieciństwa. Padamy sobie w objęcia i nie ma w tym żadnej gry, żadnego udawania, jest natomiast silne poczucie wspólnoty – świętowania. Potok – woda. Znów nie czuję zimna, chociaż jest już późna jesień. Odnoszę wrażenie, że to nie ja stąkam po dnie potoku, ale unosi mnie jego prąd. Wreszcie mój rytm i rytm potoku stają się jednym. Jest to wyraźnie odczuwalne. Zamykam oczy, bo już wiem, że potok sam mnie poprowadzi. Zresztą nie idę sam. Ze mną są również ci, już bliscy. Skok do wody – powtórnie woda. Nie wiem, co mnie czeka, ale nie czuję strachu. Nie czuję strachu, bo wiem, że ci, którzy zaprosili mnie do drogi – podróży zapewnili mi pełne bezpieczeństwo. Skaczę w ledwie rozświetlonej pochodniami ciemności. Zanurzony w wodzie czuję pod sobą sieć i już nie chcę wiedzieć, czy jestem człowiekiem, czy rybą. Niechętnie wynurzam się z wody i wychodzę na błotnisty brzeg. Błoto – powtórnie ziemia. Grzęznę w nim po pas. Z trudem wyciągam nogi, aby zrobić następny krok. Przychodzi zmęczenie, które muszę przezwyciężyć. Pomagam sobie rękoma, dosłownie chwytając kolan wydobywam je z błota. Najpierw jest to chaotyczne, później jednak uzyskuje rytm. Zmęczenie mija, kiedy przestają już skupiać się na sobie. Przecież wokół mnie są ci bliscy, którzy również grzęźli w błocie. Jesteśmy całkowicie ubłoceni, w pewnym momencie wybuchamy głośnym śmiechem. Nie jest on wyrazem niedorzeczności sytuacji, w jakiej się znaleźliśmy, lecz jakąś silną potrzebą przyjęcia tej niedorzeczności. Ktoś intonuje pieśń bez słów. Zaczynamy tańczyć w błocie. Ogień. Bieg przez – dosłownie – kilkumetrowy ognisty szlak. Powrót do ognia. Taniec w ogniu (tutaj istotne wyjaśnienie – użyte, konieczne w tym przypadku środki techniczne zapewniały pełną ochronę przed możliwymi poparzeniami). Rodzaj zdziwienia i zaskoczenia, że można obtaśkawić tak groźny na co dzień żywioł. Ziarno – czynienie w ziarnie i z ziarnem w „mateczniku”. Ryszard

mówi: "Obtłaskawiamy ziarno". Ziarno przesypuje mi się przez palce. Ziarnem obmywam twarz i czuję, jak uchodzi ze mnie zmęczenie po intensywnym działaniu w naturalnej przestrzeni. Zanurzam głowę w ziarnie, wreszcie zagłębiam się w nim cały. Pływam w ziarnie. Wyłaniam się z ziarna, aby po chwili ponownie się w nim zagłębić. Obsypujemy się ziarnem, obdzielamy się ziarnem, tańczymy w ziarnie. Gdzieś w głębokich pokładach duchowości stajemy się ziarnem, które wydało plon – to my jesteśmy tym plonem.

Ten zapis jest bardzo skrótowy, zważywszy, że działanie objęło trzy dni i dwie noce. Były cztery przerwy konieczne na sen. Spaliśmy w „mateczniku”, pokodem leżąc na podłodze. Trwało to w każdym przypadku nie dłużej niż godzinę – nikt nas nie budził, budziliśmy się sami – okazało się, że konieczny odpoczynek również zyskał swój rytm.

Specjal project – Święto w Brzezince nie było wydarzeniem jednorazowym, było powtarzane wielokrotnie z udziałem za każdym razem innych ludzi z wielu krajów świata, zwłaszcza podczas Uniwersytetu Poszukiwań w 1975 roku, który był dopełnieniem Teatru Narodów w Warszawie. Przygotowywanie kolejnych przedsięwzięć dla tych wszystkich, którzy pragnęli doświadczyć samego siebie i innych w grupie było dla mnie utwierdzeniem wcześniejszego doświadczenia Grotowski wcześniej to zapowiedział: Będzie to spotkanie, nie konfrontacja, ale jak to nazwać? – wspót – święto. Które obejmie tych, co się wzajemnie znają, ale potem – jakoś... i w coraz większej mierze... nieznanym, tych, którzy przychodzą z zewnątrz, a są ludźmi tej samej potrzeby, tego samego, by tak rzec – rodzaju. I spotykają się z czymś, co jest przygotowane przez jednych – ku drugim...⁷

W drugiej połowie lat siedemdziesiątych Grotowski rozpoczął pracę nad *Teatrem*

Źródeł, podróżował po świecie do różnych, ostatnich już żyjących ludów, kultuwujących prastare formy życia i obrzędy, poszukiwał tego, co ponadkulturowe w rozdrobnionym na różne kultury współczesnym świecie. Opuścił Polskę w 1981 roku i powracał na krótko przy okazji rozmaitych sesji, konferencji, seminariów teatrologicznych. Pracował z różnymi ludźmi w różnych okresach czasu i stopniowo zmierzał do *Teatru jako wehikułu*. Ostatecznie osiadł w Pontaderze, we Włoszech, gdzie we współpracy z Thomasem Richardsem i Mario Biaginim założył *Workcenter*, w którym powstała *Action* – ostatnie dzieło jego życia. *Action* została zaprezentowana zimą 1997 roku we Wrocławiu w dwunastu zamkniętych sesjach na Uniwersytecie Wrocławskim, a dla szerszej publiczności pokazana w nagraniu filmowym podczas całonocnego spotkania w Teatrze Polskim. Tam spotkałem po raz ostatni nauczyciela, który nie chciał być nauczycielem, który nie chciał być reżyserem. Twórcę teatru, który przestał być teatrem. W tym samym roku Jerzy Grotowski został mianowany profesorem College de France, w której objął katedrę Antropologii Teatru. Zmarł w Pontaderze w 1999 roku. Zgodnie z życzeniem jego ciało zostało skremowane, a prochy rozsypane w Indiach (gdzie wcześniej przebywał pół roku) nad grotą słynnego guru Maharisziego, z którego uczniami wcześniej się spotkał.



PRZYPISY

1. Grotowski Jerzy, *To spotkanie jest możliwe*, [w] Grotowski Warszawa 2012, s. 1037
2. Grotowski Jerzy, *Takim, jakim się jest, cały*, [w] Grotowski Warszawa 2012, s. 508
3. Grotowski Jerzy, *Teatr jest spotkaniem*, [w] Grotowski Warszaw 2012, s. 326

4. Grotowski Jerzy, *To spotkanie jest możliwe*, [w] *Grotowski* Warszawa 2012 s. 1037
5. Grotowski Jerzy, *To spotkanie jest możliwe*, [w] *Grotowski* Warszawa 2012 s. 1040
6. Grotowski Jerzy, *To spotkanie jest możliwe*, [w] *Grotowski* Warszawa 2012 s. 1038
7. Grotowski Jerzy, *To święto stanie się możliwe*, [w] *Grotowski* Warszawa 2012 s. 551

WŁODZIMIERZ GARSZTKA

Absolwent I Liceum Ogólnokształcącego im. Adama Asnyka w Kaliszu. Absolwent Uniwersytetu Wrocławskiego – polonista i teatrolog. W latach 1975-1981 współpracownik Teatru Laboratorium Jerzego Grotowskiego w przedsięwzięciach parateatralnych, skupiających ludzi z całego świata. Gdyby nie Jerzy Grotowski i jego zespół, nie byłoby mojej teatralnej pasji, bo kiedy staję na scenie, to jest to więcej niż jedno życie.



BIOFILIA, BIOFOBIA I EKOTERRORYŚCI? CZY DYSKUSJE EKOLOGICZNE SĄ GROŹNÉ

HANNA MAMZER

Zjawiska nieznane i niezrozumiałe uchodzą za niebezpieczne, zaś poczucie bezpieczeństwa jest jedną z podstawowych potrzeb, których zaspokojenie warunkuje psychologicznie zrównoważone funkcjonowanie człowieka.



