

HEINAL OSWIATOWY

NR 12/218
2022

Miesięcznik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

Ukazuje się od 1992 r.

ISSN 1233-7609

Rok Romantyzmu Polskiego



Od redakcji	3
-------------------	---

Zagadnienia oświatowo-edukacyjne

Marcin Lutomierski

Spory o romantyzm w polskiej krytyce literackiej XIX wieku	3
--	---

Dorota Łażewska

Rok Romantyzmu Polskiego jako szansa na przypomnienie wartości wniosłych w edukacji kulturalnej na lekcjach j. polskiego	8
---	---

Magdalena Bąk

Romantyzm w szkole. Refleksje jubileuszowe	11
--	----

Wojciech Papaj

Myśl, pytaj, twórz. Romantyzm polski w polskiej szkole	16
--	----

Z perspektywy doradcy

Joanna Kantor-Malik

Celebracja Roku Romantyzmu Polskiego w realiach szkolnych	21
---	----

Agnieszka Gietner

Dźwięki jak fale obmywają ciało – wpływ muzyki na człowieka	24
---	----

Konteksty i inspiracje

Alicja Janiak

Piękno w fotografii	26
---------------------------	----

Recenzje

Małgorzata Kaliszewska

Spotkanie z ikoną. Całozyciowy rozwój duchowy i artystyczny człowie- ka, czy tylko „kulturalna rozrywka bogatych i pobożnych pań”?	29
---	----

Nauczanie i uczenie się

Danuta Sterna

5 pytań na temat wykorzystania metody projektu w nauczaniu	32
--	----

Miesięcznik „Hejnal Oświatowy” można otrzymać w siedzibach Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli: MCDN Ośrodek w Krakowie, ul. Garbarska 1; MCDN Ośrodek w Nowym Sączu, ul. Jagiellońska 61; MCDN Ośrodek w Oświęcimiu, ul. M. Kolbego 8; MCDN Ośrodek w Tarnowie, ul. Nowy Świat 30.

Okładka: Rynek Główny – Sukiennice, fot. archiwum UMWM



Wydawca:

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Rada Wydawnicza:

dr Łukasz Cieślak (przewodniczący, dyrektor MCDN), Małgorzata Dutka-Mucha, Zygmunt Fryczek, Barbara Ledwoń, Ewa Sojat

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. Stanisław Palka (przewodniczący) – UJ, dr hab. Krystyna Ablewicz prof. UJ, dr hab. Władysław Błasiak prof. UP, SWPW, Lech Gawryłow – OKE w Krakowie, dr Krzysztof Gerc – UJ, dr hab. Jolanta Karbowiczek prof. AIK, dr Iwona Ocetkiewicz – UP, dr hab. Teresa Olearczyk prof. KAAFM, prof. dr hab. Marian Śnieżyński – UPJP2

Redaguje zespół w składzie:

Daria Grodzka (redaktor naczelna), dr hab. Małgorzata Kaliszewska prof. UJŁ, Joanna Peter (OKE w Krakowie), Marzena Sula-Matuszkiewicz (Filia PBW w Nowej Hucie), Halina Wesołowska (wicedyrektor MCDN), Sylwester Kopeć (sekretarz redakcji) oraz zespół nauczycieli konsultantów MCDN: Jadwiga Chaim, dr Ilona Dudzik-Garstka, Mariola Kozak, Wojciech Papaj

Redaktor naczelna:

Daria Grodzka
tel.: (12) 61 71 111; fax: (12) 623 77 41
d.grodzka@mcdn.edu.pl

Adres redakcji:

Redakcja „Hejnal Oświatowy”
ul. Lubelska 23 (MCDN)
30-003 Kraków
tel.: 12 61 71 111; fax: 12 623 77 41
<http://hejnaloswiatowy.mcdn.edu.pl/>

Opracowanie materiałów i korekta:

Anna Róża Płatek

Warunki przyjmowania materiałów:

Materiały do publikacji należy przesłać na adres redaktor naczelnej: d.grodzka@mcdn.edu.pl

Tekst: o objętości do 8 tys. znaków ze spacjami, format Word for Windows, czcionka Calibri; rozmiar czcionki 11; odstępy wiersza pojedynczy; wymagany tytuł i krótkie wprowadzenie – lead; krótka informacja o autorze; przypisy i bibliografia zamieszczone pod tekstem.

Redakcja zastrzega sobie prawo do adiustacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów oraz zastrzega sobie odmowę publikacji materiału bez podania przyczyny.

Przedruk materiałów publikowanych w „Hejnale Oświatowym” bez zgody wydawcy jest zabroniony. Zakaz nie dotyczy cytowania publikacji z powołaniem na źródło.

Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz online.

Nakład 1000 egzemplarzy

Skład i druk: Digital Art Studio Gała Przemysław

ISSN 1233-7609

Szanowni Czytelnicy



Decyzją Sejmu RP rok 2022 został ustanowiony Rokiem Romantyzmu Polskiego. Uchwała przypomina, że w 1822 roku w Wilnie ukazały się *Ballady i romanse* Adama Mickiewicza, których wydanie wyznacza początek polskiego romantyzmu. Autor tekstu otwierającego numer zwraca uwagę, że romantyzm (rozumiany wieloznacznie) był przedmiotem ożywionych dyskusji krytyków literackich przez prawie cały XIX wiek. Spory o romantyzm i wokół niego miały szeroki rezonans społeczny. W Roku Romantyzmu Polskiego warto prześledzić najważniejsze aspekty tytułowego zagadnienia.

Tematem kolejnego artykułu jest refleksja nad tym, jakie aspekty literatury i kultury romantycznej mogą być atrakcyjne dla współczesnego odbiorcy. Autorka tekstu zachęca do swoistego odwrócenia perspektywy i zastanowienia się, jakie współczesne problemy (np. definicja europejskości, pluralizm kultury polskiej lub jego brak, autokreacja) mogą być skutecznie objaśnione czy mądrze skomentowane przez odwołania do literatury i kultury epoki romantyzmu.

Celem następnego artykułu jest „okolicznościowa” refleksja nad miejscem romantyzmu polskiego w polskiej szkole A.D. 2022. Wskazano myślenie pytańne jako koncepcję dydaktyczną adekwatną do złożoności tematu oraz do potrzeb poznawczych i emocjonalnych młodzieży szkolnej. Zapraszam także do przeczytania tekstu, którego autorka prezentuje grę terenową „Tropem romantyków” jako formę świętowania Roku Romantyzmu Polskiego w realiach szkolnych.

Życzę wszystkiego najlepszego w nowym roku! „Aby Święta Bożego Narodzenia były bliskością i spokojem, a Nowy Rok – dobrym czasem” (K.I. Gałczyński).

Daria Grodzka
redaktor naczelna
miesięcznika „Hejnał Oświatowy”

Spory o romantyzm w polskiej krytyce literackiej XIX wieku

dr Marcin Lutomierski

Romantyzm (rozumiany wieloznacznie) był przedmiotem ożywionych dyskusji krytyków literackich przez prawie cały XIX wiek. Spory o romantyzm i wokół niego miały szeroki rezonans społeczny. W Roku Romantyzmu Polskiego warto prześledzić najważniejsze aspekty tytułowego zagadnienia.

Klasyki i romantycy

W piśmiennictwie polskim pojęcie „romantyczny” po raz pierwszy (najprawdopodobniej) pojawiło się w jednym z felietonów Stanisława Kostki Potockiego, który mówił o „mistyczno-romantycznych stanach” szerzących ciemnotę w Polsce (*Wyciąg z protokołu wielkiej kapituły kawalerów Niedźwiadka*, 1816). Do krytyki literackiej pojęcie „romantyczność” (w rozumieniu „romantyzm”) wprowadzili niemal jednocześnie: Kazimierz Brodziński (*O klasycyzmie i romantyczności tudzież o duchu poezji polskiej*, 1818), Jan Śniadecki (*O pismach klasycznych i romantycznych*, 1819) i Adam Mickiewicz (*O poezji romantycznej*, przedmowa do debiutanckiego tomu poezji, 1822). Rozwinął je i z punktu widzenia nowego prądu dookreślił zaś Maurycy Mochnacki (m.in. *O duchu i źródłach poezji w Polsce*, 1825; *Niektóre uwagi nad poezją romantyczną z powodu rozprawy Jana Śniadeckiego „O pismach klasycznych i romantycznych”*, 1825; *Myśli o literaturze polskiej*, 1828).

Na późniejsze rozumienie pojęcia „romantyzm” w polskiej krytyce literackiej miały również wpływ wystąpienia obrońców klasycyzmu: Jana Śniadeckiego, Kajetana Koźmiana i Ludwika Osińskiego. Reprezentantami nowego prądu i zarazem uczestnikami pierwszych polemik byli m.in.: Michał Gra-

bowski, Stefan Witwicki, Michał Podczaszyński, Jan Ludwik Żukowski, Józefat Bolesław Ostrowski, Ludwik Piątkiewicz i Walenty Chłędowski. W świadomości językowej XIX wieku, a zwłaszcza w jego pierwszej połowie, wyrazy „romantyzm”, „romantyczność” i „romansowość” bardzo często traktowano synonimicznie.

Romantyzm w dyskursach krytycznoliterackich

Pojęcie „romantyzm” funkcjonowało w różnych kontekstach i pojawiało się zarówno w wypowiedziach o charakterze programotwórczym, jak i w opisach konkretnych zjawisk literackich czy kulturowych. Przed właściwym przełomem romantycznym (w krytyce literackiej to wystąpienie Mochnackiego w 1825 roku) o romantyczności i romantykach najczęściej mówiono w kontekście romansowości.

W rozprawie Brodzińskiego *O klasyczności i romantyczności* pojęcie to służyło charakterystyce i ocenie literatury różnych epok. Brodziński przyjmował *a priori* istnienie dwóch odrębnych systemów estetycznych (wyrażonych metaforą „gościńca”, czyli klasyczności, i metaforą „krętej ścieżki”, czyli romantyzmu) i dwóch odmiennych sposobów rozumienia kultury dawnej i współczesnej. Stąd wzięła się pojęciowa dychotomia: „klasyczność–romantyczność”. Krytyk dążył jednak do nieantagonizowania tych dwóch kierunków literackich, co było możliwe dzięki temu, że traktował romantyzm jako niemalże synonim uczuciowości sentymentalnej. Takie rozumienie romantyzmu wpisywało się w projektowany przez Brodzińskiego model „sielskiej” literatury narodowej.

Brodziński był umiarkowanym zwolennikiem romantyzmu „uładzonego”, a ostrożną akceptację tego prądu można odnaleźć w wypowiedziach takich krytyków, jak Franciszek Wężyk (*O poezji dramatycznej*, powst. 1811, wyd. 1878; *O poezji w ogólności*, 1815, ogłoszone anonimowo i przypisywane Wężykowi *Uwagi nad Jana Śniadeckiego rozprawą „O pismach klasycznych i romantycznych”*, 1819) oraz Franciszek Salezy Dmochowski (*Uwagi nad teraźniejszym stanem, duchem i dążnościami poezji polskiej*, 1825), który ujmował przełom romantyczny jako swoistą realizację postulatów „sztuki narodowej” z okresu późnego sentymentalizmu.

Według Dmochowskiego klasycyzm i romantyczność były odmiennymi, ale niewykluczającymi się rodzajami poezji. W myśl tej koncepcji poezja romantyczna opiera się „na charakterze, podaniach, obyczajach, dziejach i religii każdego narodu”. Dla Jana Śniadeckiego z kolei „romantyczność” to – w przeciwieństwie do „klasyczności” – określenie literatury w złym guście i społecznie szkodliwej. Pojęcie to było równoznaczne z romansowością, wywodzoną przez krytyka z sentymentalności. Romantyzm oznaczał według autora rozprawy *O pismach klasycznych i romantycznych* zjawisko literackie, które należy zwalczać jako źródło zabobonu i ciemnoty, urągające prawom rozumu. Polemizując z nim, Wężyk zauważył, że uczonemu nie wypada potępiać poszukiwania nowych dróg zarówno w nauce, jak i w sztuce, a uwaga, że romantycy nie przestrzegają żadnych reguł, nie wytrzymuje krytyki; analiza dzieł Schillera i Goethego pokazuje bowiem wyraźnie, że zostały zanegowane tylko te reguły, które „są niepotrzebną zawadą” (1819).

Po powstaniu styczniowym, aż do początku XX wieku, dyskutowano o romantyzmie jako prądzie literackim. Jednak z czasem artystyczna (estetyczna, typologiczna) identyfikacja pojęcia „romantyzm” ustępowała miejsca rozważaniom głównie na temat ideowego (światopoglądowego) oblicza romantyzmu. Mimo że publikowano niemało rozpraw analizujących twórczość wielkich romantyków, to jeśli już podejmowano zagadnienie romantyzmu, częściej omawiano „romantyzm w życiu”, coraz rzadziej mówiono zaś o „romantyzmie w pieśni”. Ówczesna krytyka zajmowała rozmaite stanowiska wobec romantyzmu jako koncepcji artystycznej.

Wartościowanie romantyzmu

Ewolucję znaczenia „romantyzmu” w krytyce literackiej omawianego okresu ilustrują konteksty, w jakich pojęcie było najczęściej sytuowane. Kazimierz Brodziński posługiwał się rzeczownikiem „romantyczność” z określeniami typu: „dawna”, „teraźniejsza”, „hiszpańska”, „północna”, co potwierdza jego uwarunkowaną różnymi zastrzeżeniami akceptację zjawisk w ten sposób określanych (*O klasyczności i romantyczności*). Jego rozprawa na temat klasyczności i romantyczności zainspirowała Śniadeckiego do wystąpienia, któ-

re było *de facto* atakiem wymierzonym w nowe zjawiska poezji polskiej (*O pismach klasycznych i romantycznych*). Zwolennik klasycyzmu potępiał przede wszystkim fantastykę, „nieład i zamieszanie” w sztuce, pozostałości gotycyzmu i grozy. Przypisywał romantyzmowi te cechy, które uważał za symptomy rozkładu intelektualnego (tj. rozchwiania obowiązujących wartości estetycznych i światopoglądowych), widoczne w ówczesnej literaturze. Śniadecki oraz inni zwolennicy klasycyzmu próbowali również niejako „uklasyczyć” romantyczność, dyskryminując zarazem romantyzm przez używanie określeń typu „tak zwani romantycy”, „pseudoromantycy” czy „nasi romantycy”. Popularne były również tezy o zbędności podziału literatury na klasyczną i romantyczną (Kazimierz Brodziński, Stefan Witwicki, Teodozy Sierociński).

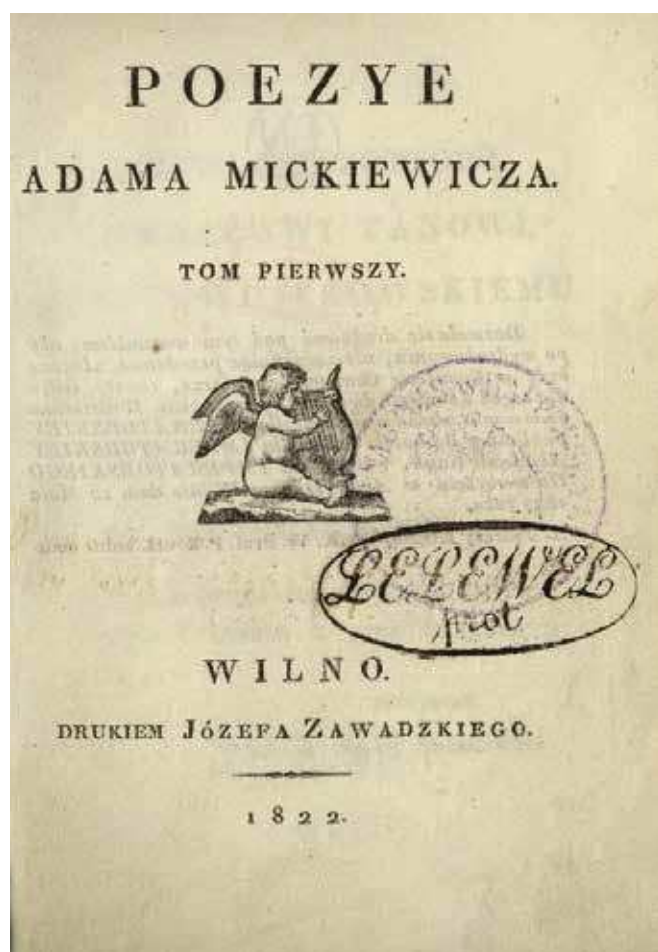
W rozprawie Wincentego Niemojowskiego (*Myśli dorywcze o romantyczności i romantykach*, 1830) „romantyczność” została poddana analizie jako pojęcie przeniesione na grunt polski z krytyki niemieckiej, a tam sztucznie utworzone dla

podkreślenia rzekomych różnic między poezją starożytną a romantyczną. To biegunowe przeciwstawianie poezji dawnej i nowszej Niemojowski wiązał z niedostatkiem wiedzy swoich współczesnych na temat wielonurtowego dziedzictwa antyku.

W pierwszych dziesięcioleciach po powstaniu listopadowym krytyka krajowa podjęła wzmoczoną refleksję na temat sporu romantyków z klasykami. Zazwyczaj pomniejszano rolę owej batalii estetycznej, niekiedy mówiono nawet o „tak zwanym romantyzmie”. Krytyka literacka tego okresu (m.in. wypowiedzi przedstawicieli koterii petersburskiej) traktowała romantyzm jako skompromitowaną nazwę literatury buntowniczej. Usiłowano przystosować romantyczny program literacki do sytuacji literatury w kraju rządzonej przez zaborców (np. Józef Ignacy Kraszewski, *Nowa literatura*, 1842). Obwiniano też przedlistopadowy romantyzm o obniżanie poziomu literatury współczesnej z powodu niedostatku realizmu i nadmiaru irracjonalności.

W toczonych wówczas sporach kojarzono romantyzm z tzw. literaturą szaloną (powieścią francuską). Dlatego np. Michał Grabowski atakował ideową treść niektórych utworów Honoré de Balzaca i innych pisarzy: występował przeciwko rozpowszechnianiu przez powieść francuską nowych idei i doktryn, demokratyzacji życia społecznego i tendencjom antyklerykalnym (*Literatura i krytyka*, 1838; *O nowej literaturze francuskiej nazywanej literaturą szaloną*, 1838).

Za swoistego strażnika tradycji wielkiej poezji romantycznej uważał się Julian Klaczko, który był przeciwnikiem „pocziwych” romansów, gawęd i powieści, a ich ówczesną popularność uznawał za symptom regresu literatury. Współczesnym twórcom zarzucał nieudolność w kontynuowaniu dzieła Adama Mickiewicza i Zygmunta Krasińskiego, głównie brak świadomości misji – co w konsekwencji może doprowadzić do zatury romantycznego dziedzictwa (*Wieszcz i wieszczby. Rys dziejów nowszej poezji polskiej*, 1850). Nie oznacza to jednak, że romantyzm jako prąd artystyczny zyskał pełną aprobatę Klaczki: krytyk świadomie wybierał ze spuścizny romantycznej określone wartości (kult indywidualizmu, panpoetyckość, filozofia natury), negatywnie oceniając m.in. sekciarstwo religijne, mesjanizm (szczególnie Andrzeja Towiańskiego) oraz sarmatyzm.



Pierwsze wydanie poezji A. Mickiewicza, fot. polona.pl

Spór o dziedzictwo romantyzmu

Problem romantyzmu i jego „skutków” stanowił ważny temat wypowiedzi krytycznoliterackich w dobie pozytywizmu. Stosunek pozytywistów do romantyzmu był ambiwalentny: doceniano artystyczną stronę twórczości romantycznej, ale negowano romantyzm (często w formie zawołowanej ze względów cenzuralnych) jako domenę myśli politycznej. Przeciwnicy romantyzmu, niekoniecznie wywodzący się z obozu pozytywistycznego, dyskutowali przede wszystkim o jego założeniach filozoficznych i politycznych; inni, związani z ideami pozytywistycznymi, analizowali światopogląd romantyczny i literaturę romantyczną. Wypowiedzi te wpisywały się w określony porządek: romantyczne koncepcje historii i działań politycznych były na ogół jednoznacznie negowane (przynajmniej w dyskursie oficjalnym), literackie dziedzictwo wielkich romantyków przyjmowano co najmniej aprobatywnie.

