

Zapraszamy na łamy!



Cóż jest poezja?

Ilu z nas, polonistów, sięga po tomiki współczesnej poezji? Zapewne niewielu. Trzeba zacięcia i determinacji, aby zyskać choćby pobieżną orientację w nowoczesnych kierunkach i szkołach poetyckich. Zdolność oddzielenia ziarna od plew (a w dzisiejszych czasach wydać tomik może najgorszy nawet grafoman) posiadają nieliczni znawcy, którzy w trudzie i znoju wertygują setki nikomu niepotrzebnych dziełek w poszukiwaniu poetyckich objawień.

Częściej zapewne zagłębiamy się do dzieł klasyków. Czytamy Szymborską, Herberta, Miłosza, Różewicza, Tuwima, Gałczyńskiego. Może również Białoszewskiego, Grochowiaka, Stachurę, Bursę czy Wojaczka. Kiedy pochylamy się nad poezją prywatnie, dla przyjemności, nie zastanawiamy się nad strukturą czytanych tekstów, nie analizujemy metafor, nie badamy układu rymów, sylab i akcentów – pisze w tekście *Strasna zaba do przelknięcia* Aleksandra Stawiszyńska. Ale interpretując z uczniami wiersze, często właśnie na te umiejętności kładziemy największy nacisk. – Co absolwent szkoły podstawowej i gimnazjum będzie miał z takiego „nauczania poezji”, jakie, śmiem twierdzić, ciągle w polskich szkołach dominuje? Wiedza o strukturze wiersza przyda się trochę na egzaminach, trochę przyszłym filologom, ale w przeciętnym odbiorcy, jak sądzę, nie rozbudzi zamilowania do lektury wierszy – pisze autorka artykułu.

Jak zatem przelknąć tę strasną zabę? Najlepiej byłoby w ogóle zrezygnować z interpretacji poezji – taką kontrowersyjną tezę stawia znany poeta Ernest Bryll (→ *Rozgryzanie makowej planety*). Po to przecież używa się w wierszu wszelkich środków poetyckich, by powiedzieć to, czego inaczej powiedzieć się nie da. Mimo tych zastrzeżeń poeta pokusił się jednak o krótką interpretację wiersza Czesława Miłosza *Przypowieść o maku*. Również Anna Frajllich, poetka i wykładowczyni literatury na Uniwersytecie Columbia w Nowym Jorku, zaproponowała kilka niebanalnych pytań, które mogą pomóc w interpretacji wiersza noblisty (→ *Pytania do wiersza „Przypowieść o maku”*).

W dziale *Scenariusze* znajdują Państwo konkretne pomysły na lekcje o poezji. Szczegółnej uwadze polecamy scenariusz Karola Maliszewskiego pt. *Parodia, pastisz, parafraza*. Po przeprowadzeniu takiej lekcji można spodziewać się cudu – uczniowie uznają, że Jan Kochanowski jest... trendy.

W imieniu redakcji życzę Państwu wszelkiej pomyślności w Nowym Roku.

Paweł Mazur
redaktor naczelny

Zostań naszym prenumeratorem!

- 1 numer za 6,70 zł
- 5 numerów za 33,50 zł

„Między nami polonistami” to czasopismo dostępne wyłącznie w prenumeracie. Wpłaty można dokonać, posługując się blankietem załączonym do niniejszego numeru bądź formularzami dostępnymi na poczcie lub w banku. Internauci mogą przelać pieniądze za pośrednictwem Internetu. Prosimy pamiętać o wpisaniu na blankiecie symbolu naszego czasopisma (MNP).