PANOWANIE NAD ŚWIATEM: ANTROPOCEN

Zjawiska nieznane i niezrozumiałe uchodzą za niebezpieczne, zaś poczucie bezpieczeństwa jest jedną z podstawowych potrzeb, których zaspokojenie warunkuje psychologicznie zrównoważone funkcjonowanie człowieka. Rozumienie zjawisk i poczucie posiadania adekwatnej wiedzy na ich temat daje człowiekowi poczucie kontroli i wrażenie, że panuje nad sytuacją. Nie ma w zasadzie znaczenia, że jest to tylko poczucie kontroli i tylko wrażenie panowania. To one właśnie zapewniają poczucie tak zwanego bezpieczeństwa ontologicznego, a więc uogólniony rodzaj poczucia, że świat jest bezpieczny i nie niesie ze sobą groźnych niespodzianek, pomimo oczywistych codziennych wydarzeń, które jednak wiążą się z pewnymi ryzykami. Dążenie do zapewnienia sobie poczucia bezpieczeństwa przyjmuje między innymi postać tłumaczenia sobie na różne sposoby zjawisk, które są nowe i niejasne. Tego rodzaju działania są o tyle niebezpieczne, że łatwo popaść w stereotypowe myślenie, utrudniające racjonalne analizowanie zjawisk. Jednym z takich obszarów, które są ostatnio w nieuprawniony sposób wykorzystywane do generowania poczucia niepokoju, jest ekologia, dbałość o środowisko naturalne i aktywizm. Warto poświęcić tym zagadnieniom nieco refleksji, by mieć orientację w tych zagadnieniach.

Promowanie zrównoważonego rozwoju, a więc takiego rodzaju działań, które są oparte na gospodarowaniu zasobami, „tak jakbyśmy pożyczyli je od naszych dziadków i mieli oddać naszym dzieciom”, wynika z zagrożenia integralności środowiska naturalnego, jednoznacznie związanego dzisiaj z erą antropocenu - epoki, w której żyjemy. Geologiczne opisy rzeczywistości dzielą dzieje ziemi na swoiste ery. Ostatnie dwieście lat historii globu - jak twierdzą

niektórzy - zdominował swoją aktywnością człowiek. W większości komentarzy i rozważań na temat kondycji relacji człowieka i jego otoczenia naturalno-przyrodniczego - dominuje refleksja negatywna. Namysł nad skutkami działalności ludzkiej cechuje tak nauki humanistyczne i społeczne, jak i przyrodznawstwo i nauki ścisłe. To chemik - prof. Paul Crutzen, laureat Nagrody Nobla w dziedzinie chemii (1995), pracownik Instytutu Oceanografii imienia Scrippsa Uniwersytetu Kalifornijskiego w San Diego, zaproponował wprowadzenie do profesjonalnej nomenklatury geologicznej terminu antropocen. Nie tylko wedle tego badacza efektami dominującej na świecie aktywności ludzkiego gatunku mają być niespotykane dotąd - urbanizacja, związana z nią antropopresja, zanieczyszczenie środowiska i związane z tym procesy tak społeczne, jak kulturowe i przyrodnicze. Antropocen to nie tylko geologiczny okres w dziejach planety, ale swoista dynamizacja cywilizacyjno-kulturowych działań człowieka, które to działania charakteryzuje rabunkowa orientacja. Zmiany w naturalnym ekosystemie człowieka przywodzą na myśl wątpliwość - czy natura i kultura ludzka są rzeczywiście odrębnymi i skrajnie przeciwnymi fenomenami.

Wkroczenie przez ludzkość w erę antropocenu i wspomniana rabunkowa gospodarka zasobami naturalnymi doprowadziły nas do sytuacji, w której borykamy się jako ludzkość z poważnymi zagrożeniami w postaci zmian klimatycznych, które mogą znacząco ograniczyć ludzką egzystencję. Niestety świadomość zachodzenia tych zmian nie jest powszechna, a co więcej - wiele osób odrzuca myślenie o antropocenie i wywoływanych przezeń zmianach, oceniając, że rokowania naukowców są nazbyt pesymistyczne, czyli nierealistyczne. Ludzkość jako społeczność w dwudziestym pierwszym wieku zdaje się prezentować schizofreniczne nastawienie do otaczającego go świata. Z jednej stro-

ny doświadczamy nasilania się trendów posthumanistycznych z ukierunkowaniem na biofilie, a z drugiej strony tradycyjnego podejścia antropocentrycznego zorientowanego w zasadzie na biofobię.

BIOFILIA: POTRZEBA KONTAKTU Z PRZYRODĄ

Termin biofilia, ukuty przez Ericha Fromma, a oznaczający naturalną ludzką skłonność do kontaktowania się z przyrodą i do utrzymywania tego związku, co ma być zachowaniem adaptacyjnym ułatwiającym czy wręcz umożliwiającym funkcjonowanie człowieka, określa też aksjonormatywne spojrzenie Edwarda Wilsona na stosunek człowieka do przyrody, które przedstawił on już w 1984 roku w książce zatytułowanej *Biophilia*. Podkreślając odpowiedzialność człowieka za swoje otoczenie, Wilson nawołuje do podjęcia aktywnych i zdecydowanych działań na rzecz zachowania bioróżnorodności. Według Wilsona kontakt z naturą jest człowiekowi niezbędny do tego, żeby normalnie funkcjonować nie tylko fizycznie (by po prostu żyć), ale jest też niezbędny dla zachowania zdrowia psychologicznego. Zainteresowanie Wilsona fenomenem biofilii wyniknęło z jego dążenia do stworzenia podstaw takich relacji człowieka z otoczeniem przyrodniczym, które promowałyby to drugie, niezbywalność jego istnienia, świadomość wyczerpywania zasobów i konieczność dbania o nie. Dziś mówimy w tym kontekście o zrównoważonym rozwoju. Koncepcja biofilii, uzasadniona przez Wilsona naukowymi argumentami, wynikała jednak bezpośrednio z jego subiektywnego nastawienia do konieczności dbania o środowisko przyrodnicze. Cały tekst książki jest nacechowany emocjonalnie i autor w ogóle nie próbuje maskować swoich przekonań. Nie jest to obiektywna praca naukowa. Jest za to subiektywnym, emocjonalnym dokumentem zaangażowania w istotne sprawy

świata. Jest dowodem moralnego włączenia w działania na rzecz przyrody. Wilson konsekwentnie werbalizuje tę konieczność, nawołując do refleksji nad ludzką relacją ze światem, ale też do podjęcia konkretnych działań zaradczych.

W tym sensie konsekwencja nawoływania Wilsona jest wręcz zaskakująco widoczna w jego pracach, poczynwszy od wspomnianej *Biophilia* (1984) przez późniejsze: *Różnorodność życia* (1999) czy *Konsilienta* (2011) aż po *Znaczenie ludzkiego istnienia* (2016) i *Pół Ziemi. Walka naszej planety o życie* (2017), autor nawołuje do podjęcia konkretnych, zintegrowanych przedsięwzięć na rzecz zrównoważonego gospodarowania szeroko rozumianymi zasobami naturalnymi. Wskazuje też na konieczność zintegrowania wysiłków dziedzin naukowych dotąd sobie przeciwstawianych. To postulowanie współpracy na rzecz ocalenia świata przyrodniczego od zagłady najsilniej wybrzmiało w *Konsilienta* (2011), gdzie Wilson jednoznacznie opowiada się za jednością wiedzy. Dyscypliny naukowe nie mogą być rozłączne, co więcej – nie mogą być sobie przeciwstawiane, bowiem nie ma to logicznego sensu, skoro opisują one ten sam świat, zorganizowany wokół tych samych reguł. Prezentując różne perspektywy, dziedziny pozornie przeciwne, uzupełniają się, a nie wykluczają. W takim układzie rodzi się postulat łączenia różnych rodzajów wiedzy dostarczanych przez naukę, sztukę, etykę i religię. Ten oświeceniowy sposób patrzenia na świat z różnorodnych perspektyw, wzbogacających, został zarzucony w wieku dziewiętnastym, kiedy dominacja pozytywistycznego podejścia do procesów poznania i konstruowania wiedzy pała w kierunku wydzielenia specjalizacji i nurtów naukowych. Sztuczne podziały między dyscyplinami nauki utrudniają podejmowanie spójnych działań: tym jest to ważniejsze, że jeśli chodzi o los przyrody, działania te

muszą być nie tylko koherentne. Muszą być w pierwszej kolejności skuteczne. Specyfika społecznego życia człowieka obejmuje także oddziaływanie na przyrodę. Powoduje to, że humanistyka, by odpowiadać na konkretne zapotrzebowania, musi pozostawać w ciągłym żywym kontakcie z rzeczywistością społeczną jak i z innymi dziedzinami poznania naukowego. Formułowane dzięki takiej współpracy pytania i zadania rozwiązywane mogą być jedynie na zasadzie tworzenia kompleksowych transdyscyplinarnych powiązań pomiędzy dotąd rozdzielanymi dziedzinami nauki.