Krytycy pozytywistyczni i młodopolscy, reinterpretując twórczość wybranych autorów romantycznych, zwłaszcza Adama Mickiewicza i Juliusza Słowackiego (m.in. Artur Górski, Maria Konopnicka, Ignacy Matuszewski), uwydatniali zarówno geniusz artystyczny poetów, jak i ich indywidualizm, który w recepcji romantyzmu na przełomie XIX i XX wieku został włączony do służby narodowej i społecznej. W Młodej Polsce krytyka literacka zajmowała się także pojęciem romantyzmu w kontekście ideowym: jako określoną postawą czy stylem zachowania. Wilhelm Feldman np. upatrywał w romantyzmie siłę duchową, bez której naród nie może osiągnąć najwyższych celów, ponieważ tylko romantyzm – a nie pozytywizm – „daje poczucie Wielkości” i jest źródłem ducha swobody.

Romantyzm stał się istotnym źródłem inspiracji ideowych i artystycznych krytyków młodopolskich jako polska tradycja narodowo-polityczna, usankcjonowana historycznymi czynami, i jako tendencja estetyczna, bliska duchowym potrzebom modernistów. Przekonywano o wspólnocie struktury świadomości społecznej i kulturalnej obu epok, wprowadzając m.in. pojęcie „neoromantyzmu”. Wiele spośród krytyków dowodziło, że romantyzm dał początek tym procesom społecznym, kulturowym, ekonomicznym i politycznym, które otwierają nową epokę, m.in. A. Górski,

Monsalwat. Rzecz o Adamie Mickiewiczu. Roztrąsano także problem istoty romantyzmu polskiego, który dla Stanisława Brzozowskiego, w pewnej fazie jego działalności krytycznej, był „dopełnieniem i uświadomieniem Polski samej”, pozwalającym na zrozumienie jej posłannictwa.

Romantyzm jako światopogląd

Pod pojęciem „romantyzm” krytyka literacka rozumiała także dyskurs poznawczy występujący niezależnie od określonych historycznie warunków. Był to bowiem zespół postaw, zawierający pewne cechy myślenia romantyków – głównie w dobie powstania listopadowego i na emigracji. W takim ujęciu światopogląd romantyczny nie stanowił cechy określonej epoki historycznej: był postawą uniwersalną, która dotyczyła przede wszystkim stosunku do czynu zbrojnego, patriotyzmu, wolności i niepodległości narodowej.

Spory o romantyzm i wokół niego miały szeroki rezonans społeczny

Krytycy pozytywistyczni uwydatniali w światopoglądzie romantycznym głównie te pierwiastki, które uznawali za nieracjonalne, antyspołeczne i nienaukowe, m.in. ideologię powstańczą, brak realizmu w działaniach społecznych i politycznych, mesjanizm, nadmierny emocjonalizm, mistycyzm, spirytualizm. Ksiądz Franciszek Krupiński zwracał uwagę na ścisłe powiązanie „wygórowanego uczucia”, mistycyzmu i orientalizmu, które jego zdaniem było szkodliwe dla społeczeństwa, a czasem i dla sztuki (*Romantyzm i jego skutki*, 1876).

Romantyzm jako pogląd na świat był przedmiotem refleksji także w okresie modernizmu. Mimo że krytycy zdawali sobie sprawę z niejednorodności romantyzmu jako prądu literackiego i szczególnej filozofii, to w krytycznoliterackich enuncjacjach i polemikach zazwyczaj akcentowali tylko kilka elementów światopoglądu romantycznego. Jednym z ulubionych przez krytyków młodopolskich przejawów postawy romantycznej był indywidualizm. Natomiast Stanisław Brzozowski definiował romantyzm w kategoriach buntu. Wcześniej widział w nim akt wiary w ducha narodu. Krytyk dowodził, że człowiek zbuntowany to właśnie wytwór romantyzmu: miał tu na myśli bunt psychiki (jednostki) przeciwko społeczeństwu, które ją wy-

tworzyło (taką postawę nazywał bunt „kwiatu przeciwko swym korzeniom”). Wśród najistotniejszych kategorii służących identyfikacji postawy romantycznej był dla niego także czyn. Brzozowski pochwala bohaterski czyn Wielkiej Emigracji, który rozumiał jako czyn duchowy – próbę przezwyciężenia samotności odciętych od kraju jednostek i przekształcenia wygnańczej egzystencji w życie narodu.

Romantyzm jako epoka w kulturze europejskiej

W rozprawie Adama Mickiewicza *O poezji romantycznej „romantyczność”* (i wyrazy pochodne, w szczególności przymiotnik „romantyczny”) funkcjonowała przede wszystkim w znaczeniu historycznym. Średniowiecze, jako okres historii powszechnej zasadniczo różniący się światopoglądem i obyczajowością od starożytności greckiej i rzymskiej, poeta nazywał np. „światem romantycznym”. Cech romantycznych w średniowieczu dopatrywał się także Maurycy Mochnacki. Dla krytyków pozytywistycznych – Juliana Ochrowskiego, Bolesława Prusa, Piotra Chmielowskiego – romantyzm w sensie historycznym był zbiorem dokonań twórczych, głównie w zakresie poezji i dramatu poetyckiego z okresu 1822–1863. Inaczej rzecz widział Stanisław Brzozowski, pojmując romantyzm jako epokę w historii Europy i towarzyszący jej sposób myślenia. Początkowo był przekonany o całkowitej odrębności romantyzmu polskiego na tle europejskim. Uznawał go za twór specyficznych warunków historycznych, społecznych i politycznych. Z czasem jednak, w *Legendzie Młodej Polski*, zanegował wcześniejszą tezę o oryginalności romantyzmu polskiego. Nie zmienił natomiast przekonania na temat roli wychodźstwa, traktując Wielką Emigrację jako synonim romantyzmu.

Próba podsumowania

Spory o romantyzm (początkowo: romantyczność) w polskiej krytyce literackiej przyczyniły się do popularyzacji, a zarazem pewnej symplifikacji pojęcia. Z jednej strony dyskusje i polemiki rozpowszechniały wiedzę o romantyzmie, który z czasem zaczęto postrzegać jako część narodowego dziedzictwa. W świadomości wielu autorów

i czytelników był on wciąż żywą tradycją. Jednak z drugiej strony rzadko dostrzegano dialogiczność i różnorodność tego prądu umysłowego i artystycznego. Często też rozważania i uwagi na temat romantyzmu służyły deklaracjom światopoglądowo-politycznym i stawały się pretekstem do wypowiadania własnych opinii.

Słowa kluczowe: literatura romantyzmu, dyskusje krytycznoliterackie, recepcja romantyzmu.

Bibliografia (wybór):

- Bachórz J., Kowalczykowska A. (red.): *Słownik literatury polskiej XIX wieku*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2002.
- Bartoszewicz A.: *O głównych terminach i pojęciach w polskiej krytyce literackiej w pierwszej połowie XIX wieku*. Warszawa–Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1973.
- Dopart B.: *Polski romantyzm i wiek XIX. Zarysy, rekonstrukcje*. Kraków: Księgarnia Akademicka, 2013.
- Kostkiewiczowa T., Goliński Z. (oprac.): *Oświecenie o literaturze. Wypowiedzi pisarzy polskich 1801–1830*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995.
- Kowalczykowska A.: *Czym był romantyzm?*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, 1990.
- Kowalczykowska A. (oprac.), *Idee programowe romantyków polskich. Antologia*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2000.
- Lutomierski M.: *Romantyzm*, [w:] *Słownik polskiej krytyki literackiej 1764–1918. Pojęcia – terminy – zjawiska – przekroje*. Redakcja naukowa J. Bachórz, G. Borkowska, T. Kostkiewiczowa, M. Rudkowska, M. Strzyżewski. T. 2. Toruń–Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2016.
- Łoch E. (red.): *Dziedzictwo romantyczne w literaturze pozytywizmu i Młodej Polski*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1988.
- Strzyżewski M.: *Wstęp*, [w:] M. Mochnacki. *Rozprawy literackie*. Oprac. M. Strzyżewski. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2000.
- Żmigrodzka M. (red.): *Problemy polskiego romantyzmu*. Seria 3. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1981.

* * *



Dr Marcin Lutomierski – filolog polski o specjalności literaturoznawczej, badacz m.in. tradycji romantycznej, literatury emigracyjnej i literatury dla dzieci i młodzieży, pracownik Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Rok Romantyzmu Polskiego jako szansa na przypomnienie wartości wzniosłych w edukacji kulturalnej na lekcjach j. polskiego

dr Dorota Łażewska

Istotnym elementem duchowego depozytu romantyzmu polskiego są wartości wzniosłe. Oznakami ich przeżywania są zdumienie, zachwyt, wzruszenie, podziw i entuzjizm. Literacką reprezentacją wzniosłości są teksty Mickiewicza, Słowackiego i Norwida. Dydaktyka polonistyczna może wprowadzać ucznia w świat wartości wzniosłych. Korzyści są wielowymiarowe. Ożywiają lekcję i uszlachetniają intelekt, wolę i uczucia młodego człowieka.

Rok Romantyzmu Polskiego kieruje naszą uwagę ku wartościom. Dlaczego? W uchwale Sejmu RP z dnia 17 listopada 2021 roku w sprawie ustanowienia roku 2022 Rokiem Romantyzmu został wymieniony kanon wartości narodowej wspólnoty: honor, waleczność, patriotyzm, przywiązanie

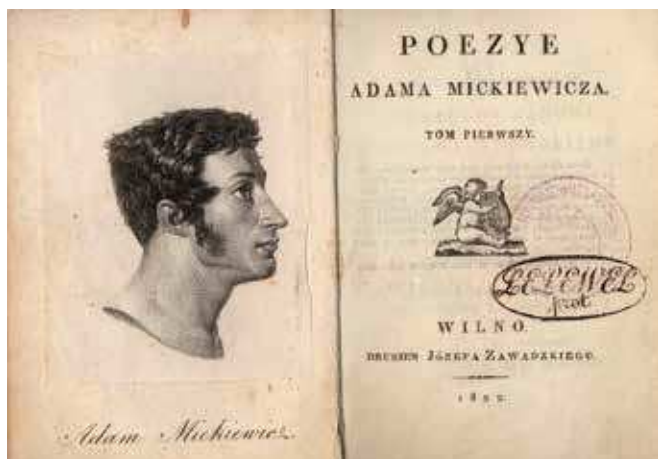
do tradycji, empatia wobec losu innych i gotowość do ofiar, otwartość na inne kultury oraz umiłowanie wolności. W niniejszej uchwale, obok wyżej wymienionych wartości, przywołano również wartości wzniosłe poprzez przypomnienie ich twórców – Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego oraz innych artystów i myślicieli epoki romantyzmu.

Czym jest wzniosłość? „Wzniosłość” (jako kategoria estetyczna) oznacza „pęd ku górze”, „przebywanie w górze”, górnolotność. Ukryty archetyp myślenia podpowiada człowiekowi, że to, co w górze, jest cenniejsze i bardziej upragnione od tego, co przyziemne. Wzniosłość jest niezwykła. Przerzywa, na zasadzie kontrastu, „szarość” zwykłego dnia¹. Oznakami przeżywania wartości wzniosłych są zdumienie, zachwyt, wzruszenie, podziw i entuzjizm. Odczuciem wzniosłym jest doznanie trwogi i grozy, patos cierpienia i samotności. Również doznawanie uczuć sprzecznych: przyjemności i bólu, radości i trwogi, egzaltacji i depresji nazwano odczuciem wzniosłości². Immanuel Kant twierdził, iż wzniosłość ma różne oblicza: grozy, spokojnego podziwu i wspaniałości piękna³. Tego typu odczuć dostarczają właśnie teksty literatury romantycznej. Jednym słowem, literatura (zwłaszcza z epoki romantyzmu) obecna na lekcjach języka polskiego jest sztuką natchnioną estetyką wzniosłości⁴.

Estetyka wzniosłości pada na podatny grunt w umyśle i sercu chyba każdego człowieka. Potrzeba przeżywania wartości wzniosłych to bo-



Juliusz Słowacki, fot. polona.pl



Pierwsze wydanie poezji A. Mickiewicza, fot. polona.pl

wiem skłonność wrodzona, chociaż w różnym stopniu i zakresie. Człowiek intuicyjnie szuka czegoś imponującego i niezwykłego. Jest tak dlatego, że „tendencja do wyniesienia się ponad przeciętność ma u swych podstaw pragnienie nadania sensu własnemu życiu”⁵.

Czy można zatem zgodzić się z poglądem współczesnego francuskiego myśliciela Jean-François Lyotarda głoszącym, że „dydaktyka wobec wzniosłości jest bezsilna”?⁶. Czy stać dziś kogoś na zdziwienie i oderwanie od tego, co przyziemne?⁷ Czy oderwanie od tego, co przyziemne, jest możliwe w „zwykłej” szkole⁸? Czy nauczyciel języka polskiego potrafi zainspirować uczniów do przeżycia wartości wzniosłych? Czy uczeń może przeżyć wartości wzniosłe w sytuacji, gdy literacką reprezentację wzniosłości spotyka w szkolnych tekstach polskich romantyków: Mickiewicza, Kraśńskiego, Słowackiego i Norwida? I tak, źródłem uczuć wzniosłości jest *Oda do młodości*, gdyż wyobraźnia poety rozsadza granice kultury i racjonalności. Szczytowym osiągnięciem wzniosłości jest Małe Uniesienie Małej Improwizacji oraz Wielkie Transgresyjne Upojenie Wielkiej Improwizacji. Uwznioślona jest też romantyczna jednostka, której myśli są tak głębokie, że nikt nie jest zdolny ich zrozumieć. Ona sama zaś nie potrafi ich wyrazić, bo „język kłamie głosowi, a głos myśli kłamie”. Wzniosłe jest uniesienie pychy Konrada prowadzące do tragedii bluźnierstwa oraz pokorna postać księdza Piotra. Przykłady można mnożyć⁹.

Jak jednak spowodować, aby uczeń doświadczył wzniosłości? Najpierw należy zaufać wrodzonemu młodemu ludziom pędowi do tego, co w górze. Irlandzki filozof Edmund Burke dowodził, iż wzniosłość zawsze zaciekawia¹⁰. Mijamy zatem

nadzieję, że zaciekawia również uczniów XXI wieku wzrastających z telefonem i tabletem w rękę.

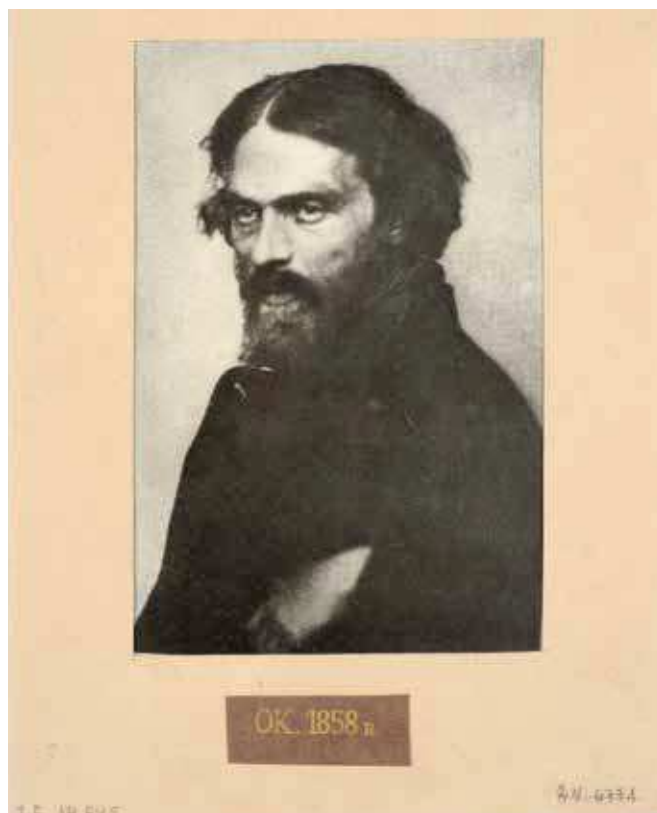
Okazją do przeżywania wartości wzniosłych jest proces interpretacji lektury¹¹. Miejszem przeżycia wartości wzniosłych są również interakcje zachodzące w przestrzeni teatru szkolnego¹². Przeżycie wzniosłości może być wywoływane przede wszystkim „słowem” nauczyciela¹³. Posługiwanie się „słowem” pozwala na tworzenie znaczeń odnoszących się do tego, co niewidzialne i niewyobrażalne¹⁴. Organizacja przeżyć wartości wzniosłych jest uzależniona od umiejętności nauczyciela w zakresie dowodzenia, przekonywania, pobudzenia wyobraźni i uczuć. Metody oparte na „słowie” są jednym z podstawowych sposobów pracy dydaktycznej. Do najważniejszych należą: opowiadanie, wykład, pogadanka, dyskusja i praca ze słowem zapisanym w książce.

Rok Romantyzmu Polskiego kieruje naszą uwagę ku wartościom

„Słowo” tu wykorzystywane powinno być plastyczne i zrozumiałe, oddziałujące na różne władze duchowo-zmysłowe: pamięć, wyobraźnię, rozum, emocje i uczucia. Kolejną figurą nadającą wypowiedziom charakter wzniosłości jest fantazja, czyli umiejętność obrazowania wypowiedzi i docierania do wyobraźni słuchaczy¹⁵. „Słowo”, jako narzędzie pracy nauczyciela, jest zatem niezwykle wartościowym akcesorium pracy nauczyciela niewymagającym specjalnego zaplecza technicznego (sprzęt komputerowy czy tablica multimedialna).

Należy dodać, iż obcowanie z wartościami estetycznymi na lekcji języka polskiego nie jest niestety długotrwałe. Wartości estetyczne, w tym wartości wzniosłe, jako „byty ulotne” mają to do siebie, że jedynie „objawiają się”, uderzają i fascynują. Nie trwają zatem w każdej sytuacji i momencie ludzkiej egzystencji¹⁶.

Jakie są korzyści z przeżywania wartości wzniosłych? Korzyścią jest próba uatrakcyjnienia sformalizowanego przekazu wiedzy w przestrzeni szkolnej polonistyki, aby z literatury nie wiało nudą. Władysław Tatarkiewicz wyjaśnia, iż wartościami wzniosłymi można w nieszkodliwy sposób zająć umysł ucznia, aby się nie nudził¹⁷. Przeżywanie wartości, w tym również wartości wzniosłych, prowadzi do odkrycia wartości nade-



Portret Cypriana Kamila Norwida, fot. polona.pl

estetycznych – prawdy, dobra i piękna. Wartości te zaś kształcą intelekt, wychowują wolę i formują uczucia. Usprawniają zatem duchowe i zmysłowe władze człowieka, czyli doskonałą jego ontyczną jakość. Uśzlachetniają intelekt, wolę i uczucia. Za sprawą wartości człowieczeństwo jest ontycznie „mocniejsze”¹⁸. Wartości kultury przekładają się na „wewnętrzną jakość człowieka”¹⁹. W końcu zaś wzlot ponad przeciętność zaspokaja pragnienie nadania sensu własnemu życiu²⁰.

Wszystko to dzięki między innymi literaturze z epoki romantyzmu, której celebrowanie w 2022 roku jest szansą na przypomnienie jej duchowego depozytu. Integralną częścią tego depozytu są zaś wartości wzniosłe, które przy okazji Roku Romantyzmu Polskiego mogą stać się udziałem uczniów XXI wieku.

Słowa kluczowe: wartości wzniosłe, dydaktyka polonistyczna.

Przypisy:

¹ M. Gołaszewska, *Zarys estetyki. Problematyka, metody, teorie*, Warszawa 1986, s. 366; M. Gołaszewska, *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*, Warszawa 1990, s. 230–231.