Jak pisał Wilson: „Ludzki wpływ na bioróżnorodność, ujmując rzecz możliwie najkrócej, jest atakiem na nas samych. To działanie bezmyślnego molocha karmionego biomasą tego samego życia, które on niszczy. Czynniki destrukcji sumuje akronim HIPPO w kolejności malejącej z lewej na prawo względnej wagi dla większości świata” (2017 s. 119). HIPPO obejmuje: *habitat loss, invasive species, pollution, population growth, overharvesting* (utrata habitatu, wprowadzenie gatunków inwazyjnych, zanieczyszczenie, wzrost populacji i nadmierną eksploatację). Działanie wszystkich tych czynników składa się na smutny obraz dzisiejszego stanu świata przyrodniczego. Głosy na temat zachowania bioróżnorodności są w zasadzie rozpaczliwym nawoływaniem do opamiętania się człowieka: ograniczenia i zrównoważenia konsumpcji, przemyslenia stylów życia i namysłu nad możliwością graniczenia rozrostu ludzkiej populacji (por. Singer 2004). Wskazują one także konieczność zmiany podstaw naszego myślenia, ponieważ nie wystarcza już założenie, że „jedyny podwód dla zachowania bioróżnorodności to my sami – ludzie”. Ten skrajny gatunkizm skazałby na rychłą zagładę tak nas, jak i inne organizmy żywe. Ze względu na swoje możliwości intelektualne człowiek ponosi tutaj całkowitą odpowiedzialność

za obecny stan rzeczy (Safina 2018). Potrzebne jest więc takie myślenie, które zawierałoby więcej „pokory”: zrzucenie człowieka z piedestału dominacji nad innymi gatunkami. Jak bowiem wszyscy dokładnie widzimy, antropocentryzm doprowadził do sytuacji, w której powinniśmy spodziewać się potężnego kryzysu. I to takiego kryzysu, który w bardzo dostówny sposób zagraża egzystencji na Ziemi.

BIOFOBIA- LĘK WYKREOWANY

Bezwzględnie antropocen główną niszczycielską rolę przypisuje człowiekowi: a w zasadzie takiemu sposobowi myślenia i działania, wedle którego człowiek jest uprawniony do eksploataowania zasobów przyrody w nieograniczony sposób. W dobie antropocenu rozdzielenie świata człowieka od otoczenia przyrodniczego jest coraz wyraźniejsze z jednej strony, a z drugiej strony coraz mniej oczywiste. Rozdział widoczny jest w takich zjawiskach, jak: brak wiedzy przeciętnego konsumenta na temat tego, jakimi sposobami produkuje się codziennie wykorzystywane produkty; ograniczony kontakt z otoczeniem przyrodniczym w strefach zurbanizowanych; biofobia (narastający lęk przed otoczeniem przyrodniczym) wzmacniana przez sensacyjne, przerysowane i nieprawdziwe przekazy medialne; ograniczona świadomość tego, jaki wpływ na otoczenie przyrodnicze mają jednostkowe wzorce konsumpcyjne; brak świadomości konieczności podejmowania działań ratunkowych w obliczu ocieplenia klimatycznego. Te zjawiska, w których dystansowanie się człowieka od przyrody jest oczywiste, skonstruować należy ze zjawiskami całkowicie przeciwnymi. Do takich zaliczyć trzeba naukowe apele o ograniczenie emisji gazów powodujących efekt cieplarniany, wzrastającą troskę o gatunki zagrożone, a przede wszystkim o bioróżnorodność, wzrost świadomości społecznej w zakresie odpowiedzialności

za otoczenie przyrodnicze (co skutkuje realizowaniem indywidualnych praktyk na skalę mikro: zmianą diety na dietę roślinną, segregacją odpadów, *slow life*, ograniczaniem wykorzystania tworzyw sztucznych itd.). Jednak wyraźny powrót do powiązania człowieka z przyrodą, który był charakterystyczny dla społeczności tradycyjnych, jest trudny. Po pierwsze, dlatego że wymaga uświadomienia, w jakiej sytuacji znajdujemy się obecnie: schizofrenicznego rozdarcia pomiędzy dwoma opcjami. Pomiędzy stawianiem człowieka ponad przyrodą oraz stawianiem człowieka na równi z przyrodą. Po drugie, dlatego że wymaga wykreowania nowej wersji tego połączenia (zachowania typowe i ważne dla ludzi reprezentujących społeczności o charakterze tradycyjnym są dziś nieadekwatne w stosunku do aktualnych realiów społeczno-kulturowych). Po trzecie, wymaga zdefiniowania możliwych modyfikacji własnych zachowań w takim kierunku, by ich destrukcyjne oddziaływanie na przyrodę ograniczyć. Po czwarte, w końcu wymaga wdrożenia tychże modyfikacji.

Tymczasem żyjemy w społecznościach ponowoczesnych nadal jeszcze ukierunkowanych przez podsycaną medialnie i komercyjnie biofobię: generowanie lęku przed przyrodą. Wiedza o biologicznym otoczeniu człowieka, a w zasadzie fakt, że niewiele o tym otoczeniu wiemy, jest w dużym stopniu wykorzystywana w oddziaływaniach politycznych, generujących lęki o irracjonalnym, społecznym charakterze, ale pozwalającym na sankcjonowanie pewnych działań prawnych, przekładających się na modyfikowanie środowiska naturalnego (ale społeczno-kulturowego także). Nie jest to nowa strategia. Foucaultowska koncepcja wiedzy – władzy ukazuje wiedzę jak narzędzie, którego sprawne wykorzystanie pozwala panować nad tymi ludźmi, którzy dostępu do wiedzy nie mają. Przez posiadanie, ale szczególnie przez wykorzystanie wiedzy na interesujący

mnie tutaj temat (zagrożeń wynikających ze środowiska naturalnego czy tylko z jego specyfiki), można kreować reakcje społeczne w postaci akceptacji lub odrzucenia projektów działań. Już samo sformułowanie „zagrożenia wynikające z oddziaływania środowiska naturalnego” nosi znamiona oksymoronu opartego na wewnętrznej aporii: środowisko naturalne nie może, *de facto*, stanowić siły niszczącej – umożliwia bowiem, jak sama nazwa wskazuje, życie, formowanie i funkcjonowanie gatunku. O ile nawet prowadzi do selekcji naturalnej, o tyle w konsekwencji pozwala gatunkowi na przetrwanie i na trwanie w dobrej formie. W przypadku człowieka mamy do czynienia z wielowiekowymi próbami oddzielania natury od kultury, wręcz przeciwstawiania ich sobie i tworzenia sporów na temat wyższości jednej nad drugą – podczas kiedy kulturę należy traktować jako przedłużenie natury człowieka (Braidotti 2014). Kultura wynika bezpośrednio z gatunkowych predyspozycji człowieka i jednoznacznie stanowi sposób przystosowania się do życia w określonym środowisku: poprzez kształtowanie tego środowiska. Próby oddzielenia świata natury od świata kultury doprowadziły do dzisiejszego stanu, w którym człowiek obawia się swojego naturalnego środowiska, a ta obawa bywa instrumentalnie wykorzystywana do realizacji rozmaitych celów o partykularnym charakterze. Cywilizowany świat zakłada kontrolę nad całym ludzkim otoczeniem oraz odsuwanie poza nawias codziennego funkcjonowania wszystkiego tego, czego kontrolować się nie da. Lęk przed własnym otoczeniem naturalnym wydaje się tak irracjonalny, że uzmysłowienie sobie istnienia tego rodzaju obaw pozwala na pogłębioną refleksję na temat równowagi psychologicznej „człowieka lęku”. Przeciętny przedstawiciel opinii publicznej nie podejmuje jednak takiej refleksji, dzięki czemu staje się klientem nabywającym wszelkiego rodzaju produkty chroniące przed „zgubnym

wpływem” ptaków, ssaków, owadów i ryb. Od najdawniejszych w zasadzie czasów mechanizm ten był wykorzystywany do utrzymywania społeczności „w ryzach”: dostęp do wiedzy, którym dysponowali szamani, kapłani i inne wyróżnione społecznie osoby, pozwalał na dyktowanie, jak powinni się zachowywać. Dzisiaj dostęp do wiedzy o środowisku naturalnym mają nieliczni. Jeszcze bardziej nieliczni mogą go osobiście doświadczać. Jak wskazuje Richard Louv (2016), wychowujemy nasze dzieci w oderwaniu od kontaktu z przyrodą, co zaburza ich psychologiczny rozwój i upośledza empatię. Praca Louva jest jednak optymistycznie zorientowana, opisuje wiele różnorodnych sposobów budowania łączności pomiędzy najmłodszym pokoleniem a jego naturalno-przyrodniczym otoczeniem. Jest to niezwykle atrakcyjna propozycja dla wszystkich, którzy mają praktyczne możliwości oddziaływania na dzieci i młodzież.

AKTYWIŚCI CZY EKOTERRORYŚCI?

Czy Richard Louv, Edward Wilson i inni wcześniej przywołani autorzy nazwaliby się aktywistami prośrodowiskowymi? Nawet jeśli nie, to w ich publikacjach widoczny jest duch aktywistyczny, postawa zorientowana na obronę przyrody i budowanie społecznej świadomości co do jej wartości. Aktywizm prośrodowiskowy należy traktować jako aktywną postawę wyrażającą zaangażowanie, empatię i świadomość oraz reprezentację ideałów społeczeństwa obywatelskiego.

Spółeczeństwo obywatelskie jest definiowane jako społeczność obywateli, których aktywność własna jest motorem działania i głównych inicjatyw, zaś władze kierują się w nim zasadą subsydiarności - czyli stanowią jedynie uzupełnienie czy wsparcie dla społecznych dążeń. O społeczeństwie obywatelskim mówi się dzisiaj w kontekście świadome podejmowanych decyzji, a także

o świadomości konsekwencji własnych wyborów. Jest to społeczeństwo zdolne do samoorganizacji, nie wymuszanej przez narzucanie czy wytyczanie celów przez władzę.

Polacy to w dużej mierze społeczność pasywna, chociaż tradycja narodowa Polski wskazuje na długotrwałe swoiste rozdarcie Polaków pomiędzy współpracą z władzą a jej ciągłą kontestacją - wynikającą bezpośrednio z faktu narzucania władzy w procesie opresyjnych dominacji (należy brać pod uwagę okres wszystkich trzech zaborów, następujące po nim dwie wojny światowe oraz 50 lat dominacji totalnego reżimu komunistycznego). Formy oporu wyrażane i realizowane przez Polaków mają więc długą tradycję. Coraz częściej też obserwujemy protesty skierowane na ochronę szeroko rozumianego środowiska naturalnego, z których chyba najgłośniejsze ostatnio są akcje aktywistów blokujących polowania lub inne formy opresyjnych działań wobec zwierząt (np. nadal trwająca - czerwiec 2019 - akcja obrony stada wolnych krów w Deszczynie).

Chyba najbardziej znaną spośród pionierów aktywizmu jest Gwen Barter, która w 1962 protestowała przeciwko polowaniom, nie tylko trzymając w rękach transparent z hasłem *The cruel, barbaric ritual of carted deer hunting must stop* („Okrutny, barbarzyński rytuał polowania na *dowożone* jelenie musi zostać zatrzymany”), ale także zatrzymując samochody myśliwych, kładąc się na ziemi i blokując swoim własnym ciałem przejazd (por. <http://traslosmuros.com/en/fox-hunt-saboteurs-england.php>). Wskazać należy, że polowania, przeciwko którym protestowała Barter, to nie były „zwykłe polowania”. Pod enigmatycznym angielskim określeniem *carted* kryje się bowiem cała, niezwykle okrutna procedura. *Carted deer hunting* – to forma polowania na jelenie, w której są one hodowane w niewoli po to, by wykorzystać je w polowaniu, kiedy jeżdżący w grupie ści-

gają zwierzę ze sforą psów. Celem polowania jest dogonienie i pochwycenie żywego zwierzęcia. Przed polowaniem obcina się zwierzętom poroże, po to by nie poraniły psów. Jeleń jest przewożony na miejsce polowania w przyczepie i wypuszczony na teren. Za nim wypuszczana jest złaja psów, które gonią go wraz z jeźdźcami. Stres dla jeleni jest potężny i wynika z nagromadzenia działania wielu czynników.

Protesty przyjmujące postać bezpośredniego blokowania polowań zaczęły się szybko popularyzować. W 1963 roku zainspirowały Johna Prestige, młodego dziennikarza brytyjskiego, który postanowił założyć *Hunt Saboteurs Association*. Z tego ruchu wyłoniło się potem wielu działaczy realizujących akcje bezpośrednie (a więc działania mające na celu uwalnianie zwierząt z laboratoriów, ferm, ogrodów zoologicznych i innych form opresyjnego więzienia zwierząt). Najbardziej radykalną organizacją, która powstała jako swoiste pokłosie tego rodzaju działań to *Animal Liberation Front (ALF, Front Wyzwolenia Zwierząt)*, która przez władze USA jest dzisiaj zaliczana do organizacji terrorystycznych. Z pewnością jest bardzo radykalna, nie przebiera w środkach i nie uznaje łagodnych działań, koncentrując się na organizowaniu spektakularnych akcji bezpośrednich, co ma wymiar demaskatorski i nagłaśniający. *Animal Liberation Front* dzięki swojemu specyficznemu sposobowi organizacji, polegającemu na decentralizacji i jak najniższemu stopniu instytucjonalizacji wymagającej formalności, działa w ponad 20 krajach, opierając się o sieć wspólnych wartości i ideologii osób zaangażowanych. Podejmują one indywidualne działania, które nie są nadzorowane ani inspirowane przez żaden rodzaj ciała zarządczego. Pozwala to na skuteczność działań i powoduje, że organizacja jest odporna na często stosowane sposoby osłabiania takich organizacji odbywające się przez aresztowanie osób

zarządzających nimi. Oparcie działania *Animal Liberation Front* o strategię „samotnych wilków” powoduje, że trudno doprowadzić do jej rozpadu (por. Postulszna 2012).

Idea prowadzenia akcji bezpośrednich ma zwolenników i przeciwników. Główne kontrowersje koncentrują się wokół faktu, że na miejsce uwalnianych zwierząt podmioty je wykorzystujące zdobywają kolejne zwierzęta. Te zaś, które zostają uwolnione - albo bardzo trudno leczyć, bo nie wiadomo, jaka jest na przykład historia eksperymentowania na nich, albo są w zasadzie skazane na śmierć w dzikim środowisku, do którego nie są przystosowane (dotyczy to np. uwalniania z ferm zwierzęta futerkowych). Masowe wypuszczanie zwierząt gatunków inwazyjnych (nie przynależących naturalnie do konkretnego środowiska) wprowadza zaś realne zagrożenie dla równowagi ekosystemu. Zaletami akcji bezpośrednich są zaś: w pierwszej kolejności realne uwalnianie cierpiących zwierząt, a w drugiej – rozgłos, jaki jest wokół tych akcji tworzony. Służy on popularyzowaniu idei działania organizacji prozwierzęcych wybierających ten typ działania. Niewątpliwie akcje bezpośrednie w spektakularny sposób zwracają uwagę na problem eksploatacji zwierząt, demaskując liczne praktyki ukrywane przed opinią publiczną.

OPÓR A OBYWATELSKIE NIEPOŚLUSZEŃSTWO

Należy odróżniać stawianie oporu od obywatelskiego nieposłuszeństwa wobec prawa (Rutkowski 2011). To pierwsze proponuje rozumieć jako rzeczywiste stawianie oporu (czyli wyrażanie sprzeciwu) wobec różnych praktyk, szczególnie na płaszczyźnie władza - dominacja, realizowanych jednak w ramach prawa, a więc bez jego naruszania. W zakresie tego postępowania nie grożą stawiającym opór sankcje prawne (o ile władza nie

wykorzystuje swojej pozycji dominacji), ale w niedojrzałych demokracjach grożą niestety innego rodzaju konsekwencje, realizowane nie wprost i nie dosłownie.

Czym innym jest natomiast zjawisko pojawiające się w skrajnych przypadkach noszące znamiona łamania prawa, wiążące się wprost z prawnymi konsekwencjami i ich ponoszeniem: obywatelskie nieposłuszeństwo wobec prawa (ang. *civil disobedience*), definiowane jako działanie celowe polegające na łamaniu przepisów prawa, a wynikające z przekonania o tym, że naruszają one istotne wartości obywatelskie, połączone ze świadomością (lub oczekiwaniem) konsekwencji prawnych. Uważa się, że jako pierwszy terminu „nieposłuszeństwo obywatelskie” użył w XIX wieku Henry Dawid Thoreau, odmawiając płacenia podatków na rzecz rządu amerykańskiego - co uzasadniał tym, że pieniądze z opodatkowania obywateli są wykorzystywane do wspierania działań rządu dopuszczającego niewolnictwo (por. 2011).

Nieposłuszeństwo obywatelskie w wydaniu H.D. Thoreau było oparte na silnej podbudowie ideologicznej zakorzenionej w pierwszej kolejności w abolicjonizmie, który sprowokował Thoreau do działania niezgodnego z prawem. I chociaż Thoreau nie dopuszczał się tego rodzaju aktów na rzecz środowiska naturalnego, to jego sposób myślenia i doświadczenia przyrody odzwierciedlają głęboką wrażliwość autora. Jego nastawienie odzwierciedla bowiem podstawowe założenia, które później legły u podstaw ekologii głębokiej Arne Naesa. Zasady te skrótkowo można określić jako następujące założenia (<https://pracownia.org.pl/o-pracowni/filozofia-glebokiej-ekologii> data dostępu 23 maja 2019; por też. Kulasiewicz 1993)

KONKLUZJE

We współczesnym nam świecie ponowoczesnym świadomość ludzkiego związku z przyrodą jest niezwykle istotna. To ona umożliwia ludziom trzeźwą ocenę działań proponowanych przez różne grupy interesów (polityczne, komercyjne i inne). Kształtowanie postaw prośrodowiskowych jest ważne nie tylko dla zdrowia psychicznego wychowanków. Jest także ważne dla całych społeczności, bowiem tylko ludzie świadomi związku gatunku *homo sapiens* z przyrodą będą w stanie tej przyrody bronić, wybierając odpowiednie metody (choćby opisane wcześniej: oporu czy nieposłuszeństwa obywatelskiego). Aktywizm zaś należy traktować jako formy wyrażania społecznych nastrojów i opinii, jako wyraz silnego demokratycznego i obywatelskiego społeczeństwa.