- ² J. F. Lyotard, *Wzniosłość i awangarda*, „Teksty drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja” nr 2/3 (38/39)/1996, s. 176.
- ³ I. Kant, *Rozważania o uczuciu piękna i wzniosłości*, [w:] *Pisma przedkrytyczne*, red. J. Roleski, M. Żelazny, Toruń 1999, s. 7.
- ⁴ J.-F. Lyotard, *Wzniosłość...*, dz. cyt., s. 181.
- ⁵ M. Gołaszewska, *Istota...*, dz. cyt., s. 234.
- ⁶ J.-F. Lyotard, *Wzniosłość...*, dz. cyt., s. 178.
- ⁷ M. Gołaszewska, *Istota...*, dz. cyt., s. 230.
- ⁸ M. Rusek, *Szkoła jako miejsce antropologiczne. Świadectwa literackie*, [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013, s. 47, 52.
- ⁹ J. Płuciennik, *Figury niewyobrażalnego. Notatki z poetyki wzniosłości w literaturze polskiej*, Kraków 2002, s. 79–80; Por. D. Łażewska, *Sens wartości wzniosłych w edukacji literackiej w kontekście sensu młodości i dojrzewania*, [w:] *Szkice pedagogiczne. Dylematy juwentologii*, red. J. Wyleżalek, M. Such-Pyrgiel, Józefów 2018, s. 165.
- ¹⁰ E. Burke, *Dociekania filozoficzne o pochodzeniu naszych idei wzniosłości i piękna*, tłum. P. Graff, Warszawa 1968, s. 33–34.
- ¹¹ W. Pasterniak, *Wprowadzenie do dydaktyki wartości. Edukacja literacka w szkole podstawowej*, Goleniów 1991, s. 137.
- ¹² P. Kołodziej, J. Waligóra, J. Waligóra, *Szkolny teatr interakcji. Od pomysłu do przedstawienia*, Kraków 2016, s. 14, 30, 77.
- ¹³ T. Świętosławska, *Sensy i wartości. W kręgu literatury i dydaktyki*, Łódź 2005, s. 234, 235.
- ¹⁴ J. F. Lyotard, *Wzniosłość...*, dz. cyt., s. 183.
- ¹⁵ R. Szpecht, *Koncepcja wzniosłości Pseudo-Longinosa*, „Studia z Historii Filozofii” nr 1(4)/2013.
- ¹⁶ M. Gołaszewska, *Istota...*, dz. cyt., s. 159, 375.
- ¹⁷ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1988, s. 370.
- ¹⁸ M. Gołaszewska, *Istota i istnienie...*, dz. cyt., s. 38–39, 56–57.
- ¹⁹ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*, Warszawa 1995, s. 13, 14.
- ²⁰ M. Gołaszewska, *Istota i istnienie...*, dz. cyt., s. 234.

* * *



Dr Dorota Łażewska – doktor nauk teologicznych, w latach 2003–2019 adiunkt w Wyższej Szkole Gospodarki Euroregionalnej w Józefowie na Wydziale Pedagogiki. Promotorka wielu prac magisterskich, autorka artykułów naukowych z zakresu pedagogiki i filozofii. Obecnie uczy języka polskiego i języka polskiego dla obcokrajowców w szkołach podstawowej, średniej i w liceum dla dorosłych w Warszawie.

Romantyzm w szkole. Refleksje jubileuszowe

dr hab. Magdalena Bąk, prof. UŚ

Rok 2022 – ogłoszony przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej – Rokiem Romantyzmu, sprzyja refleksji nad miejscem tej tradycji w polskiej kulturze współczesnej w ogóle, a szczególnie może nad obecnością tekstów reprezentujących tę epokę na lekcjach języka polskiego.

Niezaprzeczalna trudność, jaką sprawiają teksty epoki romantyzmu w odbiorze współczesnym młodym czytelnikom (zarówno na poziomie językowym, jak i metaforycznym, symbolicznym), każe się obawiać, czy mimo swej arcydzielności trafią one do przekonania uczniom, czy też pozostaną domeną „szkół, gdzie się musi”. Czy – mówiąc inaczej – największe dzieła Mickiewicza, Słowackiego, Krasińskiego lub Norwida mają coś aktualnego i inspirującego do powiedzenia młodemu odbiorcy na początku trzeciego dziesięciolecia XXI wieku?

Odpowiedź na tak postawione pytanie wydaje się oczywista: tak! Maria Janion, wieszcząca przed laty zmierzch paradygmatu romantycznego¹, wskazywała wszak jedynie na ów martyrologiczno-narodowowyzwoleńczy wymiar epoki jako mało już po 1989 roku twórczy i bliski Polakom, przypominając jednocześnie, że romantyzm jest także nieocenioną (i chyba nie do końca docenioną) skarbnicą innego rodzaju inspiracji (estetycznych, epistemologicznych, antropologicznych), z których rzuciwszy w końcu na dobre „z ramion płaszcza Konrada”, będzie można wreszcie czerpać pełnymi garściami. Ta diagnoza pozostaje trafna, romantyzm ma ciągle wiele do zaoferowania, a tragiczne wydarzenia za naszą wschodnią granicą pokazały, że być może nawet ów „zmierzchający” element romantycznego paradygmatu przedwcześnie został uznany za nieaktualny. Kilku zaledwie problemom, które z różnych powodów mogą się dziś okazać ważne dla czytelników, chciałabym się przyjrzeć w tym tekście.

Na początek pytanie: a gdyby oddać głos młodym ludziom, co z romantycznej spuścizny chcieliby ocalić od zapomnienia? Jaki element tej tradycji przemawia do nich najsilniej? Pewnie od-

powiedzi jest co najmniej tyle, ile zespołów klasowych, ale posługując się pewnym uogólnieniem, do którego uprawnia prześledzenie obecności motywów romantycznych w Internecie², można zaryzykować stwierdzenie, że problemem wciąż ożywiającym wyobraźnię Polaków jest kwestia antagonizmu wieszczów. Może to zaskakiwać, wszak trudno uznać problem skomplikowanych relacji między dwoma poetami za fundamentalny dla epoki, lecz z drugiej strony nie sposób zaprzeczyć, że jest to historia ekscytująca, pełna niejasności i zaskakujących często emocji. Analogiczna ambiwalencja dostrzegalna jest także w badaniach literaturoznawczych, gdzie pojawiają się z jednej strony głosy, iż jest to przebrzmiała sensacja³, z drugiej zaś podejmowane są wciąż na nowo badania nad tym fenomenem⁴.

Ten sposób postrzegania relacji pomiędzy wieszczami w kategoriach rywalizacji i wzajemnej niechęci narodził się już za ich życia, utrwalany przez pierwszych biografów i badaczy, znalazł swoje ostateczne usankcjonowanie w monografii Manfreda Kridla pt. *Antagonizm wieszczów. Rzecz o stosunku Słowackiego do Mickiewicza*. Ta (znakomita skądinąd) książka utrwaliła na pokolenia sposób funkcjonowania problemu relacji pomiędzy poetami w zbiorowej świadomości Polaków. Tymczasem oba główne składniki tezy Kridla [1) przekonanie o głębokiej niechęci Słowackiego do wielkiego „konkurenta”; 2) postrzeganie młodszego poety jako strony aktywnej, zaczepnej w tym konflikcie, starszego zaś i dojrzalszego jako tego, który spokojnie znosi ataki, nie reagując na nie] opierają się jedynie na poszlakach, miejscami bardzo wątplych. Popularność tezy Kridla wynika zapewne w dużej mierze także z nośnej metafory, którą się posłużył – jej wdzięczna i zwięzła for-

muła, umożliwiającą proste, oparte na kontraście uporządkowanie zawilej w istocie i meandrycznej relacji, okazała się atrakcyjna dla szerokiego kręgu odbiorców (funkcjonowanie takiego mechanizmu samo w sobie jest ciekawe, ale stanowi temat na osobną opowieść⁵).

Śledzenie wzmianek Słowackiego o starszym poecie rozsianych licznie w jego korespondencji jest zajęciem fascynującym i dobrze pokazuje, że stosunek autora *Kordiana* do starszego poety był znacznie bardziej skomplikowany, niż sugeruje to formuła antagonizmu. Na ograniczonym materiale mogą tego spróbować sami uczniowie, aby się przekonać, na jak wątpliwych przesłankach oparta jest tak rozpowszechniona w zbiorowej świadomości, ale i badaniach naukowych teza (przykładową kartę pracy załączam w postaci aneksu do niniejszego tekstu, s.15). Prześledzenie wybranych, nielicznych wypowiedzi Mickiewicza na temat twórczości Słowackiego prowadzi natomiast do jednoznacznego zakwestionowania twierdzenia, iż był on stroną bierną, a jego milczenie było dowodem dojrzałej cierpliwości, z jaką znosił ataki młodszego twórcy. Słynne zdanie opisujące jego poezję jako „kościół bez Boga” trudno przecież uznać za wypowiedź neutralną. Mickiewicz musiał mieć pełną świadomość, że dyskredytuje tym samym dzieła Słowackiego w oczach odbiorców, bo powiedzenie Polakom w pierwszej połowie XIX wieku, że wiersze są wyszukane formalnie, ale pozbawione ważnej (czytaj: narodowej) treści, było równoznaczne z zesłaniem ich w czytelniczy niebyt.

Podobnemu celowi służyć mogło niemal całkowite wymazanie Słowackiego z wykładów o literaturze słowiańskiej wygłaszanych przez Mickiewicza w Collège de France. O tym, jak skrupulatnie przestrzegał prelegent tej zasady, niech świadczy jeden przykład. Opowiadając o Syberii jako miejscu szczególnie znaczącym dla Polaków, przyznaje Mickiewicz: „(...) jest nawet utwór Słowackiego, którego akcja rozgrywa się na Sybirze”⁶. Chodzi, rzecz jasna, o *Anhellego*, poemat niezwykły i można by sądzić, że przywoławszy go (choć bez tytułu), nie będzie już miał wykładowca innego wyjścia, niż poddać go, pobieżnej chociaż, analizie. Tymczasem wniosek Mickiewicza jest inny: trzeba zatem poświęcić nieco uwagi Syberii. Nawet ona zasługuje na większe zainteresowanie niż twórczość Słowackiego. Czy taka strategia prze-

milczania może być postrzegana w kategoriach neutralności? Z dzisiejszej perspektywy, może nawet wyraźniej niż z tej XIX-wiecznej, widać, że nie.

Nie jest moim celem w tym krótkim teście prześledzenie wszystkich (a nawet tylko głównych) „dowodów” pozwalających na podważenie tezy o antagonizmie wieszczów i zaproponowanie innego ujęcia problemu. Podobnie jak nie jest moim celem przekonanie nauczycieli, że kwestia ta powinna stać się tematem zajęć szkolnych. Staram się natomiast zwrócić uwagę na fakt, że czasem z pozoru poboczne wątki, które wzbudzają entuzjazm, jak nam się zdaje, wyłącznie przez swój nieco sensacyjny (a w tym wypadku nawet plotkarski) charakter, pozwalają ujawnić problemy istotne dla danej kultury. Jest tak w tym przypadku, bowiem uświadomienie sobie, że wypowiedzi samych bezpośrednio zainteresowanych, Mickiewicza i Słowackiego, nie uprawniają do postawienia tezy o antagonizmie, skłania do zadania kolejnego pytania: o to, kto lub co było źródłem tego powielanego przez pokolenia wyobrażenia. I tutaj odpowiedź jest bardziej wiarygodna: to otoczenie wieszczów, skupieni wokół nich zwolennicy, emigranci uparcie postrzegali wszelkie relacje pomiędzy nimi w kategoriach pojedynku.

Najwyraźniejszym dowodem na to może być słynna historia ucztu u Januszkiewicza z grudnia 1840 roku, na której spotkali się i improwizowali obaj poeci. Choć oni sami w listach utrwalili ten moment jako wyraz zgody, pojednania, któremu towarzyszyły pozytywne emocje, liczne relacje świadków i uczestników tego wydarzenia układają się w czarno-biały schemat, w myśl którego doszło do pojedynku na improwizację. Pojedynek ten w oczach zwolenników Mickiewicza wygrał, rzecz jasna, autor *Pana Tadeusza*, zwolennicy Słowackiego utrzymywali, że wręcz przeciwnie. Uświadomienie sobie roli otoczenia w kreowaniu tego rodzaju okołoliterackich legend prowadzi do postawienia istotnych pytań. Widać bowiem wyraźnie, że nawet jeśli dwaj najwięksi poeci polskiego romantyzmu byli gotowi na pokojowe współistnienie, na bycie „jak dwaj bracia” (zgodnie z określeniem Słowackiego) – różni, lecz równi, to nie była na to gotowa kultura polska pierwszej połowy XIX wieku. Czy jest gotowa dzisiaj? I nie mam na myśli tylko akceptacji dla ustawienia na tym samym stopniu podium Mickiewicza ze Sło-

wackim, ale zgodę na pluralizm, na odrzucenie myślenia zerojedynkowego, zgodnie z którym jeśli M ma rację, to S musi się mylić.

Nie trzeba na zajęciach z języka polskiego omawiać problemu antagonizmu wieszczów, choć jest on bez wątpienia ciekawy i może wzbudzać emocje. Pozwala on także przy okazji poruszyć wiele charakterystycznych dla romantyzmu, a ważnych także dla współczesnego młodego człowieka kwestii, jak choćby dandyzm i problem autokreacji. Z pewnością jednak **warto na literaturę romantyczną spojrzeć poprzez pryzmat tego, do jakich istotnych i aktualnych pytań stawianych kulturze współczesnej nas skłania.**

Idąc tym tropem, trzeba się upomnieć o Norwida i kwestię dla niego fundamentalną: trudną, stawiającą opór (tak współczesnym poecie, jak i nam współczesnym) formę jego wierszy. Nagromadzenie nowatorskich chwytów (neologizmy, archaizmy, operowanie ciszą poprzez mistrzowskie wykorzystanie pauz czy wielokropków) służyć miało skonstruowaniu tekstu w taki sposób, aby wymuszał niejako odpowiedź czytelników. Po tekście Norwida nie da się jedynie przebiec wzrokiem, trzeba podjąć trud jego lektury, bo sens wiersza rodzi się w dialogu, rozpisany jest na słowo poety i odpowiedź czytelnika. Nie da się tego dialogu zastąpić też opinią innych, wysiłek zrozumienia musi być zawsze podejmowany osobiście. Jakże aktualnie brzmi dziś (w świecie zdominowanym przez chaos informacyjny) przestroga z wiersza *Ciemność*:

„Czy choć świecę raz zapalił sam?
Sługa mu ją zawsze wnosił pokojowy⁷”.

Ta Norwidowa zachęta do samodzielnego czytania jest w gruncie rzeczy zachętą do samodzielnego myślenia. Choć nie są to „lekkie rekreacje”, a nieodzownym elementem tego procesu jest trud stanowiący fundament wszelkiego rozwoju. Nie wiem, czy da się tym przesłaniem uczniów zachwycić, ale z pewnością warto wytłumaczyć sens stosowanych przez poetę zabiegów.

Dobrze służy temu celowi przeprowadzenie wspólnej interpretacji porównawczej wiersza *Fatum* z tekstem *Ballady o torreadorze* Wojciecha Młynarskiego. Choć nie ma tu mowy o świadomym nawiązaniu, podobieństwo w tematyce i wymowie obu utworów jest uderzające. Oba opowiadają o konfrontacji człowieka z nieszcze-

ściem, które w obu przypadkach przedstawione zostało pod postacią dzikiego zwierzęcia. W obu wypadkach skonfrontowane też zostają dwa analityczne sposoby myślenia: przekonanie o nieuchronności wyroku z wiarą w moc człowieka, który może przeciwstawić się nieszczęściu i pokonać je. Finał także w obu utworach jest podobny: zwycięża jednostka, która odważyła się stawić czoła przeciwnościom losu. Sposób opowiedzenia tych „historii” jest jednak skrajnie odmienny.

U Norwida brak zbędnych, przygodnych szczegółów, między innymi dzięki znakomitemu zastosowaniu neologizmu „odejrzał” możliwe jest zawarcie w minimalnej ilości słów bardzo złożonych treści. Zamiast rozbudowanych fraz mamy tu pauzy i wielokropki, aby w ewokowanej przez nie ciszy mogło wydarzyć się owo brzemiennie w skutki spotkanie. Tymczasem w balladzie Młynarskiego słowa płyną wartkim potokiem: sytuacja jest szczegółowo dookreślona, poznajemy bohaterów, ich przekonania i oczekiwania. Nawet – dość oczywisty sens metaforyczny wiersza – jest tutaj wyrażony wprost: „corrida jak życie się toczy”. Czytelnik jest biernym odbiorcą treści formułowanych w prosty, niewymagający interpretacji i interakcji sposób. Lektura wiersza Norwida jest natomiast równoznaczna z doświadczeniem, przeżyciem zdarzenia i przemyśleniem jego sensu⁸.

Takich wymagających samodzielnego przeżycia i przemyślenia problemów w twórczości Norwida jest, oczywiście, bez liku. We współczesnym świecie, w którym tak często zadawane są pytania o sens i znaczenie europejskiej wspólnoty, warto może przypomnieć, jak ten bardzo polski poeta był jednocześnie obywatelem Europy w najpełniejszym tego słowa znaczeniu. I jak te dwie kategorie: rodzimości i europejskości nie były w jego myśleniu przeciwstawne czy wykluczające się. Jak pisał poeta w *Znicestwieniu narodu*: „naród składa się nie tylko z tego, co wyróżnia go od innych, lecz i z tego, co go z innymi łączy”⁹. Strategia Norwida, oparta na głębokiej refleksji, umożliwiającej podważenie prostych i dlatego zapewne tak rozpowszechnionych opozycji binarnych i wychodzenie poza powierzchowne podziały, może być dziś pomocna nie tylko w całkiem współczesnej refleksji na temat tego, czym jest europejskość. W tym samym tekście Norwid dokonuje bowiem również pogłębionej analizy konserwatyzmu: „Nie przeto jednak można powaśnić naród z wła-

sną przeszłością jego i można go przeciw tradycji obrócić za pomocą nieoświeconego lub źle oświeconego konserwatyzmu, który ma osobny dar obmierzenia tradycyjnych zabytków! Konserwatyzm oświecony, jak na przykład w Anglii, ma moc utrzymania nawet śmiesznej i niestarożytnej tradycji, czego świadectwo daje peruka, zachowana do dzisiaj, gdy tymczasem nieoświecony konserwatyzm najpiękniejszych i najstosowniejszych nieraz zabytków przeszłości dochować i w życiu utrzymać nie ma siły!... Przyczyna tego leży w tym, iż oświecony konserwatyzm podejmuje z przeszłości tradycyjnej to pogłównie, co postępowym lub nasiennym w ziarno postępowe leżało w historii, i sposobem tym legalizuje i miarkuje pochod naprzód, a otacza szacunkiem źródła w przeszłości. Gdy tymczasem nieoświecony konserwatyzm, nie rozstrząsając, co pogłównie z przeszłości cenić? – całą naraża na pogardę¹⁰. Konserwatyzm właściwie rozumiany nie jest zatem zapatrzeniem w przeszłość i jej utrwalaniem w teraźniejszości i przyszłości, wraz z tym, co w niej przestarzałe i przeciwnie skuteczne, ale poszukiwaniem w przeszłości tego, co warunkuje postęp, co umożliwiał rozwój.

Praktykowaniu proponowanej tu strategii czytania romantyzmu poprzez pryzmat ważnych problemów i pytań współczesności sprzyjają też powstające w ostatnich latach całkiem licznie teksty przynależące do literatury i kultury popularnej, a czerpiące obficie z tradycji romantycznej. Także i one mogą być potraktowane jak swoisty barometr pokazujący, jakie kwestie mające swoje korzenie w pierwszej połowie XIX wieku wydają się współczesnemu czytelnikowi inspirujące i aktualne. Wiele z nich nadaje się do wykorzystania w charakterze „pomocy dydaktycznych”.