PRZYPISY

1. Od angielskiego słowa „cart” wózek – chodzi tu o przyczepę do transportu zwierząt, w której przewożono jelenie na miejsce polowania (w zasadzie ścigania).

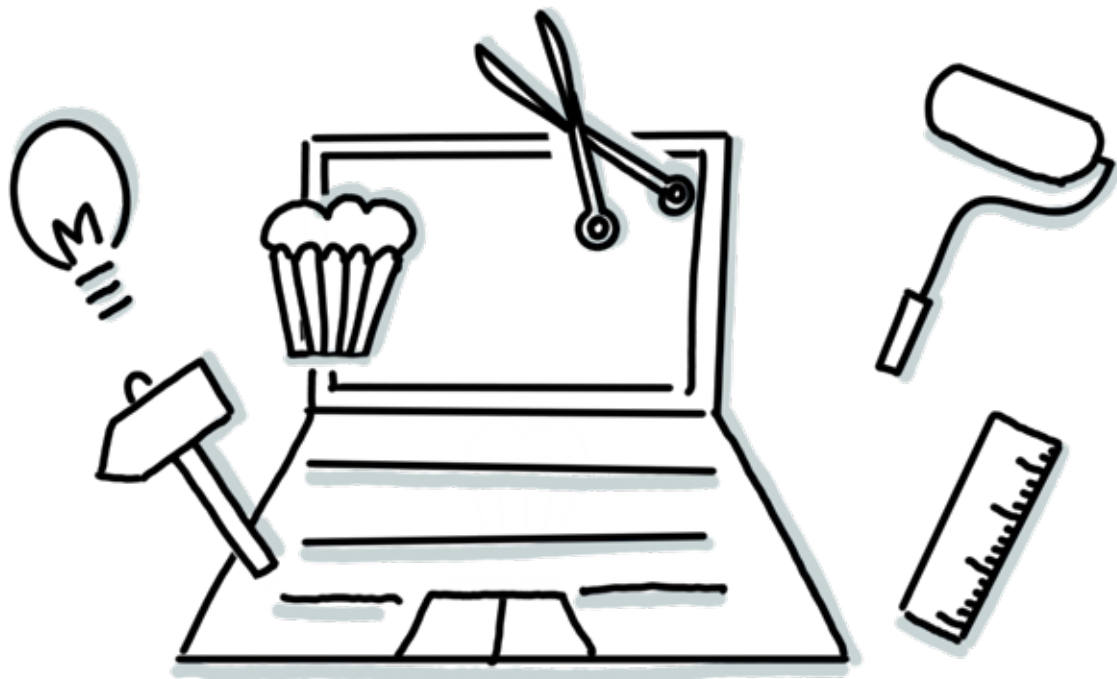
BIBLIOGRAFIA

2. Bińczyk E. (2018). *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.
3. Braidotti R. (2014.) *Po człowieku*. PWN. Warszawa.
4. Kulasiewicz J. (1993). *Głęboka ekologia Arne Naessa. Zeszyty Edukacji Ekologicznej „Pracowni na Rzecz Wszystkich Istot”*. Zeszyt 6, jesień 1993.
5. Louv R. (2016). *Ostatnie dziecko lasu. Jak uchronić nasze dzieci przed zespółem*

- deficytu natury*. Mamania, Grupa Wydawnicza Relacja. Warszawa.
6. Postulszna E. (2012). Ekstremizm ekologiczny. Wydawnictwo Naukowe Scholar. Warszawa.
 7. Rutkowski M. (2011). *Nieposłuszeństwo wobec prawa*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.
 8. Safina C. (2018). *In defense of biodiversity. Why protecting species from extinction matters*. <http://e360.yale.edu/features/in-defense-of-biodiversity-why-protecting-species-from-extinction-matters> data dostępu 13 lutego 2018.
 9. Singer P. (2004). *Wyzwolenie zwierząt*. PIW. Warszawa.
 10. Thoreau H.D. (1999). *Walden, czyli życie w lesie*. tłum. H. Cieplińska, Rebis, Poznań.
 11. Thoreau H.D. (2013). *Sztuka chodzenia, czyli o wolności i dzikości*, tłum. P. Madej, Bractwo Trojka, Poznań.
 12. Wilson E.O. (1984). *Biophilia. The human Bond with other species*. Harvard University Press.
 13. Wilson E. O. (1988). *Sociobiology*. Harvard University Press.
 14. Wilson E.O. (2016). *Znaczenie-ludzkiego istnienia*. Wydawnictwo Aletheia. Warszawa.
 15. Wilson E.O. (2017). *Pół ziemi. Walka naszej planety o życie*. Wydawnictwo Alatheia. Warszawa.

HANNA MAMZER

Prof. UAM dr hab. Zajmuje się zagadnieniami związanymi z przemianami współczesnej kultury, socjologicznymi aspektami tożsamości oraz problematyką wielokulturowości, a także szeroko rozumianych zmian społeczno-kulturowych zachodzących w kręgu cywilizacji zachodnio-europejskiej, w szczególności nowymi relacjami społecznymi, także międzygatunkowymi. Interesują ją relacje pomiędzy ludźmi i innymi gatunkami, percepcja wzajemnych powiązań i postawy ludzi wobec przyrody, w szczególności wobec zwierząt. Autorka wielu publikacji poświęconych tej tematyce. Wykładowczyni w wielu krajach Europy, Azji, Afryki (RPA i Maroko), w Meksyku i Stanach Zjednoczonych.



BY CZARNY ŁABĘDŹ PRZEKSZTAŁCHŁ SIĘ W PIĘKNEGO PTAKA

MARIA KACZOROWSKA

Epidemia koronawirusa zmieniła nasze dotychczasowe życie. Zamknięto szkoły oraz niektóre zakłady pracy. Część z nas została w domach z dziećmi, rozpoczynając na niespotykaną dotąd skalę świadczenie usług w ramach pracy zdalnej.



ZASTANA RZECZYWISTOŚĆ W EDUKACJI ZAWODOWEJ

Minął już rok, jak stanęliśmy przed koniecznością przeorganizowania zajęć edukacyjnych w szkołach zawodowych z kształcenia stacjonarnego na zdalne. W połowie marca 2020 roku ogłoszono, że nauka w szkołach będzie odbywała się w formie kształcenia online. Nikt nie zapytał, czy szkoły, nauczyciele i uczniowie są przygotowani do takiego nauczania. Zabrakło systemowego podejścia do przeorganizowania tych działań. Zostaliśmy zatem rzućni na szerokie wody i każda szkoła pływa po niej, jak umie. Placówki znalazły rozwiązania co do platform, za pośrednictwem których jest możliwość organizowania spotkań online. Większość z nich wykorzystuje platformę Moodle i Microsoft Teams. Czy to jednak w pełni rozwiązuje problem? Otóż nie. Jest to tylko kropla wody w morzu. Szkoła zawodowa powinna przygotować pracownika dla rynku pracy. Należy zatem wyposażać ucznia w pełne kompetencje pracownicze: wiedzę, umiejętności i pożądane postawy w danym zawodzie. Bardzo istotnym jest też zwrócenie uwagi na fakt, że o ile w edukacji ogólnej – młodzież w szkole ponadpodstawowej rozszerza wiadomości nabyte na niższych poziomach edukacyjnych, o tyle w zakresie edukacji zawodowej jest jak „czysta biała karta”. To tutaj poznaje arkana zawodu, w którym się uczy i wszystko jest dla niej nowe. Trudne jest to zwłaszcza dla uczniów klas pierwszych, którzy dopiero rozpoczynają swoją podróż w zawodzie. Z rozmów z nauczycielami, prowadzonych podczas organizowanych konferencji, wynika, że nauczyciele mają sporo problemów wynikających z braku gotowych materiałów dydaktycznych do przedmiotów zawodowych, które mogliby dostosować do swoich potrzeb i wykorzystać je w trakcie zajęć. Ponadto wskazują na dużą trudność w realizacji zajęć praktycznych wymagają-

cych obsługi specjalistycznych programów, zaprojektowania systemów mechatronicznych, itp. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że o ile dzisiaj praktyki zawodowe w szkołach branżowych I stopnia mogą odbywać się w systemie stacjonarnym, o tyle w technikalach, w których również według planów nauczania 50% zajęć to zajęcia praktyczne, są prowadzone online. Powstaje pytanie, jak to zrobić, by dać uczniom szansę na pozytywne potwierdzenie swoich kompetencji na egzaminie zawodowym. Warto też w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że w związku z sytuacją pandemiczną wymagania na egzaminie zawodowym nie zostały obniżone, w przeciwieństwie do wymagań egzaminu maturalnego. Co więcej, egzaminy odbyły się stacjonarnie również w sesji styczeń – luty.