I tak komiks *Romantyzm* Grzegorza Janusza i Krzysztofa Gawronkiewicza poza przywołaniem wiecznie żywego gotyckiego dostarcza materiału do intertekstualnych gier polegających na porównywaniu oryginalnych znaczeń cytatów ze znanych Mickiewiczowskich utworów wykorzystanych w dialogach ze znaczeniami, jakie zyskują one w komiksie. Powieść fantasy *Czterdzieści i cztery* Krzysztofa Piskorskiego, dobrze osadzona w kontekście romantycznym, podejmuje między innymi ciekawy problem relacji pomiędzy poezją a rzeczywistością i oceny elementu kreacyjnego będącego niezbędnym składnikiem każdej prawdziwej sztuki.

Czy wreszcie *Dumanowski* Wita Szostaka z ciekawą analizą mechanizmu legendo- i mitotwórczego, które w polskiej kulturze zawdzięczamy właśnie romantyzmowi. Przykłady można mnożyć. Wszystkie one pokazują, że ponad wszelką wątpliwość romantyzm dostarcza nie tylko wiedzy o przeszłości, ale może też rzucać światło na problemy, które wydają się ważne tu i teraz, zmuszać do refleksji i angażować w dyskusje.

Słowa kluczowe: romantyzm.

Przypisy:

- ¹ M. Janion, *Zmierzch paradygmatu*, [w:] *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*, Gdańsk 1993.
- ² Mam tutaj na myśli zarówno memy, jak i różnego rodzaju filmiki bądź skecze. Warto dodać, że tendencja ta widoczna jest także w literaturze popularnej nawiązującej do tradycji romantycznej. Wątek ten (ciekawie opracowany) pojawia się na przykład w *Czterdzieści i cztery* Krzysztofa Piskorskiego czy w *Julu* Pawła Goźlińskiego.
- ³ A. Nawarecki, *Dlaczego przestał pisać?*, [w:] *Mały Mickiewicz. Studia mikrologiczne*, Katowice 2003, s. 78.
- ⁴ Zob. M. Bąk, *Twórca lęk Słowackiego. Antagonizm wieszczów po latach*, Katowice 2013; „Prace Filologiczne. Literaturoznawstwo” nr 10/2020
- ⁵ O tym, jak wielka jest moc trafnych metafor w refleksji literaturoznawczej, ciekawie pisze M. Stanisz: „Walka romantyków z klasykami”, czyli o dziejach pewnej metafory historycznoliterackiej, [w:] *Między biografiami, literaturą i legendą*, red. K. Maciąg, M. Stanisz, Rzeszów 2010.
- ⁶ A. Mickiewicz, *Literatura słowiańska. Kurs drugi*, [w:] tegoż: *Dzieła*, t. 9, oprac. J. Maślanka. Tłum. L. Płoszewski, Warszawa 1997, s. 289.
- ⁷ C. Norwid, *Wiersze*, [w:] C. Norwid, *Pisma wybrane*, t.1, oprac. J.W. Gomułicki, Warszawa 1968, s. 232.
- ⁸ Szczegółową interpretację porównawczą wspomnianych tekstów proponuję w innym tekście: M. Bąk, *Norwid i Młynarski, czyli o zaletach skojarzeń*, [w:] „Chorzowskie Zeszyty Dydaktyczne”, tom 11, red. M. Piega, Chorzów 2013, s. 70–76.
- ⁹ C. Norwid, *Proza*, [w:] C. Norwid, *Dzieła wybrane*, oprac. J.W. Gomułicki, Warszawa 1968, s. 458.
- ¹⁰ Tamże, s. 463–464.

* * *



Dr hab. Magdalena Bąk, profesor Uniwersytetu Śląskiego, literaturoznawczyni. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się na literaturze romantyzmu, funkcjonowaniu tradycji romantycznej w polskiej literaturze współczesnej i podróżopisarstwie dziewiętnastowiecznym.

Aneks:

KORRESPONDENCJA SŁOWACKIEGO – KARTA PRACY

Podane poniżej fragmenty korespondencji J. Słowackiego proszę wpisać w odpowiednie rubryki w tabeli:

BEZPOŚREDNIE WYRAZY UZNANIA DLA TWÓRCZOŚCI MICKIEWICZA
POŚREDNIE WYRAZY UZNANIA DLA TWÓRCZOŚCI MICKIEWICZA
ZŁOŚLIWOŚCI POD ADRESEM MICKIEWICZA
WYRAZY JAWNEJ WROGOŚCI I NIENAWIŚCI WOBEC MICKIEWICZA
INNE

1. Słusznie [...] strofowałeś mię, Eustaszk, za to, że nie czytałem *Pana Tadeusza*. Kilka miesięcy temu miałem przyjemny dzień życia, pożerając te dwa tomy historii szlacheckiej... Gdybym był szedł za pierwszym popędem serca, wsiadłbym w dyliżans i pojechałbym był prosto do Paryża, aby ścisnąć za rękę Mickiewicza; ale potem, jak zwyczajnie, pomyślałem o tym i o owym i – zostałem jak zawsze samotny w mojej Genewie. [...] Przeczytanie *Pana Tadeusza* sprawiło, że zrobiłem autodafe z mojej pierwszej tragedii.

2. Nie uwierzcie, ile ten obraz ma smutku i myśli. Szum jeziora za ledwo słyszeć się daje – cicho – cicho – i słyszałbym głos Wasz, gdybyście mnie wołali. Tu wszystko cichą przybiera barwę – nawet wspomnienia wielkich ludzi są wspomnieniami cichego życia.

3. Nie jestem ja podobna do tej lampy, która w szejne-katarynce siedzi i przez różnokolorowe szkła rzuca kilka białych promyków? Dopóki więc jaki szczer łojem zwabiony nie zgryzie tego, co świeci w mojej latarce, nie zgasi mnie ćmy ani komary.

4. Tam tak dziwne i lekkie jest życie, że mi teraz Europa ciemną się wydaje. Poczerniały domy, zgęstniało powietrze, na zwierciadło marzeń ktoś chuchnął i zamgliło szkło.

5. Miło mi było, żeś mi kilka słów napisał – i dziękuję ci za nie – odebrał mi wiadomość – o wypadkach, o których wiedzieć musisz – że Garczyński umarł – a Mickiewicz tylko co się nie utopił – szczęściem jednak Bóg nam zachował naszego pierwszego poetę.

6. Mój starszy i wielki Pierwszy, bawiący tu dawniej, przez lat kilka nic nie napisał i dopiero przybywszy między błędne żurawie, zaczął śpiewać i rymy lać obficie. Z tego wnoszę, że imaginacji potrzebne jest ojczyście, a przynaj-

mniej zbliżające się do ojczyściego powietrze – potrzebna jest także atmosfera napełniona westchnieniami ludzi czujących i oświeconych [...].

7. Weźmy się za ręce i zrzućmy z Parnasu tego pijanego barda litewskiego.

8. Od kilku dni przyjechał Mickiewicz. Żaden z nas nie chciał zrobić pierwszego do poznania się kroku – a było kilka osób, którym mówił, że mnie chciałby widzieć – starano się więc sprowadzić nas gdzie razem i poznać... Dziś zesłaliśmy się na wielkim obiedzie... Mickiewicz improwizował – ale dosyć słabo. Po obiedzie, kiedy chodziło towarzystwo po ogrodzie, Mickiewicz przystąpił do mnie i zaczęliśmy sobie nawzajem prawić komplementa [...], kiedy mu mówiłem, że go uważam za pierwszego poetę... jeden z Polaków, stojący za mną i podchmielony zapewne, powtarzał jak echo: „Nadto jesteś skromny” i tymi słowami pomieszała zupełnie naszą rozmowę.

9. Jeden z Polaków mówił mi zdanie, jakie dał Mickiewicz o moich dwu tomiach... powiedział, że moja poezja jest śliczna, że jest to gmach piękną architekturą stawiony, jak wzniosły kościół – ale w kościele Boga nie ma... Prawda, że śliczna i poetyczne zdanie? – podobne do jego sonetu pod tytułem *Rezygnacja*.

10. [...] on [Adam Mickiewicz – M.B.], który w improwizacji nie tylko mi przyznał to, co mi należy, ale jeszcze chwalił się w niej, mówiąc, że ty mu sama moje małe próbki dawno, dawno pokazywałaś, a on tobie już wtenczas przepowiedział, że mnie wielka i świetna czeka przyszłość... Tym wziął mnie za serce i tego wieczora byliśmy z nim jak dwaj bracia – ściskaliśmy się – chodziliśmy, opowiadając sobie nasze przeszłe zatargi...

11. Oto drugi z naszych – pan Adam. Zamiast profesury, pojął w małżeństwo córkę muzyczki Szymanowskiej. Widać, że to był dawny romans, jeszcze w stolicy Waszej zaczęty. Nie wiem, którą to Marysię capnął, czy dobrą, czy piękną. Prawdziwie, że nie mogłem wierzyć zrazu, gdy mi o tym powiedziano – bo ten Adam, to czysty szczep suchy – minę ma lokaja najczęściej – czasem szalonego od bonifratrów – i nie lubi nosić guzików rzędami usadzonych na sukni, ale je obrywa, gdy są do pary.

12. Adama nowy poemat obudził we mnie wiele dźwięków przeszłości. Bardzo piękny poemat, podobny do romansu W. Scotta, wierszem napisanego. Dom szlachecka – maluje się wyborne; heroina poematu, choć gęsi pasie, ma jakąś w sobie świeżość dawnych opisów – coś dziwnie zachwycającego prostotą... Wiele opisów miejsc – nieba – stawów – mistrzowską ręką skreślonych. Natura cała żyje i czuje. Poemat raczej żartobliwy niż smutny – a jednak czasem z najweselszych na pozór miejsc smutek ujmie człowieka.

13. Więc Ty chcesz, abym ja przez pryncypium zwyczajne świata, to jest emulacyjną zazdrość, postępował i tę brał za podstawę i duszę moich czynów – to jest: jeżeli przeczytałbym jakiś własny poemat, a pomyślał: ach! Teraz Adam pęknie z zazdrości, albo Szekspir, wróciwszy z grobu, omdleje... to w takim razie powinienem być kontent z siebie?...

14. Więc wiecie o Adamie... oh! Teraz dopiero powiem Wam, ile mię kosztowało przełamanie pierwszego popędu dumy... Skoro przeczytałem... Chciałem się koniecznie strzelać z nim – i natychmiast posłałem list do Michała Skibnickiego, przyjaciela mojego niegdyś, aby mi pomocy swojej użył. Przyszedł Michał wieczorem i różnymi radami odwiódł mnie od zamiaru. Była to jedna z przyczyn, dla której do Genewy wyjechałem i teraz nie uwierzcie, ile mię cierpie, ilekroć ludzie chcą zdanie moje o Adamie słyszeć. Nienawidzę go...

15. [...] i dziś właśnie udało mi się moja rola w ogrodzie Tuilleries: pierwszy raz ubiorem zwróciłem oczy dam – bo miałem białe szarawarki, kamizelkę białą kaszmirową, w ogromne różnokolorowe kwiaty, tak jak dawne suknie damskie, i kołnier od koszuli odłożony – do tego dodajcie laseczkę z pozłaną główką i glansowane rękawiczki, a będziecie mieli Julka... [...] I zapytasz zapewne, Mama, dlaczego to robię? Oto dlatego, iż raz zostawisz poetę, chcę ujść powszechnej nagany, która nasz ród wystawia jako opuszczony i niedbały... i nie chcę, aby, mnie tak jak Mickiewicza do domu gry nie wpuszczono – bo go służący wzięli za lokaja i dali odpowiedź, że ma źle zawiązaną chustkę.

Myśl, pytaj, twórz. Romantyzm polski w polskiej szkole

Wojciech Papaj

Powtórzmy: prawdziwa (tj. efektywna i atrakcyjna) edukacja polega na wnoszeniu do procesu dydaktycznego własnego zaangażowania intelektualnego na emocjonalnej podbudowie!

„Rozbudźmy myśl, co jeszcze drzemie. / Uczmy się patrzeć – ponad ziemię!” (M. Konopnicka). O ile merytoryczna inspiracja niniejszego artykułu jest oczywista – Rok Romantyzmu Polskiego, o tyle inspiracji formalnej dostarczył człowiek o biografii z gruntu (wyjąwszy nieznaczący epizod konspiracyjny, zaistniały zresztą w gimnazjum w Nowym Sączu) pozyty-



Adam Mickiewicz, fot. polona.pl

wistycznej, sławny geograf, twórca polskiej kartografii, a jako uczestnik konferencji pokojowych w Paryżu i Rydze także współtwórca odrodzonej Rzeczypospolitej (jego mapy i argumenty miały wielki wpływ na kształt granic II RP) – Eugeniusz Romer.

On to, prowadząc swą własną „pracę u podstaw”, w przekonaniu o bezpośrednim związku świadomości geograficznej z narodową, wydał w 1904 roku nowatorski dydaktycznie podręcznik *Geografia dla klasy pierwszej szkół średnich*¹. Innowacyjny charakter podręcznika polegał na tym, że opierał się nie na klasycznym „wykładzie” treści, lecz składał się wyłącznie z przedmiotowych pytań problemowych i zadań stawiających uczniów wobec konieczności obserwacji rzeczywistości, myślenia i formułowania wniosków... Tak, tak – *nil novi sub sole*, a zarówno *project/ problem based learning*, jak i *inquiry based education* więcej mówią o inercji systemów oświatowych niż o naszej, pedagogów, nowoczesności.

Skoro zatem romantyzm polski bywa coraz częściej i głośniej obwiniany za wszystkie następujące po nim tragedie narodowe (wszak *post hoc ergo propter hoc*), skoro postulat „zapomnieć wojny i powstania” pozbawia się ironicznego cudzośłowu, skoro literaturę romantyczną odkłada się albo na półkę podpisaną „Książki zbójcekie”, albo wprost do lamusa – jako nieczytelną i nieczytaną, może warto sięgnąć po metodę profesora Rome- ra i zgromadzić listę pytań² o polski romantyzm? I niech okolicznościowy artykuł przybierze kształt romantycznego rachunku sumienia³.

• Dlaczego romantyzm polski (choć „nieczytelny”) budzi dzisiaj – właśnie dzisiaj! – tyle emocji? Jakże

to emocje i dlaczego właśnie takie? Mówią więcej o romantyzmie, czy może o nas?

- Co romantyczny światopogląd ma do zaproponowania nam – ludziom XXI wieku?
- „Gdzie rozpacz nie sypie kurhanów” – współczesna krytyka romantyzmu jako wyraz nowocześnieści czy kryzysu pamięci i tożsamości?
- 1831–2012: dwie koncepcje patriotyzmu czy dwie wizje relacji jednostka–zbiorowość? Słowacki vs. Peszek („Nie jestem żaden męczennik, Ale się do śmierci bronię” i „Płacę abonament i za bilet płacę [...] Nie jeżdżę na gapę/ Tylko [...] Nie chciej, Polsko, mojej krwi”).
- „Mickiewicz – my z niego wszyscy”. „Długi ogon” romantyzmu w historii Polski (romantyzm w politykistach – także w Romerze; Piłsudski i Legiony – a „rewolucyjny” nurt socjalizmu? Dzierżyński?; pokolenie AK i Wyklęci; dziś – –?).
- Józef Piłsudski jako bohater romantyczny? (A jeśli tak, to – Wallenrod?; Kordian?; Konrad?; a może „czterdzieści i cztery”?).
- Czy Adam Mickiewicz ponosi osobistą odpowiedzialność za tragedię powstania warszawskiego? (gen. Okulicki: „Potrzebny był czyn, który by wstrząsnął sumieniem świata [...]. Jestem głęboko przekonany, że Warszawa spełniła [to zadanie] dobrze. Jeżeli nie wszystkie [...] skutki mogły wystąpić już dzisiaj – wystąpią one z całą pewnością w przyszłości i opłacą poniesione ofiary”).
- Patriotyzm – insurekcjonizm – rewolucjonizm? W jakiej mierze idee romantyczne wywołały ciąg wydarzeń prowadzących do XX-wiecznych totalitaryzmów? (fetyszczacja wolności; kult indywidualizmu; cukierkowy demokratyzm; idealizacja „ludu” i „narodu”).
- Oświecenie – romantyzm – totalitaryzm? Trzy stulecia jako uobecnienie dialektyki heglowskiej? (teza – antyteza – synteza; por. poprzednie pytanie).
- Zgon czy siew? W jakiej mierze idee romantyczne powodowały nasze historyczne klęski, a w jakiej minimalizowały koszty niewoli?
- „Zapomnieć wojny i powstania” jako realna alternatywa romantycznego dziedzictwa (co by było, gdyby...) – także w kontekście całego utworu Jaka Kaczmarskiego.
- Na ile słuszna jest teza Kaczmarskiego „Jeszcze Polska wtedy żyła, gdy za nią ginęli”?
- Czy patriota musi być „romantykiem”?
- Czy „romantyzm polski” to jedynie frazes? Zbiorek powierzchownie odbieranych cytatów, haseł,

postaci i obrazów podprogowo warunkujących nieracjonalne zachowania? Co zostanie z romantyzmu po dekonstrukcji?

- „Tu rozsądku rzadko się używa” – na ile romantyczna koncentracja na sferze emotywnej upośledziła sferę racjonalną i wolicjonalną? Na ile romantyzm oderwał Polaków od rzeczywistości? Na ile zaś – wyposażył ich w duchowe narzędzia „długiego trwania”?
- Czy polski romantyzm był zjawiskiem raczej kulturalno-artystycznym, czy może politycznym?
- Co w Polakach zmienił romantyzm – czym różni się polskie życie publiczne lat 40. XIX wieku od tego z okresu wojen napoleońskich, a czym – od czasu Sejmu Wielkiego? Jak zmieniły się priorytety, język, system wartości?
- W jakim sensie polski romantyzm można uznać za dziedzictwo Rzeczypospolitej Obojga Narodów?
- Jagielloński „złoty wiek”, sarmacki barok oraz romantyzm polski – wizja świata, świat wartości.
- 1831–2004: dwa sposoby rozumienia i przeżywania wolności – Delavigne/ Sienkiewicz vs. Sidney Polak („Sławie, Polsce, światu służ! Kto przeżyje, wolnym będzie, Kto umiera – wolnym już!” i „Ale jestem wolny, wolny na maksa/ Choć ta wolność jest niewidzialna – Gdzieś ktoś na pewno chciałby ją mieć”).
- Jednostka i społeczeństwo – wzajemne (?) zobowiązanie (?)
- Jak przyjął się liberalny indywidualizm na sarmackim gruncie? Staropolskie konteksty romantyzmu.
- Konflikt pokoleń przed 200 laty i dziś – manifestacja wolności czy smarkateria?
- „Romantycy to mieli dobrze – kiedy pokłócili się z rodzicami, to robili rewolucję, a my...?” – bunt pokoleniowy A.D. 1822 i 2022.
- Romantyzm – postoświeceniowe odrodzenie religijności czy jej perfidne zafałszowanie?
- Głębia uczucia czy płytki sentymentalizm? Miłość czy jej literackie wyobrażenie? – „miłość romantyczna” wtedy i dziś, w życiu i sztuce.
- „Sławianie, my lubim sielanki” – narodowy sentymentalizm jako źródło narodowych problemów (powierzchnowa emocjonalność i podatność na wpływy; słomiany zapał; kłótniowość...).
- Przyjaciele-Moskale? Orientalizm i okcydentalizm, panslawizm i kosmopolityzm – drogi i bezdroża polskiej myśli politycznej po romantyzmie.
- Kto powinien mieszkać przy alejach Trzech Wieszczów – Mickiewicz, Słowacki i Krasiński czy może Norwid, Chopin i... Wyspiański?

- „Czucie i wiara” a „szkiełko i oko” – czy fałszywa dychotomia? (nauka wobec sfer niepoznanych; elementy pozaracjonalne we współczesnej nauce – „wiara w naukę”; intuicja w świetle nauki).
- „Tyle scen dramatycznych i tyle powieści” – romantyczni kabotyni (nie tylko w *Panu Tadeuszu*).
- Kiedy romantyzm jest nonkonformizmem, a kiedy powierzchownym efekciarstwem?
- Romantyzm skończył się w połowie XIX wieku. Trafił do nieba czy do piekła? A może stał się upiorem?
- Polski romantyzm? A może romantyczna polskość? Na ile epoka wyraża „ducha polskiego”, na ile – ogólnoeuropejski *Zeitgeist*?
- Jeżeli romantyzm wyrażał aspiracje, to kto aspirował? Do czego? Dlaczego? W jaki sposób aspiracje te się uzewnętrzniały?
- Dlaczego buntownicy i outsiderzy są raczej „romantykami” niż „klasykami”? Czyżby nie dało się kontestować rzeczywistości spondejami?
- Polszczyzna romantyków – język archaiczny czy obcy? Na ile w ciągu 30 lat staliśmy się innym (dosłownie) narodem?
- Czy pozytywiści byli romantykami? Przypadki Konopnickiej, Asnyka, Matejki, św. Brata Alberta, św. R. Kalinowskiego.
- Jakie poważne tematy dotyczące wspólnego życia mogliby poruszać w swym „weselnym dialogu” dzisiejsi Tadeusz i Zosia?
- Polski romantyzm czy polski barok? Która epoka silniej wpłynęła na narodową wyobraźnię, mentalność, system wartości?
- Poezja J.M. Rymkiewicza – między barokiem, romantyzmem i wiecznością.
- „Nasz naród jak lawa”? – Polacy A.D. 2022. Salon warszawski wiecznie żywy?
- „Dusza anielska” i „czerep rubaszny”. Stan gry na dziś.
- Jakimi „błyskotkami łudzą” dzisiejszą polskość? Papuga narodów po dwóch wiekach.
- Pielgrzymstwo – los człowieka i los Polaka. Między swojskością i uniwersalizmem literatury polskiego romantyzmu (*homo viator* i wygnaniec).
- Romantyzm jako „szkoła zdrady i zarazy” (J. Śniadecki) – w jaki sposób oraz co/ kogo romantyzm „zdradza” i czym „zaraża”?
- „Romantyczność mówi: durzmy ludzi, pokazujemy im duby, znieśmy prawa nauki i rozsądku, żeby nie było prawidła do sądzenia nas” (J. Śniadecki) – w jakiej mierze romantyzm uruchomił (?) mechanizmy dzisiejszego relatywizmu, atrofii norm, atomizacji społeczeństw i alienacji jednostek?



Zygmunt Krasiński, fot. polona.pl

- „I słuchacz, i widz jest artystą” (C.K. Norwid) – w jaki sposób odbiorca współtworzy sztukę? Co Ty wnosisz w odbiór dzieła – jaki jest Twój potencjał?
- Piękno – Praca – Zmartwychwstanie. Norwidowska triada w naszej codzienności?
- „Wymierzony, dobrze ubity, porządnie i regularnie drzewami zasadzony gościniec”, z którego jednak „zbaczać nie wolno” czy „kręta ścieżka”, gdzie można „nasycać się widokami natury i swobodnie płoty przeskakiwać”? Która z metafor K. Brodzińskiego lepiej odpowiada potrzebom współczesnego człowieka?
- „Wymierzony, dobrze ubity, porządnie i regularnie drzewami zasadzony gościniec”, z którego jednak „zbaczać nie wolno” czy „kręta ścieżka”, gdzie można „nasycać się widokami natury i swobodnie płoty przeskakiwać” (K. Brodziński)? Którą z metafor powinni się kierować współcześni twórcy różnych dziedzin sztuki?
- Dlaczego, choć kwestionujemy „romantyzm”, nie stajemy się „pozytywistami”?⁴.

Każdy medal ma dwie strony – nie inaczej mają się rzeczy z metodą „romerowską”. Mówiąc o wy-

korzystaniu pytań w nowoczesnej dydaktyce, musimy pamiętać o podmiotowości obu stron dialogu edukacyjnego. Inaczej zatem niż w klasycznej metodzie sokratejskiej pytający nauczyciel nie jest tylko „akuszerem” myśli swego ucznia⁵ (choć bywa nim także), ale przede wszystkim akuszerem sytuacji problemowych, w których to młodzi ludzie sami stawiają pytania (sobie nawzajem zwłaszcza), sami je wartościują i hierarchizują, by następnie potraktować jako punkt wyjścia dalszych, ściślej już przedmiotowych, dociekań.

W obu przypadkach mamy jednak przecież do czynienia z *heurezą*⁶, do której chyba zbyt łatwo zniechęciliśmy się pod wpływem rozpowszechnionej ongiś praktyki *heurezy* pozornej. A budowanie nowej wiedzy poprzez zadawanie pytań aktywizujących wiedzę uprzednią to przecież najbardziej naturalna (aż chciałoby się uciec w sztamę: *ekologiczna*) metoda uczenia się i nauczania. Sokratejskie korzenie już wspomnieliśmy, warto więc zwrócić uwagę na współczesne adaptacje „metody pytajnej” w edukacji, spośród których najbardziej reprezentatywne Czytelnik znajdzie w krótkiej bibliografii na końcu tego artykułu.

W dzisiejszym ujęciu akcentuje się kreatywny charakter tej metody: pytania, będące „słownym wyrażeniem problemów”, uruchamiają łańcuch czynności poznawczych obejmujących znajdowanie, identyfikowanie, nazywanie i redefiniowanie problemów różnego typu. To z kolei stanowi „impuls do podjęcia działań twórczych” w odpowiedniej dziedzinie – zatem, „kto pyta, ten tworzy!”⁷. Jednym z najczęściej formułowanym przez dzisiejszych (?) nauczycieli „pytań problemowych” jest: Jak zachęcić uczniów do nauki? A wiemy przecież „od zawsze”, iż początkiem wiedzy jest zdziwienie!⁸.

Rzadko zadajemy pytania powodowani niewiedzą – kto, co, gdzie i kiedy? – to pytania najbardziej elementarne, pytania o informację, a ta wywołuje emocje tylko wtedy, gdy bezpośrednio dotyczy nas i naszych spraw („Kto pił z mojego kubeczka?” – gniewają się bajkowe misie). Aby pozyskać w uczeniu partnera w procesie dydaktycznym, należy wywołać u niego odpowiednie nastawienie emocjonalne związane ze stanem zaciekawienia. A zaciekawiają nas: nowość, sprzeczność, niespodziewana trudność.

Uczeniu się sprzyjać zatem będą pytania wyrażające zdziwienie (ale jak to?!; dlaczego?), nie-

pewność (czy aby na pewno?; po co?; na ile tak, na ile inaczej?) lub wątplenie (a co, jeżeli...?). Mniej istotne jest przy tym, kto te pytania stawia, choć korzystniejsza jest oczywiście aktywność ucznia. Romer (poprzez podręcznik) zadaje pytania – kieruje pracą ucznia, projektuje (przewiduje) odpowiedzi, wnioski z nich płynące i wiedzę przedmiotową, jaką na tych wnioskach można zbudować; uczeń – wyposażony jedynie w krótkie, rzeczowe komentarze jako rodzaj podpowiedzi – poszukuje odpowiedzi sam i na własny rachunek.

Budowanie nowej wiedzy poprzez zadawanie pytań aktywizujących wiedzę uprzednią to naturalna metoda uczenia się i nauczania

Pytania nauczycielskie mogą więc budować (po Brunerowsku) rusztowanie dla dalszych dociekań i procesów poznawczych. Mogą też (jak, miejmy nadzieję, niektóre spośród naszych pytań o romantyzm) wywoływać dalsze pytania – czyli pobudzać „ciekawość poznawczą, śmiałość w odkrywaniu i zadawaniu pytań, snucie domysłów i spekulacji twórczych”⁹. Te „sprawności myślenia pytajnego” rzeczywiście stanowią, najogólniej mówiąc, drugi plan procesu dydaktycznego, a zarazem to właśnie one szczególnie zachęcają uczniów do nauki!



Maurycy Mochnacki, fot. polona.pl

Zatem pytanie: „Romantyzm skończył się w połowie XIX wieku. Trafił do nieba czy do piekła? A może stał się upiorem?” może – jako stanowiące nowe, nieoczekiwane dla ucznia spojrzenie na periodyzację dziejów kultury, wymagające redefinicji pojęć przedmiotowych – pobudzić zespół uczniowski do „twórczych spekulacji” i zadawania kolejnych pytań: Na czym polega „śmierć” epoki? I na czym – jej „życie po śmierci”? Jak wyglądają „niebo” i „piekło” okresów literackich? Jak wygląda „sąd”? Czy jest „ostateczny”? Kim jest „sędzia”? Jakie „cnoty” i „zasługi” otwierają przed epoką „niebo”, a jakie „winy” zsyłają ją do „piekła”? Na czym w tej metaforze polegałaby rola „upiora”? Co by mogło być przyczyną takiego losu? Jak wyobrażamy sobie romantyzm w roli „upiora”? A inne epoki? itd., itp.

Pytania nauczycielskie mogą budować rusztowanie dla dalszych dociekań i procesów poznawczych

Każde z takich pytań w istotnym stopniu angażuje wiedzę przedmiotową ucznia, tworzy też sposobność kształcenia innych użytecznych w szkole i życiu dyspozycji umysłowych, zarówno tych wynikających z podstawy programowej przedmiotu (np. „interpretowanie tekstów kultury i ich wzajemnej korespondencji, formułowanie i uzasadnianie sądów, tworzenie spójnych wypowiedzi...”) czy z zadań wspólnych dla szkoły (np. „wnioskowanie, abstrahowanie, rozumowanie, wyobrażanie sobie, sądzenie, rozwiązywanie problemów; rozwijanie myślenia analitycznego, syntetycznego, logicznego, przyczynowo-skutkowego, kreatywnego, abstrakcyjnego...”).

Nowe technologie mogą być przydatne w edukacji, stanowią jednak tylko narzędzie pomocnicze. Podmiotem uczenia się jest człowiek – złożona, wielowymiarowa, a jednak kompletna osoba. Dwieście lat po *Romantyczności* możemy powiedzieć, że (przynajmniej w edukacji) między „czuciem i wiarą” a „szkiełkiem i okiem”, między emocjonalnością a racjonalnością nie ma konfliktu – jedno i drugie stanowi niezbędny warunek efektywnego uczenia się.

Słowa kluczowe: romantyzm, myślenie problemowe, kultura.

Przypisy:

- ¹ Dostępny w zasobach serwisu polona.pl.
- ² Lista ma oczywiście charakter otwarty, powstała właściwie *ad hoc*, z pełną też świadomością, że nie da się jej zamknąć w ramy programu lub nawet przedmiotu – jedynie jako prosta manifestacja potencjału dydaktycznego tak epoki, jak i metody (w istocie o wiele starszej także od Romera, bo przecież musimy sięgnąć tu do dialogu sokratejskiego).
- ³ Podsumowanego następnie refleksją dydaktyczną.
- ⁴ Wiele spośród powyższych pytań zainspirowanych zostało tekstami opublikowanymi w ramach bloku tematycznego „Raz na zawsze romantycy” („Polonia Christiana” nr 88, IX/X 2022), w niejednym też zapewne pobrzmiewają dawne „szkolne” tematy rozprawkowe.
- ⁵ „Zatem bez żadnego nauczyciela, ale tylko dzięki stawianym mu pytaniom wydobędzie on swą wiedzę sam z siebie?” (*Menon* Platona)
- ⁶ W drugim – bardziej problemowym i procesowym ujęciu – należałoby raczej mówić już o heurystyce.
- ⁷ Tę krótką charakterystykę „metody pytajnej” sporządzono na podstawie publikacji K.J. Szmidta i E. Płóciennik *Myślenie pytajne* (patrz: bibliografia).
- ⁸ Odpowiedź może prosta, lecz płynące z niej wnioski do praktyki dydaktycznej – niekoniecznie. Jak i czym bowiem zdziwić współczesnego, „przebudzowanego” ucznia, którego zmysły i wyobrażenia od wczesnego dzieciństwa kształtowane są w cyfrowej rzeczywistości? (Próbę znalezienia odpowiedzi podjąłem w tekście *Widzę i opisuję (bo tęsknię)* w „Hejnał Oświatowy” nr 12/208/2021).
- ⁹ K.J. Szmidt, E. Płóciennik, dz. cyt., s. 9.

Bibliografia:

- Krzywoń Ł.: *Filozofuj z dziećmi*. Lublin: Wydawnictwo Academicum, 2019.
- Lipman M.: *Myślenie w edukacji*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2021.
- Płóciennik E.: *Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2016.
- Pobjewska A.: *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych – teoria i metodyka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2019.
- Szmidt K.J., Płóciennik E.: *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2020.

* * *

Wojciech Papaj jest nauczycielem konsultantem ds. języka polskiego, edukacji patriotycznej i nowoczesnych rozwiązań dydaktycznych MCDN Ośrodek w Nowym Sączu. Członek Zespołu Redakcyjnego „Hejnału Oświatowego”.

Celebracja Roku Romantyzmu Polskiego w realiach szkolnych

Joanna Kantor-Malik

Dwusetna rocznica wydania *Ballad i romansów* A. Mickiewicza stanowi dla nas Polaków pretekst do recepcji twórczości wielkich wieszczów narodowych i powrotu do romantycznego rozumienia świata przez pryzmat serca... Czy współcześni uczniowie szkoły podstawowej potrafią znaleźć odpowiedni klucz interpretacyjny, by odkryć tajniki dziewiętnastowiecznej myśli romantycznej?

Proponuję przegląd wybranych sposobów i form świętowania Roku Romantyzmu Polskiego w szkole podstawowej. W tym artykule skupię się na omówieniu pomysłu i praktycznych wskazówek realizacyjnych gry terenowej: TROPEM ROMANTYKÓW w Krakowie.

TROPEM ROMANTYKÓW (czas realizacji: trzy jednostki lekcyjne)

Piękna majowa pogoda i plan na kreatywne lekcje poświęcone literaturze romantycznej w szkole podstawowej stały się dla mnie punktem wyjścia do organizacji lekcji plenerowych poświęconych dziełom trzech wieszczów narodowych: Mickiewicza, Słowackiego i Norwida.

Głównym celem tych zajęć stało się poznanie życia i twórczości poetów romantycznych, o których krakowianie pielęgnują pamięć na co dzień. Rynek i Planty są tego żywym dowodem. Wystarczy spacer po Plantach, by przekonać się, że pomniki heroicznych postaci o romantycznych rodowodach, wkomponowane w architekturę zieleni miejskiej, nadal przyciągają wzrok przechodniów i nierzadko stają się scenerią pamiątkowych zdjęć lub romantycznych spotkań. Są one hołdem złożonym romantykom przez naszych przodków, którzy pozbawieni Ojczyzny, tęsknili do wolności, a swoje aspiracje patriotyczne przekuli na fascynację: ludowością, historyzmem i tradycjami.

Stąd tak silne zainteresowanie krakowian dziełami dziewiętnastowiecznymi: *Grażyną* A. Mickiewicza, *Lillą Wenedą* J. Słowackiego czy *Wandą* C.K. Norwida. Na patronki poszczególnych zakątków Krakowa wybrano piękne, odważne kobiety o sil-

nych kręgosłupach moralnych. Ich historie z wielu względów warto poznać. Stały się one symbolami niezłomności, patriotyzmu i determinacji, patronując wartościom etyczno-moralnym, które w różnym stopniu wpłynęły na kształt kultury lokalnej.

Celem zajęć – poznanie życia i twórczości poetów romantycznych, o których krakowianie pielęgnują pamięć na co dzień

Przed wyjściem w plener klasę dzielimy na 4 grupy projektowe (maksymalnie po 5 osób; uczniowie losują kolorowe karteczki samoprzylepne sugerujące przynależność do grupy). Potem rozdajemy uczniom koperty (w kolorach grup), w których są mapy z zaznaczoną trasą spaceru oraz interesującymi nas zabytkami i kartami pracy z zadaniami. Uczniowie pod opieką nauczycieli udają się do wylosowanych punktów projektowych na 2 godziny lekcyjne. Spodziewanymi efektami podjętych działań projektowych są: pamięć młodych pokoleń o wielkich wieszczach narodowych i romantycznych źródłach kultury lokalnej; wykształcenie i utrwalenie kompetencji społecznych i kulturowych uczniów; wzbogacanie zasobów uczniowskiego słownictwa i kompetencji retorycznych; utrwalanie umiejętności czytania ze zrozumieniem i selekcji informacji.

Grupa 1. rozpoczyna pracę przy pomniku A. Mickiewicza na krakowskim Rynku.

Julian Przyboś w książce *Czytając Mickiewicza* (1950) stwierdził, że „Mickiewicz to nie tylko twór-

ca romantyzmu polskiego i poeta narodowy – to nowy język języka polskiego”. Podążając tym tropem, uczniowie wykonują polecenia dotyczące wielkiego kunsztu językowego wieszcz.

1) Wybierzcie przedstawiciela grupy, który pięknie wyrecytuje pod pomnikiem A. Mickiewicza *Inwokację*. Następnie wypiszcie te elementy świata przedstawionego, które będą świadczyły o tym, że Mickiewicz został słusznie nazwany kolorystą. Swoją wypowiedź uzasadnijcie.

2) Przyjrzyjcie się wybranej postaci alegorycznej na cokole pomnika A. Mickiewicza. Opiszcie jej postawę i mimikę twarzy w kilku zdaniach. W jaki sposób jej przedstawienie wpływa na kreację wieszcz?

Warto kształtować pamięć młodych pokoleń o wielkich wieszczach narodowych i romantycznych

3) Mija 200 lat od opublikowania *Ballad i romanśów* A. Mickiewicza. Uczcijmy tę datę, tworząc wokół/ obok pomnika zamknięty krąg. Trzymając się za ręce, każdy ma wypowiedzieć jedno słowo związane z A. Mickiewiczem, jego dziełami lub romantyzmem (np. *Dziady*, Wilno itp.), udzieliwszy odpowiedzi, przybijamy piątkę „sąsiadowi” z lewej strony. Osoba, która nie wypowie odpowiedniego słowa lub pomyli pojęcie, staje na jednej nodze. Wyliczanie pojęć zaczyna się od niej od nowa. Jeśli kolejka do niej wróci i poprawnie poda następne słowo, zabawa kończy się sukcesem. Po wykonaniu tej aktywności zapiszcie swoje propozycje słowne na karcie pracy.

4) Narysujcie mapę pojęć poświęconą A. Mickiewiczowi (co najmniej 6) i wyjaśnijcie, co one oznaczają.

5) Na podstawie tekstu źródłowego: *Pomnik Adama Mickiewicza*; https://www.krakow.pl/miasto_z_kultura/72764,artykul,pomnik_adama_mickiewicza.html, (dostęp: 18.05.2022) odpowiedzcie na pytania: Gdzie wywieziono pomnik wieszcz w czasie II wojny światowej?; Z jakiego państwa przywieziono postaci pomnikowe?; Kto z rodziny Mickiewicza był obecny przy inauguracji pomnika?; Jaka dedykacja znajduje się na cokole pomnika?; Kto ostatecznie zaprojektował pomnik wieszcz?; Jaką nagrodę miał otrzymać autor zwycięskiego projektu pomnika?

6) Wykonajcie telefonem zdjęcie waszej grupy na tle pomnika Mickiewicza. Zatytułujcie je i opiszcie elementy symboliczne, wykorzystując narzędzie: <https://www.classtools.net/hotspot/>.

Grupa 2. wykonuje swoje zadanie projektowe przy pomniku Grażyny w pobliżu ul. Poselskiej.

Zanim uczniowie przejdą do zadań projektowych, nauczyciel opowiada im historię powstania *Grażyny* A. Mickiewicza. Następnie czytają oni fragmenty utworu, zawierające charakterystykę tej postaci.

1) W 1884 roku w rejonie ul. Poselskiej stanął pomnik bohaterów poematu *Grażyna* A. Mickiewicza. Obelisk, którego fundatorem był dr Henryk Jordan, a autorem Alfred Daun, przedstawia Grażynę i Litawora. Jak myślicie, dlaczego końcem XIX wieku postanowiono uczcić pamięcią tę bohaterkę literacką?

2) Przyjrzyjcie się uważnie posągowi Grażyny na Plantach i napiszcie, w jaki sposób artysta podkreślił cechy przedstawionej bohaterki. Wymieńcie co najmniej trzy i uargumentujcie swoimi spostrzeżeniami. Zastosujcie przy tym stosowne słownictwo opiniujące.