Czy zatem zapomniano o zabezpieczeniu dobrostanu nauczyciela i zdających?

KSZTAŁCENIE ZAWODOWE ONLINE – PRACA „U PODSTAW” XXI WIEKU

W poszukiwaniu efektywnych rozwiązań nauczyciele korzystają licznie z dokształcania i doskonalenia własnych umiejętności w zakresie możliwości wykorzystania różnych systemów komunikacji i narzędzi służących do przygotowania interaktywnych ćwiczeń, zadań i sprawdzania wiedzy i umiejętności w kształceniu zdalnym. Co więcej, wybierane formy są przemyślane w sposób celowy. Z informacji zwrotnej wynika, że wykorzystują poznane narzędzia do opracowywania własnych materiałów dydaktycznych. Należy zauważyć, że w przypadku „zawodowców” jest to zajęcie wymagające dużego nakładu pracy. Na spotkaniach metodycznych uczestnik poznaje dane narzędzie – obsługę i możliwości, ale niestety nie ma gotowych szablonów, które po nielicznych dostosowaniach mógłby wykorzystać. Tak więc każdy musi opracować sobie własny wzór

od podstaw. Aplikacje, z którymi zapoznaliśmy się i z których korzystają najczęściej nauczyciele edukacji zawodowej, to: LearningApps, Kahoot, WorldWall, Quizizz, narzędzia Google, Testportal, Neardpod, Canva. Genially, O`Matic, Padlet, OneNote, storyjumper, educandy. W kształceniu zawodowym szczególnie sprawdzają się nagrane samodzielnie tutoriale instruktażowe. Dużym wyzwaniem jest też przygotowanie uczniów do egzaminów zawodowych, którzy realizują podstawę programową kształcenia w zawodach 2019. W niektórych zawodach zapisy tego dokumentu się bardzo zmieniły, a dotychczas nie odbył się jeszcze egzamin. Nie ma poza informatorem żadnych przykładowych zadań, na których nauczyciel mógłby pracować. Z kolei, by uczeń miał szansę zaliczenia egzaminu z wynikiem pozytywnym, musi rozwiązywać zadania całościowe, bo tylko tak nauczy się je czytać ze zrozumieniem i wybierać z niego informacje, które są istotne do jego wykonania. Nauczyciel, realizując zatem zajęcia praktyczne w pracowni, chcąc przygotować ucznia do egzaminu, jest zmuszony do samodzielnego układania przykładowych zadań i testów egzaminacyjnych. Musi zatem posiadać głęboką wiedzę i umiejętności w zakresie pomiaru dydaktycznego.

SŁÓW KILKA Z METODYKI @NAUCZANIA

Z dydaktyki wiemy, że w procesie nauczania-uczenia się duże znaczenie ma zarówno przekaz niewerbalny jak też ekspresja słowna. Trzeba też pamiętać o tym, że osoba ucząca się zapamiętuje wyłącznie 5% tego co usłyszy, a 20% z tego, co zobaczy. W kształceniu online brak komunikacji bezpośredniej, co niewątpliwie utrudnia przekaz niewerbalny. Nasi uczniowie często też nie posiadają odpowiedniego sprzętu, umożliwiającego kontakt wizualny. Utrudnia to śledzenie ich działań

podczas zajęć i obserwację przeżywanych emocji. Aby zajęcia online były efektywne, należy wprowadzać takie metody i materiały, które pozwolą na optymalne zniwelowanie tych niedogodności. Przekaz werbalny, w trakcie spotkania online, powinien być wzmocniony obrazem. Dobrym rozwiązaniem w tym zakresie jest metoda storytellingu. W trakcie opowiadania narracyjnego zbliżonego do przedstawienia teatralnego lub filmowego możemy wyreżyserować treść i sposób jej przekazu oraz pobudzić wyobraźnię i odpowiednie emocje słuchacza. Jeśli do tego dodamy atrakcyjne narzędzie pozwalające na uzyskanie informacji zwrotnej od ucznia, to będziemy pewni, że nasze starania przynioszą pożądane efekty. Trzeba jednak dać uczniowi to, co lubi, np. wykorzystać karty narracyjne pozwalające na wykorzystanie elementu grywalizacji czy zadanie w formie przygotowanego escape roomu. Przy wyborze narzędzi należy odpowiedzieć sobie na kilka pytań: po co chcę wprowadzić dane narzędzie, w czym ono jest lepsze od innych, jak będzie wyglądał cały proces komunikacji z uczniem, czy każdy uczeń będzie mógł z danego narzędzia skorzystać. Powinniśmy też zadbać nie tylko o dobrą platformę do wymiany plików, ale szczególnie zwrócić uwagę na możliwości danego systemu do organizowania współpracy, tj. współdzielenia ekranu, spotkań w odrębnych pokojach, wirtualne tablice. Dobrze byłoby też, gdyby dane narzędzie pozwoliło nam na przeprowadzanie ankiet w celu ewaluacji zajęć. Wreszcie powinniśmy również sprawdzić zabezpieczenia platform, które wykorzystujemy, by nie było takiej sytuacji, że wtargnie nam na zajęcia niepożądany troll lub hacker i np. będzie publikował niepożądane materiały dla uczniów. Jeśli prowadzimy zajęcia z domu, trzeba pamiętać również o zapewnieniu sobie „miejsca do prowadzenia lekcji”. Najlepiej jak będzie to stałe stanowisko,

wolne od wszelkich zakłóceń. Dobrze jeśli przygotujemy sobie przystawioną szklankę wody w zasięgu ręki, podręczne notatki i słuchawki. W celu budowania interakcji nauczyciel powinien mieć zawsze włączoną kamerę i również zaprosić do ich włączenia uczniów, stosować zasady higieny mowy, takie jak tempo, rytm, natężenie, modulacja głosu, pauzowanie, stosowanie wypełniaczy. Utrzymaniu dobrych relacji sprzyja też zwracanie się do uczniów po imieniu. W kształceniu na odległość duże znaczenie ma też poziom przygotowania uczniów do tej formy uczenia się. Uczniom należy pokazać, jak organizować sobie czas, zapoznać ich z możliwymi technikami w tym zakresie, nauczyć technik higieny pracy umysłowej, a także technik sporządzania efektywnych notatek.



MARIA KACZOROWSKA

Nauczyciel doradca w zakresie kształcenia zawodowego z wieloletnim stażem w Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Pile

Absolwentka Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu na kierunku Cybernetyka Ekonomiczna i Informatyka, trener Młodzieżowej Fundacji Przedsiębiorczości, konsultant w projekcie „Czas zawodowców – wielkopolskie kształcenie zawodowe”, organizator wielu szkoleń dla nauczycieli, autor PPKZ i programów nauczania.

SZKOŁY ĆWICZEŃ – POLIGONEM DOŚWIADCZALNYM I LABORATORIUM BADAWCZYM

EWA SUPERCZYŃSKA

Projekty realizowane przez
Ośrodek Doskonalenia
Nauczycieli w Poznaniu
w ramach programu Szkoła
ćwiczeń: „Wielkopolska szkoła
ćwiczeń w Cogito” oraz
„Szkoła ćwiczeń w Suchym
Lesie – WOJEWÓDZTWO
WIELKOPOLSKIE”.



Od 2019 roku Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu realizował dwa projekty w ramach programu Szkoła ćwiczeń. Pierwszy z nich to „Wielkopolska szkoła ćwiczeń w Cogito” Projekt realizowany ze środków Funduszy Europejskich Wiedza Edukacja Rozwój ramach Działania 2.10 wysoka jakość systemu oświaty Nr projektu POWR.02.10.00-00-5009/18, a drugi „Szkoła ćwiczeń w Suchym Lesie – WOJEWÓDZTWO WIELKOPOLSKIE” nr projektu POWR.02.10.00-00-5014/18.

Były to jedne z pierwszych projektów realizowanych w całym kraju w programie Szkół Ćwiczeń, stąd warto pochylić się nad ich doświadczeniami, aby wykorzystać w kolejnych obecnie się rozpoczynających, ale także w przygotowaniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli.