3) Wypiszcie co najmniej cztery środki poetyckie obecne w opisie bohaterki i wskażcie ich funkcję.

4) Napiszcie kilkuwersową rymowaną poświęconą legendarnej Grażynie (minimum sześć wersów) i zapiszcie ją gęsim piórem na przygotowanym papierze czerpanym.

5) A. Mickiewicz wymyślił imię Grażyna (od lit. *grazi* – piękna) na potrzeby swojego dzieła i to dzięki niemu trafiło ono do polskich zasobów słownikowych i kulturowych. Z liter imienia GRAŻYNA ułóżcie jak najwięcej wyrazów i określcie, jakie to części mowy.

6) Wykonajcie telefonem zdjęcie waszej grupy na tle pomnika Grażyny. Zatytułujcie je i opiszcie elementy symboliczne, wykorzystując narzędzie: <https://www.classtools.net/hotspot/>.

Grupa 3. zatrzymuje się przy pomniku Fortepian Szopena przy ul. Franciszkańskiej.

Nauczyciel opisuje sylwetkę twórczą C.K. Norwida – przedstawiciela Wielkiej Emigracji (artysty malarza, rzeźbiarza, wybitnego poety i dramaturga), przyjaciela Fryderyka Szopena. Jeżeli uczniowie mają możliwość skorzystania z multimediów w telefonach, warto sięgnąć do wirtualnej wystawy *Norwid. Próba biografii. Liryk, ironista, świadek. Dwieście lat*

samotności; <https://artsandculture.google.com/story/hgWhvXksom5nXg> (dostęp: 5.10.2022).

Ciekawostką jest to, że Norwid jako jedyny z wieszczów odwiedził Kraków i można znaleźć wiele śladów jego obecności w naszym mieście. Fascynację niezłomną Wandą odnajdujemy w jego notatkach z podróży i dramatach: *Wanda*, *Krakus*. *Księżę nieznany*. Córką Kraka imponuje idealizmem i staje się według badaczy literatury dla Norwida figurą Polski, a jej symboliczna śmierć przypomina mu o utraconej Ojczyźnie.

1) Na podstawie fragmentów artykułu: *Krakowski mistycyzm Norwida*; <https://muzhp.pl/pl/c/2575/krakowski-mistycyzm-norwida> podajcie trzy argumenty przemawiające za tym, że historia Wandy wpisuje się w kulturowy motyw „odrodzenia przez grób”.

2) Wysłuchajcie dowolnego utworu F. Chopina i napiszcie, jakie odczucia/ obrazy uruchamia w was ta muzyka? Na podstawie fragmentu wiersza *Fortepian Szopena* określcie, jaką rolę spełniała muzyka Szopena w czasach romantyzmu? A jaką rolę pełni dzisiaj? Wymyślcie hasło reklamujące muzykę Szopena, które zachęci do wysłuchania dzieł tego artysty.

3) Norwid i Szopen to przedstawiciele Wielkiej Emigracji w Paryżu. Co jeszcze łączyło obu artystów? Wypiszcie co najmniej trzy propozycje.

4) Jakie wydarzenia historyczne zainspirowały Norwida do napisania wiersza dedykowanego F. Szopenowi? Podajcie z tekstu wiersza cytaty, który o tym świadczy.

5) Na podstawie fragmentu utworu *Moja piosenka (II)* napiszcie, na czym polega świat wartości, któremu hołduje C.K. Norwid? Czy reprezentowana przez podmiot postawa jest inspirująca dla młodych pokoleń Polaków? Swoją wypowiedź uargumentujcie, używając odpowiedniego słownictwa retorycznego (według nas, w naszej opinii, w naszym mniemaniu itp.).

6) Wykonajcie telefonem zdjęcie waszej grupy na tle pomnika: Fortepian Szopena. Zatytułujcie je i opiszcie, wykorzystując narzędzie: <https://www.classtools.net/hotspot/>.

Grupa 4. pracuje przy pomniku Lili Wenedy przy ul. Basztowej.

Uczniowie zapoznają się z tekstem *Lilla Weneda* (https://pl.wikipedia.org/wiki/Lilla_Weneda).

1) Napiszcie w czterech zdaniach, jakie wartości reprezentuje Lilla Weneda jako bohaterka roman-

tyczna. Czego możemy się dzisiaj od niej nauczyć? 2) Jak myślicie, dlaczego pomnik harfiarki nabiera dzisiaj symbolicznego znaczenia? Przyjrzyjcie się jego usytuowaniu (jakie budynki z nim sąsiadują?). Odpowiedzcie w dwóch zdaniach.

3) Co łączy postaci Grażyny (z utworu A. Mickiewicza) i Lilli Wenedy? Wypiszcie swoje spostrzeżenia, uwzględniając informacje: kto je stworzył, w jakim celu i kiedy?

4) Stwórzcie mapę myśli z hasłami tematów podejmowanych przez znanych ci twórców romantycznych (co najmniej sześć).

5) Ułóżcie rymowaną złożoną z ośmiu wersów na temat Lilli Wenedy i zapiszcie ją gęsim piórem na przygotowanym arkuszu papieru czerpanego.

6) Wykonajcie telefonem zdjęcie waszej grupy na tle pomnika Lilli Wenedy. Zatytułujcie je i opiszcie elementy symboliczne, wykorzystując narzędzie: <https://www.classtools.net/hotspot/>.

Po 90 minutach poszczególne grupy spotykają się w szkole i przedstawiają efekty swojej pracy na ocenę (jedna lekcja). Zdjęcia z realizacji projektu można umieścić w szkolnych mediach. Za każde poprawnie opracowane zagadnienie uczniowie zostają nagrodzeni – otrzymują odznakę (naklejkę/medal) z wizerunkiem jednego z wieszczów narodowych. Grupa, która zrealizuje wszystkie zadania i zgromadzi sześć odznak, zostaje nagrodzona ocenami celującymi (Uwaga techniczna! Naklejki/przypinki można przygotować przy pomocy kreatora odznak w programie Classtools: <https://www.classtools.net/badgemaker/>).

Organizacja tego typu przedsięwzięcia w ramach celebracji Roku Romantyzmu Polskiego jest na pewno czasochłonna i wymaga dużego wysiłku organizacyjnego, jednak osiągnięte przez uczniów efekty pracy, poczucie sukcesu i wiedza na temat romantycznych elementów kultury lokalnej rekompensują uczestnikom wszelkie trudności.

Słowa kluczowe: gra miejska, twórczość romantyków.

* * *



Joanna Kantor-Malik – szkoleniowiec, doradca metodyczny ds. j. polskiego dla krakowskich szkół podstawowych MCDN Ośrodek w Krakowie, nauczycielka w Publicznej Szkole Podstawowej Sióstr Prezentek.

Dźwięki jak fale obmywają ciało – wpływ muzyki na człowieka

Agnieszka Gietner

Jaki wpływ na ciało, umysł, emocje ma słuchanie muzyki? Czy doceniamy zbawczą siłę muzyki poprzez słuchanie, grę na instrumentach czy ruch? Czy są dowody empiryczne na pozytywny wpływ muzyki na człowieka w każdym wieku?

„Muzyka wyraża to, co nie może być wypowiedziane i co nie może być stłumione” – określił Victor Hugo. Arthur Schopenhauer stwierdził – „Muzyka jest kąpielą duszy zmywającą z niej wszelką nieczystość”. Muzyka jako nośnik różnych nastrojów i emocji stworzona przez człowieka dla człowieka jest każdemu bardzo bliska. Jest swoistym komunikatem, bo odzwierciedla przeżycia nadawcy – twórcy i odbiorcy – słuchacza, wykonawcy.

Lecznicze właściwości muzyki

W najstarszym zapisie o pozytywnym wpływie muzyki, pochodzącym sprzed trzech tysięcy lat, tj. w *Starym Testamencie* czytamy, że królowi Saulowi, który popadł w ciężką depresję, ukojenie przyniosła gra Dawida i jego kantyki poetyckie śpiewane przy akompaniamencie cytry. Pitagoras, Arystoteles rozprawiali zaś o muzyce w aspekcie profilaktyki psychohygienicznej oraz jej niezwykłej wartości filozoficznej.

Współczesne badania wpływu muzyki na człowieka

Empiryczne badania wpływu muzyki na słuchacza wykazują, że:

- działa ona w zakresie CUN (centralnego układu nerwowego) na procesy neurofizjologiczne;
- aktywizuje bioelektryczne czynności mózgu;
- wspomaga osiąganie stanów odprężenia, medytacji, transu;
- jest stymulatorem sprawnej działalności OUN (ośrodkowego układu nerwowego) poprzez sygnały dźwiękowe;
- oddziałuje nie tylko na korę mózgu, ale również

na układ brzeżny (odpowiedzialny za pracę większości naszych narządów wewnętrznych) oraz twór siatkowaty i podwzgórze – bez względu na to, czy czuwamy, czy śpimy;

- rytm zawarty w muzyce może również zakłócać naturalne rytmy ciała związane z impulsami elektrycznymi powstającymi w mózgu, z pracą serca, płuc, żołądka;
- w zależności od częstotliwości może doprowadzić do przyspieszenia tętna, zmiany rytmu serca czy oddechu, a także – do hipnotycznego snu.

Odpowiednio dobrane seanse muzyczne:

- zwiększają we krwi poziom proteiny, związanej z wytwarzaniem płytek krwi, stymulacją limfocytową i komórkową ochroną przeciw AIDS, nowotworom i innym schorzeniom;
- zwiększają poziom endorfin, mózgowych opiatów, które wpływają na nastrój, a dalej na funkcje immunologiczne i zmniejszenie odczuwania bólu;
- regulują poziom niektórych hormonów odpowiedzialnych za stres;
- regulując puls i rytm oddychania, ułatwiają adaptację do ciepła i zimna;
- mogą zmieniać aktywność systemu nerwowego;
- potrafią wywoływać określone zmiany w czynnościach całego organizmu;
- mogą zmieniać napięcia mięśni, przyspieszać przemianę materii, zmieniać szybkość krążenia krwi, obniżać próg wrażliwości zmysłów, wpływać na wewnętrzne wydzielanie, na siłę i szybkość pulsu, modyfikować oddychanie;
- za pomocą odpowiednio dobranego pulsu metrycznego można wywołać optymalny cykl oddechu sprzyjający relaksacji.

„Klasycznym przykładem dietetycznego pokarmu dla organizmu żywego, szczególnie człowie-

ka, jest energia akustyczna zawarta w artystycznej twórczości muzycznej. Utwory muzyczne ujmują i eksponują w sposób doskonały wszystkie cechy pojedynczego dźwięku oraz ich różnorodnych zestawów (akordów), przebiegających w poziomie i pionie w dwóch płaszczyznach: fizycznej i wrażeńiowej” – Tadeusz Natanson.

Wpływ muzyki na zmiany w funkcjonowaniu człowieka

Natężenie dźwięku, czyli dynamika, jego barwa czy skala dźwiękowe mogą wpływać na napięcie emocjonalne, doprowadzić do wewnętrznego oczyszczenia psychicznego – *katharsis*. Kontakt z muzyką łagodzi u człowieka stan frustracji, zaspokaja różnorodne potrzeby, pomaga odzyskać utraconą równowagę dzięki wywoływaniu przez nią stanu odprężenia, zabawy, pobudzaniu marzeń, wejściu w świat fantazji i pozamuzycznej wyobraźni. Muzykoterapia również jako terapia wspomagająca, w profilaktyce, leczeniu i postępowaniu rehabilitacyjnym oraz działaniu korygującym postawy i zachowania społeczne wykorzystuje wszystkie te mechanizmy.

Przeżywanie różnorodnej muzyki podczas słuchania umożliwia i sprzyja:

- odczuwaniu różnych stanów emocjonalnych takich jak np. złość, strach, smutek, radość czy uspokojenie i ich modyfikację według potrzeb odbierającego;
- głębszemu rozważaniu przeżyć człowieka, pobudzaniu do zmian w działaniu w przyszłości;
- dokonywaniu zmian u słuchacza w sposób dynamiczny, pobudza go do działania, skłania do skupienia, a nawet wzruszeń;
- „oderwaniu się” od codziennych obowiązków, usposabia pogodnie i optymistycznie;
- wyciszeniu wewnętrznemu i uspokojeniu, co daje możliwość zmiany w dalszym funkcjonowaniu;
- stymulacji do głębszych doznań estetycznych i etycznych, dzięki czemu może powodować mniej lub bardziej trwałe zmiany w postawach, osobowości i systemie wartości słuchacza.

Aktywne działanie muzyczne takie jak: improwizacyjna gra na instrumentach, działanie w tańcu i ruchu, jako formy ekspresji pozwala w sposób niewerbalny wyrażać myśli i uczucia. Staje się jednym ze sposobów wyrażania siebie i źródłem kreatywnych zachowań człowieka, in-

spiracji twórczych. Pomaga w nawiązywaniu kontaktu ze światem, z innymi ludźmi poprzez dzielenie się przeżyciami zaistniałymi podczas działań muzycznych. Przewycięża smutek i monotonię, daje radość, inspiracje i siłę do pokonania słabości i lęku. Muzyka daje możliwość doświadczania czystego piękna, wzmożenie poczucia istnienia, zrozumienie sensu życia, odczucie szczęścia, doświadczanie obecności Boga – mające związek z poczuciem dobrostanu, spełnieniem.

Czy można jeszcze bardziej „zaopiekować się sobą” niż poprzez oddanie się czynnemu lub biernemu odbiorowi i działaniu muzyki? Czy jest jakaś inna dziedzina twórczości, która tak szeroko oddziałuje na zmysły i ciało, równocześnie doprowadzając do trwałych zmian? Niech każdy na to pytanie znajdzie odpowiedź np. podczas słuchania muzyki.

Słowa kluczowe: muzyka, oddziaływanie, zmiana.

Bibliografia:

- Campbell D.: *The Mozart Effect*. New York: HarperCollins Publisher, 2001.
- Cohen S., Herbert T.B.: *Poczucie koherencji jako determinanta zdrowia*, [w:] I. Heszen-Niejodek, H. Sęk (red.) *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996.
- Gabrielsson A.: *Badanie doświadczenia muzycznego w psychologii muzyki*, [w:] *Psychologia muzyki. Problemy, zadania, perspektywy*. Red.: K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fr. Chopina, 1991.
- Galińska E.: *W poszukiwaniu dźwięku, który uzdrawia. Poglądy na lecznicze działanie muzyki*, [w:] *Albo – albo – inspiracje jungowskie*. Warszawa: Solarium, 1992.
- Gietner A.: *Wykorzystanie muzyki do poszerzenia zasobów odpornościowych związanych z radzeniem sobie ze stresem w pracy pedagogicznej. Praca dyplomowa. Muzykoterapia*. Kraków: Akademia Muzyczna, 2007.
- Janiszewski M., Kuński H.: *Profilaktyka muzyczna*. Łódź: Akademia Muzyczna, 1999.
- Natanson T.: *Wstęp do nauki o muzykoterapii*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, 1979.

* * *



Agnieszka Gietner – nauczyciel-doradca metodyczny ds. muzyki MCDN Oddział w Krakowie, coach, szkoleniowiec, muzykoterapeuta.

Piękno w fotografii

dr Alicja Janiak

Fotografia jest współczesną powszechną formą sztuki. Służy utrwalaniu obrazu określonej rzeczywistości w sposób realistyczny, prawdziwy.

Zasady fotografowania ściśle łączą się z artystyzmem, którego zadaniem jest ukazanie piękna świata, piękna w człowieku. Nieodzowna w tej sztuce jest umiejętność posługiwania się aparatem fotograficznym, ale najważniejsze jest tutaj rozumienie istoty fotografii: czemu ona służy? Czym powinna się kierować, aby pełnić wychowawczą, pedagogiczną funkcję w rozwoju wrażliwości ludzkiej?

Fotografia dzisiaj jest znaną, powszechną i dostępną formą utrwalania obrazu świata. Jest wynalazkiem o charakterze naukowym, pełniącym funkcję artystyczną. Pierwsze urządzenie zwane dagerotypem pojawiło się w ostatniej dekadzie I poł. XIX wieku. Wynalazek został przedstawiony publicznie 19 sierpnia 1839 roku. Datę tę przyjmuje się umownie za dzień narodzin fotografii.

Od samego początku ogromny wpływ na sztukę fotografowania wywierało malarstwo. Na zdjęciach z końca XIX i początku XX wieku są widoczne elementy stylów malarskich: impresjonizmu, ekspresjonizmu, naturalizmu, kubizmu, realizmu, surrealizmu, malarstwo „malarzy duszy”, „malarzy ciała”, które i dzisiaj mocno wrysowują się w koncepcje fotografii, głównie artystycznej. Dzięki temu fotografia jest jedną z dziedzin sztuki, by służyć w ukazywaniu piękna estetycznego i wewnętrznego. Piękna człowieka, piękna przyrody, a także w ukazywaniu problemów związanych z egzystencją człowieka. W języku łacińskim piękno określane jest pojęciem *pulchritudo*.

Fotografia okazała się zjawiskiem kształtującym spojrzenie ludzi i artystów na konkretną rzeczywistość. Stanowi szczególną formę pamięci¹ określonej przestrzeni, bryły, postaci, jaką może objąć obiektyw. Utrwala obraz, który w pierwotnym wymiarze ma charakter realistyczny, zgodny z rzeczywistością. Dzięki tej technice można „zatrzymać” i ukazać rzeczywisty stan fotografowanego obiektu. Istotą więc aktu fotograficznego jest ukazanie owego piękna, by w ten sposób



Pani Jesień, fot. autorki

budzić i kształtować wrażliwość ludzkiego serca i umysłu na jego wartość. Stąd też bardzo ważne jest, aby oprzeć tę sztukę na jasnych, przejrzystych kryteriach oceny.

Papież Jan Paweł II w *Liście do artystów* ukazuje szeroką panoramę dziejów pojęcia piękna, począwszy od samego źródła powstania, zrodzenia myśli o nim. Pokazuje w sposób prosty i jasny, skąd bierze się początek piękna, powołując się na Pismo Święte, tekst z Księgi Rodzaju: „A Bóg widział, że wszystko, co uczynił, było bardzo dobre” (Rdz 1,31). Bóg zachwycił się nad tym, co stworzył, bo to, co stworzył, było dobre i zarazem też było

piękne. Autor *Listu* definiuje pojęcie piękna, pisząc: „Piękno jest bowiem poniekąd widzialnością dobra, tak jak dobro jest metafizycznym warunkiem piękna”².

Fotografia jest współczesną powszechną formą sztuki

Intuicyjnie tę płaszczyznę sztuki podobnie wyczuwali starożytni Grecy. Nadali mu określenie *kalogathia*. Nazwa ta wskazuje na tożsamość piękna i dobra. Platon tak o tym pisał: „Potęga Dobra schroniła się w naturze Piękna”³. W pewnym sensie wskazał on tym samym na integralność istnienia najważniejszych wartości, tych uniwersalnych: prawda łączy się z pięknem, co stanowi rdzeń i istotę dobra. Wypowiedział to w swoim dziele *Fileb*, gdy włożył w usta Sokratesa słowa: „Nieprawdaż, jeżeli jedną postać nie potrafimy dobra schwycić, to weźmy je w trzy: piękność, proporcjonalność i prawdę; powiedzmy, że to jest niby jedność i raczej ona niż składnik i mieszanina sprawia to, że ta mieszanina jest dobra”⁴. Jest to trójjednia platońska.

W starożytności wyodrębniano piękno zewnętrzne estetyczne, jak i wewnętrzne duchowe. Platon uważał, że głównymi rodzajami piękna zewnętrznego są właściwy układ, proporcja, określony nadający doskonałą formę. Analogicznie to przenosił na piękno wewnętrzne jako harmonię. W późniejszych wiekach do kategorii piękna zaczęto zaliczać również kategorię blasku, światła. Światło jest zarówno przyczyną piękna, jak i tym, co pozwala je zobaczyć.

Dzisiaj pojęciem piękna jest określany zespół cech, który sprawia, że coś się podoba, zadziwia harmonią, doskonałością. Dotyczy to kształtów, barw, dźwięków itp., czyli tego wszystkiego, co jest zewnętrzne, jak i cech wewnętrznych u człowieka w postaci wysokiej wartości moralnej, mającego najlepsze cechy swojego gatunku, rodzaju, będący doskonałym w jakiejś dziedzinie⁵. A więc są to kryteria piękna oparte na wartościach humanistycznych, obiektywnych. Zweryfikowane przez ludzkie doświadczenie wynikające z poszukiwania prawdy. Są one konieczne w kierowaniu się nimi w sztuce fotografii. Bowiem człowiek, kontemplując dzieła sztuki, szuka od wieków odpowiedzi na najgłębsze pytania egzystencjalne. I sztuka jest tą właśnie dziedziną, któ-

ra najbardziej otwiera serce i duszę człowieka na piękno, na sens życia w jego kategoriach. Uwrażliwia i uzdalnia do dostrzegania dobra. A zatem wychowuje do ukształtowania w człowieku dojrzałości osobowej, duchowej.

Fotografia, jako współczesny język komunikacji, stała się narzędziem i metodą w ukazywaniu piękna estetycznego, moralnego, naturalnego, duchowego, cielesnego, obiektywnego i subiektywnego. Choć swoją właściwą funkcję spełnia w ukazywaniu piękna obiektywnego, ponieważ cechuje ją realizm obrazu⁶. Percepcja wzrokowa odgrywa w ludzkim postrzeganiu świata wiodącą rolę. Jednym z najistotniejszych składników ludzkiego doświadczenia są obrazy będące podstawowymi sposobami reprezentacji i odbioru świata. Stają się one znaczeniami pierwotnymi w stosunku do języka, słowa, wyrazu. Przybierają postać obrazów zewnętrznych i wewnętrznych. Obrazy zewnętrzne są przejawem aktywności ludzkiej w postaci spostrzeżeń, natomiast obrazy wewnętrzne to wyobrażenia. Obrazy pod postacią rozmaitych form materii stanowią uniwersalne sposoby poznania⁷.



Z moim przyjacielem szynszylem, fot. autorki

Fotografowanie, szczególnie postaci ludzkiej, wskazuje na pewną prawidłowość. Obiektyw fotograficzny jest bezwzględny w ukazywaniu szczegółów i głębi obrazu. Można powiedzieć, iż to jest jego naturą. Ukazuje każdy drobiazg, każdy szczegół w twarzy, zachowaniu, nieskończony obszar ludzkiego przeżywania, życia, bogactwo życia emocjonalnego, psychicznego, duchowego, społecznego. Ukazuje prawdę. Przez obiektyw aparatu widoczne są nie tylko sylwetka, twarz, rysy zewnętrzne osoby.

Aparat widzi, że zewnętrzność osoby wskazuje na coś, co jest od jej „drugiej strony”. Wewnętrzność. Ujawnia więc coś najbardziej istotnego! Coś, co jest ukryte: pierwotny obraz rzeczywistości, jaką jest ludzkie wnętrze. Można je nazwać życiem wewnętrznym, duchowym, zdolnością do dynamicznego życia, reagującego na świat, zdolnością do transcendencji, przekształcania siebie, przemieniania swojego wnętrza w dobro. A obiektyw to doskonale wychwytuje. Uśmiech na twarzy to nie tylko układ mięśni twarzy. One są właśnie wtórne do wewnętrznego procesu, jakim jest w tej chwili emocja uśmiechu. Ale co ten uśmiech oznacza? Dlaczego się pojawia?

Fotografia ukazuje jakiś mniej lub bardziej tajemniczy przejaw ludzkiego życia, istnienia. Im wierniej uda się zatrzymać, uchwycić ten moment jako najbardziej naturalną, prawdziwą reakcję, tym bardziej można mówić o tym, kim owa osoba jest w aspekcie integralności. Im obraz wierniejszy, tym prawdziwszy, ukazujący wnętrze w człowieku, dobro, na które składa się właśnie piękno. Światło i migawka rejestrują z reguły to, co jest dla oka niewidoczne, a na zdjęciu uzewnętrznia i kształtuje pełny obraz człowieka. Nie tylko w wymiarze fizycznym (ontologicznym), ale w pozostałych tworzących pełnego człowieka jako istotę piękną. A więc w wymiarze etyczno-aksjologicznym, psychicznym, społecznym, pedagogicznym, duchowym (transcendencja, religijność). Gdy te wymiary współbrzmiały ze sobą harmonią, co ma wyraz w dojrzałości duchowej człowieka, przejawia się ona w zewnętrzności. I wówczas można z pełnym przekonaniem stwierdzić: w tej osobie jest piękno.

Jeśli chodzi o sam proces, w którym dokonuje się sztuka, artyzm fotografowania, istotne jest spojrzenie fotografującego i światło. One stają się głównymi aktorami, postaciami pierwszoplanowymi

wymi w uchwyceniu i prezentacji fotografowanej postaci w sposób jak najbardziej rzeczywisty, doskonały pod kątem działania zjawisk fizycznego światła. Dzięki tym atrybutom aparat wydobywa z głębi obiektu to, co jest w nim zawarte.

Od samego początku ogromny wpływ na sztukę fotografowania wywierało malarstwo

Najdoskonalsze są te wszystkie fotografie, które ukazują człowieka w pełni będącego sobą, „niepozującego”, który nie wie, że oto teraz właśnie w tej chwili jest fotografowany. Ponieważ zachowuje się naturalnie, autentycznie. Wówczas fotografia może wpisać się w ukazywanie platońskiego „pozaśmysłowego” piękna. A do tego potrzebna jest również przestrzeń zaufania, która stwarza możliwość nawiązania relacji emocjonalnej. Tylko wówczas osoba portretowana może się otworzyć. Więc i tutaj na tej płaszczyźnie musi zaistnieć coś z triady Platona: osoba jest dobrem i pięknem. A więc tylko tak ją postrzegając, można odnaleźć prawdę ukrytą w ludzkim sercu i ukazać obrazem fotografii.

Słowa kluczowe: fotografia, piękno, sztuka.

Przypisy:

- ¹ L. Lechowicz, *Wiesław Barszczak. Łągiwniki*; http://galeriaff.eu/2005/barszczak/barsz_p.htm (dostęp: 19.09. 2022).
- ² Jan Paweł II, *List do artystów*, 1999, rozdz. 3.
- ³ *Platona Fileb*, przełożył W. Witwicki, Warszawa 1958, s. 118.
- ⁴ Tamże.
- ⁵ Słownik języka polskiego PWN ; <https://sjp.pwn.pl/slowniki/pi%C4%99kna.html> (dostęp: 19.09. 2022).
- ⁶ J. Musiał, *Fotografia jako przestrzeń kulturowa*, Katowice 2008, s. 17; <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QFQT5NiBfY8J:www.sbc.org.pl/Content/20930&cd=10&hl=pl&ct=clnk&gl=pl> (dostęp: 19.09. 2022).
- ⁷ Tamże, s. 14.

* * *



Dr Alicja Janiak – pedagog, doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, pracuje w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 2 w Kielcach. Autorka wielu artykułów, m.in. z zakresu pedagogiki, literatury dziecięcej.

Spotkanie z ikoną. Całozyciowy rozwój duchowy i artystyczny człowieka, czy tylko „kulturalna rozrywka bogatych i pobożnych pań”?

dr hab. Małgorzata Kaliszewska, prof. UJŁ

Recenzja książki Janiny Różyckiej-Klejnowskiej i ks. Dariusza Klejnowskiego-Różyckiego, *Studium ikony*, Zabrze 2018.

W literaturze pedagogicznej często nawiązuje się do roli sztuki w życiu człowieka, do siły jej sprawstwa w odniesieniu do jego pracy nad sobą, przeobrażania się i doskonalenia (np. Irena Wojnar). Niestety, sztuka nie zajmuje w programach szkolnych za wiele miejsca i nie zawsze docenia się jej znaczenie w rozwoju dziecka. Dlatego wykorzystanie jej potencjału i wszystkie osiągnięcia uczniów w obszarze sztuki zależą od osobistych zainteresowań, kompetencji i dobrej woli samych nauczycieli lub rodziców.

Z tego punktu widzenia interesujące może okazać się spotkanie z ikoną, która jest dziełem sztuki sakralnej, a ikonopisarz jest jej twórcą. Rodzi to pytania o znaczenie zainteresowania pisaniem ikony, o sens takiej pasji oraz jej życiowe konsekwencje. Dlatego rekomenduję czytelnikom „Hejnał Oświatowy” interesujące opracowanie, które odpowiada na wiele pytań, m.in. związanych z problematyką współczesnego ikonopisarstwa, a zarazem jego roli w rozwoju (w tym przypadku rozwoju duchowym, religijnym) człowieka, aby zainspirowało, stało się impulsem do myślenia o własnym rozwoju i jego uwarunkowaniach, ponieważ aby zapalać innych, trzeba samemu płonąć.

Ikonopisarstwo stało się pewną dostrzegalną współczesną modą, powstają liczne warsztaty wprowadzające chętnych w świat ikony, rozwijają się szkoły, których celem jest ukierunkowanie tego zainteresowania w ramy programowe, a zarazem formacyjne. To zainteresowanie, ta moda z jednej strony cieszy, z drugiej strony jest zagro-

żeniem dla ikony i człowieka, ostrzegają autorzy. Nauka ikonopisarstwa może być podyktowana troską o własną duchowość, odczuwaniem potrzeby poznania czegoś nowego, pięknego, choć wymagającego czasu, pokory i wysiłku duchowego, umysłowego oraz fizycznego. Ale może też być narzędziem łatwego zarobku, wykorzystywaniem zainteresowania tą sztuką dla własnych korzyści materialnych.

Autorzy recenzowanej książki stawiają tezę, że moda na ikonę wzięła się ze współczesnej, wizualnej wrażliwości człowieka (s. 23–27). Przyzwyczajenie do „kultury obrazkowej”, reklamy wizualnej, filmów, komiksów, wynikające ze zjawiska utraty zaufania do słowa pisanego, poskutkowało zarazem banalizacją i brutalizacją tych obrazów. Inne współczesne konteksty tej mody to otwarcie na sacrum i prymat praktyki nad teorią, co stanowi swoiste „szczeliny” dla zaistnienia ikony jako czegoś „nasyconego sensem”, innego, atrakcyjnego (s. 24). „Owa atrakcyjność jest terenem wielkiej szansy dla przesłania najgłębszych treści teologii chrześcijańskiej, w sposób dostosowany do współczesnej mentalności, opartej na obrazie” (s. 24–25). Teologia, zdaniem autorów, „musi egzystować w twórczym napięciu między tworzeniem własnego sposobu wyrażania wiary a bardzo szeroko pojętą inkulturacją” (s. 25). Zatem wrażliwość na przekaz wizualny również staje się dzisiaj szczeliną współczesnej kultury, a przekaz wiary może odbywać się przez ikonę w języku barw i kształtów (s. 27). Wątpliwości rodzi owa postmodernistyczna banalizacja obrazu, płytki

i pobieżny wgląd w przekazywane treści, co może odbijać się na banalizacji sfery duchowej i samej ikony.

Po drugie, ikona spełnia rolę pedagogiczną, ilustrując dogmat, formując życie duchowe człowieka i stwarzając rodzaj pośrednictwa między człowiekiem a Bogiem (s. 155). Mogłaby też zaistnieć jako atrakcyjne wsparcie szkolnej katechezy w wielu wymiarach. Pedagogicznie można też rozpatrywać ikonę jako element tradycji, której przekaz dokonuje się w rodzinie ikonopisarza bądź też w ramach konkretnych szkół ikonograficznych (s. 104–114) bądź w dialogu między szkołami i środowiskami (por. FB – grupa Ikonografowie Polscy – Polish Iconographers).

Wreszcie należałoby przybliżyć osoby współautorów tego interesującego dzieła: matkę (Jani- na Różycka-Klejnowska konserwator zabytków, ikonograf, prorektor Śląskiej Szkoły Ikonograficznej w Zabrze) i syna kapłana (ks. Dariusz Klejnowski-Różycki, profesor Uniwersytetu Opolskiego, studiował w Lublinie, Paryżu, Pekinie i Taipei, ikonopisarstwa uczył się od matki i od o. prof. Ego- na Sendlera), którzy niestrudzenie od lat bogacą i popularyzują w trakcie warsztatów, wykładów i przez publikacje wiedzę o teologii, technologii i estetyce ikony, stanowiąc nie tylko tandem rodzinny i pisarski, ale wzór dialogu międzypokole- niowego dla słusznego celu.

Wspomniane dzieło to studium. Termin ten słownik definiuje jako rozprawę naukową na określony temat, analizę jakiegoś tematu, opracowanie otwarte na dalsze peregrynacje. I to się zgadza. Nie ma bowiem w polskiej literaturze specjalistycznej podobnego dzieła, a przed ro- kiem 1990 w ogóle trudno było cokolwiek na te- mat ikony znaleźć, choć pojedyncze tytuły, zwy- kłe obcych autorów, były wydawane. Oznacza ten termin naukową rzetelność dzieła, troskę o jasny wykład, a zarazem otwartość na nowe treści. Au- torzy informują skromnie, że jest to zbiór artyku- łów publikowanych lub nie, które mają stanowić „pomoc dydaktyczną na różnych etapach warsz- tatów ikonopisarskich” (s. 9).

W książce zaplanowano dwie jej części. Pierw- sza grupuje teksty dotyczące ogólnej teologii ikony (m.in. dogmatyka w ikonie, szkoły ikono- graficzne, problem kanonu, teologiczne znacze- nie kolorów, struktura geometryczna, Wschód i Zachód). Są te treści bardzo cenne, zwłaszcza dla

tych osób, które dotąd na drodze samokształce- nia, na własną rękę gromadziły wiedzę o ikonie. Tu znajdują uporządkowane odpowiedzi na wie- le nurtujących je pytań, przedstawione z pozycji katolickich, rozwiewające narastające wątpli- wości wokół niektórych spraw szczegółowych, związanych z pisaniem ikon (ponieważ autorzy niektórych publikacji podważają te tradycyjne, wielowiekowe zasady, dotyczące tej sztuki, por. Irina Gorbunova-Lomax). Druga część jest bar- dziej szczegółowa i przez to jeszcze bardziej inte- resująca, zwłaszcza dla osób, które już piszą ikony. Dotyczy bowiem teologii poszczególnych ikon, poczynając od tych najbardziej popularnych lub najbardziej zaskakujących dla odbiorcy.

Ikonopisarstwo stało się pewną dostrzegalną współczesną modą

Autorzy nie unikają kwestii kontrowersyjnych, dwoistych, rodzących pytania, nierzadko fascy- nujących czytelnika, gdyż nie zawsze uzyskuje on jednoznaczne odpowiedzi. Są to pytania o to, „czyja jest ikona”, komu wolno ją pisać; trudnym zagadnieniem jest odróżnianie ikon „bezsensow- nych” i „fałszywych” od ikon kanonicznych. Auto- rzy nie pozostawiają wątpliwości, że nie wszystkie dzieła sztuki sakralnej można nazwać ikonami, choć w niektórych przypadkach trudno dzisiaj o jednoznaczną odpowiedź (s. 165). Mimo to wie- lu artystów plastyków, absolwentów liceów peda- gogicznych szuka własnej drogi twórczej, a czę- sto i możliwości zarobku, malując dzieła w stylu ikony, ale zaprzeczając jej kanonicznym treściom (np. Borys Fiodorowicz). Choć równocześnie moż- na by te dzieła traktować nie jako obrazę samej ikony, a rodzaj dialogu wizualnego na tematy nurtujące Kościół i współczesnych ludzi, nie tyl- ko wierzących. Pisanie ikony powinno być jednak modlitwą, przypominają autorzy, odsyłając zain- teresowanych do *Rytuału ikonopisarskiego*, miesz- czącego modlitwy, dostosowane do poszczegół- nych etapów powstawania ikony (s. 28–33).

Ikona może też mieć znaczenie terapeutyczne (s. 33), wynikające z jednej strony ze starannych proporcji i struktury, która ma „wprowadzać pokój w serce i umysł komtemplującego” (s. 34), z dru- giej strony, teologicznej, odwołuje się do płótna Mandylionu, ofiarowanego królowi Abgarowi

przez Chrystusa, dzięki czemu został uzdrowiony (s. 34). Wskazuje się na związek dobra i piękna w ikonie (s. 34–35) oraz szansę na dialog chrześcijaństwa z ponowoczesnością (s. 36). Bardzo interesujący jest wywód logiczny dla ikonografów, zmuszający do wysiłku i pozostawiający pytanie otwartym (s. 166–171).

Interesującym zagadnieniem jest relacja między indywidualnością a wspólnotowością w nauce ikonopisarstwa i modlitwie. Zdaniem autorów pisanie ikony służy głównie formacji w ramach tego środowiska, ale nie tylko. „Łączenie się w grupy, wspólnoty, szkoły ikonografów od wieków ma na celu zapobiec takim nadużyciom (dążeniu do zarabiania na sprzedaży ikon bez dbałości o pogłębianie duchowości i teologii, przyp. autorki), aby ikona była autentycznym wyznaniem wiary Kościoła, a nie prywatnej wiary jednego artysty. Stąd wspólnoty Szkół są powołane, aby z pieczołowitością godną pierwszych chrześcijan strzec skarbu i nie narażać się na grzech wydania Tajemnicy w ręce pogan” (s. 115). Można chyba polemizować z takim stanowiskiem.

Natomiast rekomendując tę książkę jako podręcznik, należy podkreślić zarówno bogactwo treści przechodzącej od teorii, teologii do praktyki; rzetelną obudowę naukową; materiał ilustracyjny wprowadzicie niewielkich rozmiarów i czarno-biały, ale bogaty, trafnie dobrany i doskonale uzupełniający przekazywane treści. Język opracowania jest jasny, terminologia przedstawiona i stosownie wytłumaczona, wywód niezwykle interesująco prowadzony pięknym językiem popularno-naukowym, z myślą o dotarciu nawet do mało wyrobionego czytelnika.

Do kompletu brakuje tylko części sprawdzającej wiedzę, zwykle obecnej w tego typu publikacjach, ale można przypuścić, że w toku samokształcenia każdy wstępnie rozeznany w temacie ikonograf, student, czy po prostu zainteresowany czytelnik znajdzie sposób na zapamiętanie najważniejszych dla niego kwestii. Przydatny byłby także słownik, ale ponieważ istnieją inne publikacje tego rodzaju, nie wymagajmy tego uzupełnienia od i tak obszernej książki. Ważne jest, że czcionka jest piękna i dość duża, przyjazna czytelnikowi i ogólne opracowanie jej graficzne jest atrakcyjne dla oka, zwłaszcza czytelnika starszego wiekiem.

Refleksje po lekturze i nie tylko. 1) Autorzy słusznie sytuują problematykę ikony w kontek-

ście współczesnej kultury, dopatrując w jej cechach (wizualność) szansy dla zaistnienia przekazu pedagogicznego o charakterze religijnym; 2) Ikona jako dzieło sztuki sakralnej, a zarazem efekt skomplikowanego procesu duchowego i twórczego z pedagogicznego punktu widzenia stała się przyczynkiem do powstania metodyki pisania ikony, obecnej w różnego typu współczesnych prawosławnych i katolickich szkołach, prowadzących edukację twarzą w twarz i online. Te drugie mogą stać się pewnym wzorem edukacji zdalnej o charakterze całościowym, a więc nakierowanym nie na efekt pracy, lecz także na proces wychowawczy, formację człowieka. Wymaga to jednak badań i osobnego opisu; 3) Człowiek współczesny jest coraz lepiej przygotowany do samokształcenia przez całe życie, dzięki temu może odpowiadać na inspiracje, płynące ze sztuki, także sakralnej; 4) Współczesne zagrożenia i niepewność towarzyszące człowiekowi powodują poszukiwanie przez niego zarówno sensu życia, jak i ratunku dla siebie w podejmowaniu różnych aktywności, także o twórczym charakterze. Ikonopisarstwo nadaje życiu sens i może mieć walory terapeutyczne; 5) Autorzy stoją na stanowisku, że pisać ikony może tylko człowiek prawdziwie wierzący. Dlatego zarówno warsztaty, jak i cała działalność Śląskiej Szkoły Ikonopisarstwa nakierowana jest na tworzenie wspólnoty, także w celu pisania ikony w kilka osób i pogłębiania wiary.