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu (ODN) zgodnie ze swoim statutem i Rozporządzeniem w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli z dnia 28 maja 2019r. Dz. U. z 6 czerwca 2019r. poz. 1045 jest placówką zobligowaną do wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli i szkół, i podejmuje działania pozwalające na realizację tych zadań. Stąd udział Ośrodka w tego rodzaju projektach można by uznać za obowiązkowy. Obowiązkowość nie jest jednakże wyznacznikiem uczestnictwa w projektach skierowanych do nauczycieli. Podstawą jest faktyczne zaangażowanie się w realizację podejmowanych tematów i zadań. Takie też podejście reprezentujemy jako Ośrodek. Stąd udział w obu projektach był nie tylko realizacją obowiązkowych zadań, ale przede wszystkim ważnym zadaniem poszerzającym dotychczasowe działania Ośrodka i kadry pedagogicznej.

Rolą placówki doskonalenia nauczycieli uczestniczącej w projekcie jest zgodnie z założeniami wsparcie szkoły ćwiczeń poprzez:

- organizowanie i prowadzenie wsparcia metodycznego dla nauczycieli szkół ćwiczeń;
- organizowanie i prowadzenie wspomagania w szkole ćwiczeń i szkołach współpracujących ze szkołą ćwiczeń, w tym: pomoc w diagnozowaniu potrzeb szkoły, ustalenie sposobów działania prowadzących do zaspokojenia potrzeb szkoły, zaplanowanie form wspomagania i ich realizację, wspólną ocenę efektów i opracowanie wniosków z zaplanowanych form wspomagania;
- organizowanie i prowadzenie sieci współpracy i samodoskonalenia dla nauczycieli i dyrektorów;
- organizowanie i prowadzenie szkoleń, warsztatów metodycznych i przedmiotowych, seminariów, konferencji szkoleniowych oraz innych form doskonalenia zawodowego nauczycieli i dyrektorów;
- udzielanie konsultacji oraz innych form indywidualnego wsparcia (coaching, mentoring);
- upowszechnianie przykładów dobrej praktyki;
- przygotowywanie materiałów szkoleniowych i informacyjnych.

Dodatkowo placówka doskonalenia nauczycieli powinna wspierać szkołę ćwiczeń w opracowywaniu planu pracy, uwzględniającego potrzeby współpracujących z nią szkół, w oparciu o diagnozę (Zasady współpracy... str.5). Wymienione zadania wpisane były do koncepcji projektu szkół ćwiczeń i stały się także zadaniem ODN w Poznaniu w realizacji projektów.

Pierwsze zadanie pojawiło się już w trakcie przygotowywania wniosków, czyli de facto

tworzenia podwalin pod projekt. Zadanie to polegało na opracowaniu analizy potrzeb szkoły i nauczycieli szkoły w zakresie doskonalenia ich warsztatu pracy zarówno materialnego jak i merytorycznego. Do tego celu przygotowane zostały ankiety *Kwalifikacje, doskonalenie i dzielenie się wiedzą i umiejętnościami nauczycieli szkoły*, przeprowadzono analizę wniosków z nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły oraz prowadzonej ewaluacji wewnętrznej oraz analizę arkusza *Dane techniczne dotyczące zasobów i wyposażenia szkoły*. W opracowanych na podstawie badania rekomendacjach podkreślono konieczność wsparcia rozwoju zawodowego nauczycieli w zakresie poznania i posługiwania się nowymi narzędziami informatycznymi, aktualizację wiedzy z zakresu nowych metod nauczania, poznanie podstaw pracy z dorosłymi i wzbogacenie pracowni przedmiotowych w wyposażenie niezbędne do realizacji podstaw programowych. Projekty miały być realizowane w czterech obszarach przedmiotowych ze szczególnym naciskiem na kształtowanie umiejętności uczniów, stąd zabezpieczenie możliwości materialnych realizacji ćwiczeń było niezbędne. Przeprowadzona przez ODN diagnoza stała się przykładem do przeprowadzenia diagnoz przez nauczycieli także w kolejnych 7 szkołach, które zgłosiły się do udziału w projekcie.

Realizacja projektów zainaugurowana była konferencjami. Liczny udział zarówno uczestników projektu, jak i przedstawicieli instytucji odpowiedzialnych za oświatę w tym Wielkopolskiego Kuratora Oświaty i przedstawicieli Samorządu Województwa Wielkopolskiego, wskazywał na zainteresowanie środowiska, co wynika być może także z doświadczeń historycznych.

W Polsce koncepcję programową i realizację w praktyce idei szkoły ćwiczeń, będącej warsztatem praktycznego przygotowania do zawodu, zawdzięczamy Józefowi Je-

ziorowskiemu, dyrektorowi Seminarium Nauczycielskiego w Poznaniu, który podkreślał „znaczenie dobrego przygotowania praktycznego w kształceniu przyszłych nauczycieli” (Ratuś, 2014, s. 220). Ta inicjatywa przez prawie 170 lat realizowana była różnymi sposobami z mniejszymi lub większymi sukcesami w kształceniu nauczycieli w całym kraju. Jednakże zmiany prawne w latach dziewięćdziesiątych XX wieku praktycznie zlikwidowały funkcjonowanie szkół ćwiczeń. Próbę przywrócenie ich w oparciu o projekt finansowany z Funduszy Europejskich, i biorąc pod uwagę aktualne potrzeby przygotowania nauczycieli do pracy i rozwoju zawodowego, trzeba uznać za cenną. Zawsze w rozwoju i doskonaleniu zawodowym osób dorosłych sprawdzają się metody polegające na korzystaniu z przykładów dobrych praktyk, samodzielnego doświadczania pod opieką mentora rozwiązań dydaktycznych w atmosferze zaufania i wsparcia. Takie warunki stwarzane są w szkole ćwiczeń.

Kolejne zadania Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu w bezpośredniej realizacji projektu wiązały się z przeprowadzeniem zajęć poza czasem lekcji szkolnych, dostosowanych organizacyjnie do możliwości uczestników, aby nie zakłócały normalnego biegu lekcji szkolnych. Zawartość merytoryczna szkoleń wynikała z potrzeb uczestników i trzeba podkreślić aktywność nauczycieli w każdym z omawianych obszarów. Każde szkolenie obudowane było specjalnie przygotowanym materiałem szkoleniowym ukierunkowanym na pogłębienie wiedzy z zakresu dydaktyki i jej doskonalenia, a następnie możliwości wykorzystania materiałów w motywowaniu uczniów i poszerzenie wiedzy przedmiotowej. Nie mniejsze znaczenie miało wzbogacenie doświadczenia autorów w opracowaniu kompleksowych materiałów z bezpośrednim zastosowaniem do pracy nauczycieli. Przydały się one w dalszym udziale w projekcie i pracy z kolejnymi

nauczycielami ze szkół zaproszonych do udziału w projekcie.

Kolejne działania nauczycieli konsultantów Ośrodka dotyczyły opracowania szerokich materiałów informacyjno-szkoleniowych na poziomie klas 1-4 i 5-8 do pracy nauczycieli szkoły ćwiczeń. Materiały te wykorzystywane były w dalszej części projektu i trafiły do rąk nauczycieli wszystkich szkół uczestniczących w projekcie.

Bardzo ważną rolę w uczeniu się i rozwijaniu kompetencji zawodowych odgrywa ostatnia część projektu, a mianowicie udział nauczycieli szkół towarzyszących w sieci wsparcia i współpracy. Tak się szczęśliwie złożyło, że wszystkie formy szkoleniowe naocznie zakończyły się przed wybuchem pandemii i zgodnie z założeniem uruchomione od wiosny sieci pozwoliły i pozwalają uczestnikom nie tylko zasmakować pracy wirtualnej, ale też kształcą ich umiejętności wykorzystywane bezpośrednio z uczniami. Uczestnicy sieci przy okazji doświadczali także trudności w mobilizowaniu się do systematycznego uczestniczenia, co z pewnością dało im pogląd na zachowanie własnych uczniów w pracy online.

Niezmiernie ważnym elementem działań projektowych było przygotowywanie scenariuszy lekcji, lekcji otwartych, konsultowanie ich z doradcami i poddanie weryfikacji najbardziej wymagających sędziów – czyli własnych uczniów.

To ich aktywność na lekcjach i w zajęciach związanych z tematyką projektu była prawdziwym wyznacznikiem jakości podejmowanych działań. Czasem chyba brakowało skali, na której uczniowie mogli wyrazić swoje zadowolenie z przyjętych rozwiązań dydaktycznych. I chciałoby się żeby tak było na każdej lekcji.

Jakie korzyści wynikają z realizacji tego rodzaju projektów?