Niektóre aspekty zawarte w rekomendowanej książce mogą być brane pod uwagę w toczących się debatach na tematy wychowawcze, jako współczesne opcje wychowania przez sztukę lub wychowania religijnego oraz dla poszerzenia katalogu metod całożyciowego uczenia się. Poza tym książka po prostu jest interesująca i dobrze się ją czyta.

Słowa kluczowe: ikona, ikonopisarstwo.

* * *



Dr hab. Małgorzata Kaliszewska prof. ucz. Pracuje w Uczelni Jańskiego w Łomży. Specjalizuje się w pedagogice zdrowia i różnych aspektach dydaktyki szkolnej i akademickiej. Członek Zespołu Redakcyjnego „Hejnału Oświatowego”.

5 pytań na temat wykorzystania metody projektu w nauczaniu

Danuta Sterna

W jaki sposób stosować metodę projektu? Artykuł wzbogacony przykładami z praktyki nauczycieli w ramach inicjatywy „Fajda z nauczania”.

Nauczanie projektami realizowanymi przez zespoły uczniowskie nie jest zbyt popularne w naszym kraju. Czasami, pomimo najlepszych starań nauczyciela, zaplanowana nauka oparta na projektach po prostu nie działa. Laura Thomas w swoich tekstach (informacja poniżej) rozwiewa wątpliwości związane z tą metodą nauczania, a w szczególności z popularną metodą Problem-Based Learning (PBL). Artykuł został uzupełniony o odpowiedzi nauczycieli skupionych wokół społecznej inicjatywy – „Fajda z nauczania”: Beni Czerkawskiej, Żanety Wójcik, Joli Łosowskiej, Łukasza Tupacza, Kariny Wójcik, Renaty Janik, Przemka Tyłusa, Patrycji Doroszewskiej. Po każdym pytaniu umieszczono komentarze nauczycieli praktyków, co czyni ten tekst niezmiernie wartościowym. Nauczyciele zostali poproszeni o odpowiedzi na pięć zawartych w artykule pytań, a nie o opis przeprowadzanych z uczniami projektów.

1. Czy metodę projektu można stosować w każdej klasie?

Najpierw trzeba zacząć od budowania społeczności klasowej, czyli od przygotowania gruntu do pracy zespołowej. Trudno pracować w zespole nad projektem, gdy uczniowie nie potrafią ze sobą współpracować, rywalizują ze sobą i są nastawieni przede wszystkim na własny sukces. Młodzi ludzie niewdrożeni do współpracy, postawieni wobec konieczności wykonania projektu grupowego, ryzykują porażkę. Najpierw lepiej uczyć ich współpracy i pracy zespołowej. Sprawa jest o tyle trudna, że współpracy można uczyć się tylko poprzez współpracę. Warto zaczynać od pracy uczniów w małych grupach nad wykona-

niem małego zadania, zanim zaproponuje się im realizację projektu grupowego.

To, co może pomóc, to:

- Zadbanie, aby nie było wielkich różnic pomiędzy uczniami w grupach. Chodzi o to, aby wszyscy członkowie zespołu mieli wkład w pracę, aby nie pracowała stale tylko część zespołu.
- Proponować uczniom pracę zespołową tylko wtedy, gdy inne ważne problemy klasowe są rozwiązane. Praca zespołowa nie wyjdzie, gdy pomiędzy uczniami są konflikty.
- Ustalanie zasad pracy w grupie. Najlepiej, gdy są one opracowane wraz z uczniami. W zasadach zapewnić wszystkim uczniom znaczący wkład w realizację zadania i możliwość wypowiedziania się. Zasady powinny obejmować również sposoby rozwiązywania konfliktów i podejmowania przez zespół decyzji.

Warto rozmawiać z młodymi ludźmi nad rozwojem ich umiejętności pracy zespołowej. Nie są to umiejętności wrodzone i warto nad nimi pracować i je analizować.

KOMENTARZE NAUCZYCIELI

Benia Czerkawska – historia i j. polski, SP w Garwolinie: „Moim zdaniem metodę projektu można stosować w klasie, w której uczniowie potrafią już ze sobą współpracować, mają doświadczenie kilkietapowej pracy zespołowej. Gdy zaczynam pracę w klasach 4., zaczynam od małych zadań, np. praca przez część lekcji, potem dłuższa, potem przez dwie godziny itd. Uważam, że ważny jest też komfort pracy nauczyciela – jeśli uczniowie nie mają doświadczeń w pracy z projektem, nauczyciel musi być czujny i »nadzorujący«, a to trochę mija się z celem i wartością metody projek-

tu. Lepiej ciut poczekać, pomóc sobie i młodzieży wejść w metodę projektu”.

Przemek Tylus – j. polski, SP2 im. K. Makuszyńskiego w Chojnie: „Praca metodą projektu jest aktywnością zespołową. Wszyscy zaangażowani powinni tworzyć grupę opartą na współpracy i zrozumieniu, wsparciu i wzajemnej odpowiedzialności. Fundamentem pracy taką metodą są więc RELACJE. Uczniowie świadomi tego, jak ważny dla sukcesu jest wkład każdego z nich, zdolni są do efektywnej i efektownej realizacji każdego projektu”.

2. Jak budować społeczność klasy opartą na zaufaniu?

Budowanie społeczności w klasie i doskonalenie u młodych ludzi umiejętności współpracy nie dzieje się samo, wymaga uwagi ze strony nauczyciela. Pomaga wprowadzenie zwyczajów klasowych rytuałów, budowanie poczucia bezpieczeństwa i zaufania.

- Znajomość siebie nawzajem.

Dzieje się to w dużej mierze poprzez kształcenie u uczniów umiejętności proszenia o pomoc, dzielenia się własnymi przeżyciami i słuchania innych.

- Rytuały

Wprowadzanie w klasie szkolnej zwyczajów. One budują bezpieczeństwo i wspólnotę. Mogą



Praca, fot. N. Vaitkevich, www.pexels.com

dotyczyć początku lekcji, wycieczek, sposobu świętowania itd.

Renata Janik – historia, SP2 Chojna: „W mojej klasie, której byłem wychowawcą przez 5 lat, kluźcem, dzięki któremu odnieśliśmy wspólnie sukces, były nasze wspólne rytuały i tradycje. Wydają się wszystkim znane od lat stosowane zwłaszcza w szkole, którą pamiętamy jako uczniowie. Pierwszą z nich jest projekt klasowy »Wspólne świąteczne gotowanie« – wraz z uczniami cyklicznie przygotowywaliśmy tradycyjne wypieki świąteczne, znaczna ich część zasilila szkolny kiermasz świąteczny. Do projektu włączyłam rodziców i babcię uczniów. Kolejnym naszym wypracowanym działaniem były oczywiście cykliczne wycieczki, wyjazdy, z których uczniowie sporządzali dziennik, fotorelacje. Stworzyłam wraz z uczniami coś w rodzaju »multimedialnej kroniki klasowej«. Na zaplanowanej wcześniej godzinie wychowawczej zorganizowaliśmy pokaz zebranych materiałów, zdjęć; był to również czas wspomnień i refleksji”.

- Współpraca

Uczenia współpracy powinniśmy zacząć od realizacji mniejszych zadań wykonywanych przez uczniów zespołowo oraz od omówienia procesu pracy zespołowej i wyciągnięcia wniosków. Zadanie powinno być dla uczniów atrakcyjne i możliwe do wykonania. Ważne, aby zadbać o to, aby praca zespołowa była wykonywana z entuzjazmem i zapałem, i aby uczniowie mogli być z niej dumni.

Renata Janik – historia, SP2 Chojna: „Na lekcji pracę zespołową zaczynam od prostych zadań, które nie skomplikują pracy uczniów. Od lat wykorzystuję pracę z heksami [heksy edukacyjne to sześciokąty do pracy w klasie, przy. red.] w pracy zespołowej w klasach 5. i 6. Natomiast uczniowie klas starszych bardzo chętnie i z zapałem wspólnie w grupach 3- lub 4-osobowych wykonują notatkę wizualną na dużym arkuszu papieru. W tego typu metodach pracy każdy uczeń staje się aktywnym członkiem grupy, czuje się potrzebny. Uczniowie uczą się podziału zadań, współpracy”.

- Utrzymanie atmosfery zaufania i współpracy

Duch współpracy rośnie w miarę jego praktykowania. Składają się na niego: satysfakcja ze wspólnie wykonywanych zadań, koncentracja na wspólnocie, a nie na rywalizacji, docenianie pracy zespołu, stawianie przed grupami wyzwań.

Łukasz Tupacz – j. polski, Zespół Szkół Architektoniczno-Budowlanych i Licealnych w Warszawie: „Uważam, że kluczowe jest ustalenie konkretnych zasad i reguł, które będą regulowały relacje międzyklasowe i ich przestrzeganie. Z mojej perspektywy bardzo ważne jest to, aby nie zaskakiwać uczniów, nie robić im negatywnych niespodzianek, powodujących frustrację oraz nie działać obok przyjętych i zaakceptowanych przez wszystkich reguł. Moi uczniowie na przykład nie tylko wiedzą, kiedy będzie zaliczenie danej partii materiału, ale zawsze podają im też hasłowe kryteria sukcesu (wpisuję je w e-dziennik przy terminie zaliczenia), których oswojenie pozwoli uczniom uzyskać satysfakcjonujące ich wyniki”.

3. Jak dzielić uczniów na grupy?

Podział na grupy, zarówno w zakresie ich wielkości, jak i składu, ma duże znaczenie. Nie ma opracowanych reguł przydziału do grup. Wielu nauczycieli skłania się do podziału losowego, a część uważa, że lepiej jeśli nauczyciel wyznaczy sam skład zespołów, a jeszcze inni dają uczniom możliwość samodzielnego podziału na grupy. W dużej części zależy to od tematyki projektu, nad którym mają uczniowie pracować. Na przykład ma na to wpływ: czy temat jest wspólny dla całej klasy, czy każdy z zespołów ma inny projekt lub czy projekt jest wykonywany w tym samym czasie przez wszystkie zespoły, czy nie. Niezależnie od podziału na grupy i tak może się zdarzyć, że część uczniów będzie zaangażowana w prace zespołową, a część nie. Może to wynikać z tego, że nie ma odpowiedniego zadania dla każdego członka zespołu. Możliwe, że np. zespoły powinny być mniejsze. Lepiej, gdy członkowie zespołu mają kilka ról do wypełnienia, niż wtedy, gdy nie są zajęci zadaniem.

Jolanta Łosowska – edukacja wczesnoszkolna, SP2 im. K. Makuszyńskiego w Chojnie: „Słowa mają moc. Dlatego zamiast mówić »dzielimy na grupy«, bo w końcu chodzi nam o wspólną pracę, używamy hasła »łączymy się w mniejsze zespoły« lub grupy. U mnie było różnie, zależnie od tematu, sytuacji, zainteresowań dzieci, a niekiedy i czasu. Dzieci łączyły się poprzez losowanie (dobór przypadkowy), dobrowolnego wyboru osób, z którymi miały współpracować; czasem (jeśli wypadła też praca po lekcji, w domu czy

w świetlicy) dobierały się tak, by po lekcjach też mogły się spotkać”.

4. Na ile nauczyciel może/ powinien ingerować w prace zespołów uczniowskich?

To zależy od doświadczenia uczniów z pracą zespołową. Na początku przydaje się pomoc nauczyciela, np. w zaplanowaniu prac i konsultacje przy ich wykonywaniu, z biegiem czasu większe swoboda i zaufanie ze strony nauczyciela są bardzo wskazane. Satysfakcja z samodzielnie wykonanego przez zespół zadania jest bardzo budująca i angażuje do pracy w przyszłości. Nie można przyzwyczaić uczniów do tego, że cały czas dostają instrukcję, co mają robić. Zespół musi mieć przestrzeń do podejmowania własnych decyzji i do popełniania własnych błędów.

Dla nauczyciela przejście z roli osoby odpowiedzialnej do roli obserwatora może być trudne. Powinniśmy ćwiczyć się w sztuce czekania, dawania czasu, gotowości do pomocy (w przypadku sygnalizowania takiej potrzeby). Uważna kontrola jest potrzebna, szczególnie gdy wybucha konflikt w zespole, wtedy okazuje się, jak ważne są wcześniej ustalone zasady. Jednak znacznie lepiej, gdy zespół sam sobie z konfliktem poradzi, niż wtedy, gdy nauczyciel zainterweniuje i ów problem rozwiąże.

Jeśli widać, że praca zespołu nie idzie dobrze, to nauczyciel może zadać jedno z pytań:

- Nad czym pracujecie?
- Jakie kroki już podjęliście?
- Co nie działa?
- Czego potrzebujecie, aby dalej pracować? Gdzie/ Jak możecie to zdobyć?
- Co jeszcze możecie robić?

Dobrze jest również zadbać o przerwę w pracy i tak zwane stop klatki. Nie tylko po to, aby mogły przyjść nowe pomysły i dla odpoczynku, ale również dla podzielenia się tym, co już zostało zrobione. Można zapytać zespoły o to, co działa, a co nie. Przeprowadzić burzę mózgów na temat zmian, które należy wprowadzić w strukturze zespołu, planowania czasu i wzajemnych oczekiwań. Do zmian warto wrócić następnego dnia. Zmiany podejmowane od razu często nie są trafne, zmiana wymaga czasu i zastanowienia się nad nią.

Przemek Tylus – j. polski, SP2 im. K. Makuszyńskiego w Chojnie: „Nauczyciel jest gwarantem

poczucia bezpieczeństwa. Czuwa, jest obecny, aby w razie wątpliwości lub braku »możliwości kontynuowania pracy« służyć wsparciem i swoim doświadczeniem. Wielu z nauczycieli, a pośród nich perfekcjonistów, długo musi uczyć się takiej roli. Warto jednak uświadomić sobie, iż pełnienie funkcji bezpiecznego filaru to chyba najprzyjemniejsza część nauczycielskiej misji”.

5. Jak określić wymagania w stosunku do efektu?

Może się tak zdarzyć, że określimy wymagania nierealistyczne, uniemożliwiające osiągnięcie sukcesu. Wtedy praca może okazać się zbyt frustrująca. Z kolei gdy projekt jest za łatwy, jego realizacja jest dla uczniów nudna. Wyzwanie projektowe powinno być wyzwaniem, ale na miarę możliwości. Wymagania co do efektu, czyli kryteria sukcesu, powinny być określone na samym początku. Najlepiej gdy są widoczne w czasie realizacji projektu, aby uczniowie mogli sprawdzać, jak daleko są od osiągnięcia celu. Warto wspólnie zastanowić się, co będzie potrzebne przy realizacji, aby potem gorączkowo nie szukać rozwiązań.

Korzystne może być rozłożenie pracy na etapy i posuwanie się zgodnie z planem. Często błędem jest polecanie przez nauczyciela jednostronnego poznawania nowych treści i korzystania z nowych (jeszcze nieużywanych) narzędzi i technologii. Nowe narzędzia wymagają bardzo znanych treści, a nowe treści wymagają narzędzi, z których można korzystać bez większego wysiłku. Trzeba też ściśle określić czas pracy nad projektem. Zbyt krótki może być stresujący i uniemożliwiający zakończenie projektu, a zbyt długi wprowadza zniechęcenie i nudę. Warto monitorować czas i w razie potrzeby go przedłużyć. Jeśli w decyzję będą włączeni uczniowie, to zwiększy to ich odpowiedzialność za wykonanie zadania.

Młodzi ludzie powinni zostać poinformowani o kryteriach sukcesu. Wbrew pozorom, nie wszyscy nauczyciele są o tym przekonani. Nauczyciele niekiedy uważają, że uczniowie powinni się domyślić sami. Podobnie jak przy określaniu celu lekcji lub kryteriów sukcesu. To błąd. Ważna jest przejrzystość oczekiwań co do: formy, przebiegu procesu, używanych zasobów i prezentacji efektów. Czym więcej informacji na temat oczekiwanego procesu i efektu, tym lepiej i bezpieczniej

dla uczniów. Również trzeba zaplanować i przedstawić uczniom proces oceniania. Jeśli nauczyciel planuje ocenianie przy pomocy informacji zwrotnej, powinna ona odnosić się do uprzednio określonych kryteriów sukcesu; jeśli ocenianie ma być oceną sumującą w postaci stopnia, to powinny być ściśle określone warunki – co na ten stopień będzie się składało.

Wskazówki co do oczekiwań:

- Forma: Jak ma wyglądać ukończona praca? Na przykład, jeśli ma mieć formę pisemną, ile stron powinna zawierać; jeśli prezentacja, ile slajdów; jeśli plakatu – jakich rozmiarów itp.
- Treść: Co ma być zawarte w końcowej pracy, aby pokazywało, że uczniowie rozumieją zagadnienie? Z jakiej wiedzy i zasobów trzeba skorzystać? Jaką wiedzę trzeba się wykazać?
- Proces: Jak powinna wyglądać praca zespołu i udział w niej poszczególnych uczestników? Jak ma wyglądać komunikacja, współpraca i zarządzanie w zespole?
- Kryteria sukcesu: Co będzie świadczyło o prawidłowym wykonaniu zadania?

Benia Czerkawska – historia i j. polski, SP w Garwolinie: „Jak określić wymagania w stosunku do efektu? Precyzyjnie, np.: ile slajdów, jak bardzo rozwinięta prezentacja itp. W przypadku »niemierzalnych« kryteriów, np. przy realizacji oryginalnego pomysłu, stosuję punkty, np. 0–3. Staram się też uwzględnić zapis o zaangażowaniu całej grupy w tę część projektu”.

Na podstawie artykułów Laury Thomas; <https://www.edutopia.org/article/5-questions-troubleshooting-project-based-learning>; <https://www.edutopia.org/article/building-meaningful-community> (dostęp: 28.09.2022).

Słowa kluczowe: metoda projektu.

* * *



Danuta Sterna – matematyczka, była pracowniczka naukowo-dydaktyczna Politechniki Warszawskiej, dyrektorka liceum i nauczycielka matematyki. Autorka publikacji i książek dla nauczycieli, a także autorka materiałów metodycznych, trenerka programu „Szkoła Ucząca Się” w Centrum Edukacji Obywatelskiej. Prowadzi stronę www.oknauczanie.pl i blog Oś świata.

Zapraszamy do korzystania z oferty edukacyjnej Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

MAŁOPOLSKIE CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

ul. Lubelska 23, 30-003 Kraków

tel. + 48 12 623 76 46, + 48 12 623 76 56; fax + 48 12 623 77 41

www.mcdn.edu.pl

e-mail: biuro@mcdn.edu.pl

Ośrodek w Krakowie

ul. Garbarska 1, 31-131 Kraków

tel. + 48 12 422 14 49, +48 12 422 86 13 w. 35; fax +48 12 261 31 60

www.krakow.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.krakow@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 12 422 14 49; tel. kom. 513 042 381

Ośrodek w Nowym Sączu

ul. Jagiellońska 61, 33-300 Nowy Sącz

tel. +48 18 443 71 72, + 48 18 443 80 81 w. 23

tel./fax +48 18 443 71 72 w. 18

www.nowysacz.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.nowysacz@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 18 443 71 72 w. 25; tel. kom. 513 042 386

Ośrodek w Oświęcimiu

ul. M. Kolbego 8, 32-600 Oświęcim

tel. +48 33 844 43 14; fax +48 33 844 42 93

www.oswiecim.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.oswiecim@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 33 844 43 14 w. 33; tel. kom. 513 042 427

Ośrodek w Tarnowie

ul. Nowy Świat 30, 33-100 Tarnów

tel. +48 14 688 88 10, fax +48 14 688 88 11

www.tarnow.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.tarnow@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 14 688 88 10 w. 118; tel. kom. 513 042 389