Przede wszystkim ważne było to, że projekt był realizowany we współpracy szkoły, ośrodka doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno – pedagogicznej i uczelni wyższej. Podkreślona została rola szkoły jako miejsce uczenia się nauczycieli własnych i innych szkół. Dla ODN w Poznaniu znaczenie miało wzbogacenie doświadczenia prowadzenia sieci nauczycieli, rozpoznanie korzyści i trudności w ich prowadzeniu. Uniwersytet im. A. Mickiewicza niewątpliwie skorzystał także poprzez wprowadzenie studentów do praktyki szkolnej. Same szkoły wzbogaciły swoją bazę materialną, a nauczyciele poprzez samodzielne przygotowanie materiałów, w tym scenariuszy zajęć i nagrań lekcji, podnieśli swoje kompetencje w tym zakresie. Przygotowane zostały także opiniowane materiały szkoleniowe, które nadal mogą być wykorzystywane w doskonaleniu pracy dydaktycznej.

Niewątpliwą korzyścią dla nauczycieli była aktywizacja środowiska w zakresie wdrożenia nowych rozwiązań metodycznych, rozwój zawodowy wynikający z prowadzenia zajęć otwartych, przygotowania scenariuszy i nagrań, dzielenie się wiedzą i rozwój wynikający z konieczności wyjaśnienia przyjętych rozwiązań, doskonalenie warsztatu pracy wynikające z prowadzenia zajęć otwartych, a także obserwacji zajęć otwartych. Była także możliwość włączenia nowych rozwiązań do realizowanych zajęć, nabywania nowych kompetencji i korzystania z nowych udogodnień technicznych w tym TIK. Studenci z kolei mogli przystąpić do budowania własnego warsztatu pracy. Dzięki powstaniu szkoły ćwiczeń uczelnia pozyskała bazę do praktyk studenckich, a ośrodek do praktyk nauczycielskich.

Czym jest szkoła ćwiczeń? Z pewnością jest miejscem wzbogacającym system doskonalenia zawodowego nauczycieli. Daje szansę na doskonalenie umiejętności praktycznych

i rozwijanie warsztatu pracy. Pozwala na połączenia teorii z praktyką w doskonaleniu zawodowym. Można ją z pewnością nazwać swego rodzaju poligonem doświadczalnym, a równocześnie laboratorium badawczym nad efektami wdrażanych rozwiązań.

Sukces realizowanych przy naszym udziale szkół ćwiczeń wiąże się z zaangażowaniem wszystkich realizatorów, dobrym i szczegółowym zaplanowaniem finansowym i czasowym zadań w projekcie oraz starannością w realizacji zadań. Pomocne było zaangażowanie i zmotywowanie uczestników i sprawne zarządzanie projektem, w tym terminowa realizacja zamówień. Na szczególną uwagę zasługiwała dobra współpraca między partnerami, w dobrym klimacie tworzonym przez liderów projektu. Dzięki temu jest też szansa na dalszą współpracę międzyinstytucjonalną. Z pewnością owocować będą też więzi nawiązane między szkołami uczestniczącymi w projekcie. Dla nich także z pewnością wymiana doświadczeń nie będzie jednorazowym aktem, a wykorzystanie nowych doświadczeń przyczyni się do rozwoju szkół.



PRZYPISY

1. efs.men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/04/Zalacznik_nr_11_Model_szkoły_cwiczen.pdf
2. Ratuś B. (red.), (2014), *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli*, Zielona Góra: Wydawnictwo WSP.
3. *Zasady współpracy szkoły ćwiczeń, materiał do konsultacji społecznych*, ORE, W-wa 2018r., str. 5 <https://www.ore.edu.pl/2017/10/materialy-do-pobrania/>

EWA SUPERCZYŃSKA

Dyrektor Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli
w Poznaniu

Kaliski Konkurs Informatyczny o zasięgu ogólnopolskim jest organizowany przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu oraz IV Liceum Ogólnokształcące im. Ignacego Jana Paderewskiego w Kaliszu. Konkurs odbywa się pod patronatem Marszałka Województwa Wielkopolskiego, Wielkopolskiego Kuratora Oświaty oraz Prezydenta Miasta Kalisza.



K A L I S K I
K O N K U R S
I N F O R M A T Y C Z N Y
2 0 2 1

EDUSFERA

WIELKOPOLSKI BIULETYN EDUKACYJNY

ISSN 2719-5627

Wydawca

Departament Edukacji i Nauki Urzędu Marszałkowskiego Województwa Wielkopolskiego,
Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu

Redakcja

Wojciech Kos (red. naczelny), Jarosław Wujkowski (sekretarz red.), Iwona Gubańska (korekta), Ewa Kowalczyk-Wiśniewska (grafika),
Piotr Sadowski (projekt i łamanie), Zbigniew Budny, Marek Gabala, Włodzimierz Garsztka, Maria Kaczorowska, Hanna Kempa,
Hanna Mamzer, Dominika Miśkowiec, Ewa Superczyńska, Jerzy Szukalski, Anna Władkowska, Katarzyna Włodkowska, Jolanta Żukowska

Druk

Drukarnia ODN Kalisz
ul. Wrocławska 182, 62-800 Kalisz.



**TARGI
EDUKACYJNE
POZNAŃ**

UWAGA EDUKACJA!

7-8 MAJA 2021



edycja ONLINE

ORGANIZATOR



SAMORZĄD WOJEWÓDZTWA
WIELKOPOLSKIEGO

mtp
GRUPA

PATRONAT HONOROWY



Ministerstwo
Edukacji i Nauki



MARSZAŁEK WOJEWÓDZTWA
WIELKOPOLSKIEGO
MAREK WOŹNIAK

Kolegium Rektorów
Miasta Poznania



SAMORZĄD WOJEWÓDZTWA WIELKOPOLSKIEGO

PLACÓWKI OŚWIATOWE PROWADZONE PRZEZ
SAMORZĄD WOJEWÓDZTWA WIELKOPOLSKIEGO
PODLEGŁE DEPARTAMENTOWI EDUKACJI I NAUKI

CENTRUM WSPARCIA RZEMIOSŁA KSZTAŁCENIA
DUALNEGO I ZAWODOWEGO W KALISZU

pełna informacja na stronie:

www.cwrkdiz.kalisz.pl

CENTRUM WSPARCIA RZEMIOSŁA KSZTAŁCENIA
DUALNEGO I ZAWODOWEGO W KONINIE

pełna informacja na stronie:

www.cwrkdiz.konin.pl

CENTRUM WSPARCIA RZEMIOSŁA KSZTAŁCENIA
DUALNEGO I ZAWODOWEGO W LESZNIE

pełna informacja na stronie:

www.cwrkdiz.leszno.pl

CENTRUM WSPARCIA RZEMIOSŁA KSZTAŁCENIA
DUALNEGO I ZAWODOWEGO W PILE

pełna informacja na stronie:

www.cwrkdiz.pila.pl

CENTRUM WSPARCIA RZEMIOSŁA KSZTAŁCENIA
DUALNEGO I ZAWODOWEGO W POZNANIU

pełna informacja na stronie:

www.cwrkdiz.poznan.pl

OŚRODEK DOSKONAŁENIA NAUCZYCIELI
W KALISZU

pełna informacja na stronie:

www.odn.kalisz.pl

PUBLICZNA BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNA
KSIĄŻNICA PEDAGOGICZNA W KALISZU

pełna informacja na stronie:

www.kp.kalisz.pl

CENTRUM DOSKONAŁENIA NAUCZYCIELI
W KONINIE

pełna informacja na stronie:

www.cdnkonin.pl

CENTRUM DOSKONAŁENIA NAUCZYCIELI
W LESZNIE

pełna informacja na stronie:

www.cdn.leszno.pl

CENTRUM DOSKONAŁENIA NAUCZYCIELI
W PILE

pełna informacja na stronie:

www.cdn.pila.pl

OŚRODEK DOSKONAŁENIA NAUCZYCIELI
W POZNANIU

pełna informacja na stronie:

www.odnpoznan.pl

PUBLICZNA BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNA
W POZNANIU

pełna informacja na stronie:

www.pbppoznan.pl



URZĄD MARSZAŁKOWSKI
WOJEWÓDZTWA WIELKOPOLSKIEGO W POZNANIU
DEPARTAMENT EDUKACJI I NAUKI

SZKOŁY

- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Gnieźnie
www.medyk.gniezno.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Koninie
www.medyk.konin.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Ostrowie Wlkp.
www.mszy-ostrow.cbap.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego nr 1 w Poznaniu
www.wsckziu1.poznan.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego nr 2 w Poznaniu
www.wsck.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Rawiczu
www.medyk-rawicz.com.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego we Wrzesznie
www.wscku-wrzesnia.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Złotowie
www.wsckziu-zlotow.pl
- Wielkopolski Samorządowy Zespół Placówek Terapeutyczno - Wychowawczych w Cerekwicy Nowej
www.cerekwica-mow.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Edukacji i Terapii w Starej Łubiance
www.zspstalarubianka.pl