WZÓR WYPEŁNIENIA BLANKIETU

nazwa odbiorcy		G D A Ń S K I E W Y D . O Ś W . S P Z O O																									
nazwa odbiorcy od.		8 0 - 3 0 9 G D A Ń S K G R U N W A L D Z K A 4 1 3																									
I.k.		8 2 1 2 4 0 1 2 6 8 1 1 1 1 0 0 0 0 1 5 4 2 1 5 6 2																									
nr rachunku odbiorcy																											
W PLN													kwota														
kwota słownie																											
nazwa zleceniodawcy		I M I E N A Z W I S K O u l . P O N I A T O W S K																									
nazwa zleceniodawcy od.		I E G O 4 , 8 1 - 1 0 6 G D Y N I A																									
tytułem		N I P 4 4 4 - 4 4 - 4 4 - 4 4 4																									
tytułem od.		M N P N R 1 - 5 P O 1 E G Z .																									
Oplata													Podpis														

Na blankiecie proszę wpisać symbol naszego czasopisma – MNP

Jeżeli prenumerata jest opłacana i odbierana przez instytucję (np. szkołę), w rubryce NAZWA ZLECENIODAWCY należy wpisać nazwę, adres oraz NIP tej instytucji.

Jeśli adres opłacającego prenumeratę jest inny niż odbiorcy (np. gmina kupuje czasopismo dla szkoły), należy przesłać faksem adres płatnika i odbiorcy czasopisma – numer faksu (58) 340 63 61.

Przy wypełnianiu blankietu w rubryce NAZWA ZLECENIODAWCY należy wpisać dane instytucji opłacającej prenumeratę.

Wszelkie pytania i wątpliwości prosimy zgłaszać do działu handlowego pod numerem telefonu (58) 340 63 60.

„Między nami polonistami”
Czasopismo dla nauczycieli
szkół podstawowych
i gimnazjów

Adres redakcji:
al. Grunwaldzka 413
80-309 Gdańsk
tel. (58) 340 63 07
fax (58) 340 63 21

Dział sprzedaży:
tel. (58) 340 63 60

Adres do korespondencji:
„Między nami polonistami”
skr. poczt. 59
80-876 Gdańsk 52
e-mail: mnp@gwo.pl

Redaktor naczelny:
Paweł Mazur

Wydawca:
Gdańskie Wydawnictwo
Oświatowe sp. z o.o.
al. Grunwaldzka 413
80-309 Gdańsk
KRS 0000125773
przy Sądzie Rejonowym
w Gdańsku

Redaguje kolegium:
Jacek Foromański
Anna Herzog
Paweł Mazur
Aleksandra Stawiszyńska
Tatiana Witkowska

Projekt graficzny:
Iwona Kuzioła-Duczmal

Projekt okładki:
Sławomir Kilian

Ilustracje:
Sławomir Kilian

Zdjęcia:
Leszek Jakubowski

Skład systemem TeX:
Lech Chańko

Druk i oprawa:
Normex, Gdańsk

Redakcja zastrzega sobie pra-
wo skracania i redagowania
nadesłanych tekstów.

SPIS TREŚCI

● Opinie

<i>Paweł Mazur</i> : Szkoła na fali	4
<i>Aleksandra Stawiszyńska</i> : Strasna zaba do przelknięcia	7
<i>Anna Frajlich</i> : Pytania do wiersza <i>Przypowieść o maku</i>	10
<i>Ernest Bryll</i> : Rozgryzanie makowej planety	11

● Scenariusze

<i>Karol Maliszewski</i> : Parodia, pastisz, parafraza	12
<i>Malwina Dobrzyńska</i> : Deser w chmurach	15
<i>Aleksandra Stawiszyńska</i> : Lekcja sukcesu	17
<i>Jolanta Bilkiewicz</i> : Słuchanie ze zrozumieniem	19
<i>Adam Regiewicz</i> : Człowiek poza światem	22
Załączniki do scenariuszy	26

● Nauczyciel ma pomysły

<i>Karol Maliszewski</i> : Współczesny książę odchodzi chyłkiem. O pewnym wierszu Ewy Lipskiej	31
<i>Marta Las</i> : Błąd to nie grzech!	33
<i>Irena Jurewicz</i> : Schemat poetycki	34

● Godzina wychowawcza

<i>Wioletta Rafałowicz</i> : Jestem współtwórcą atmosfery w klasie	35
<i>Małgorzata Firsiof</i> : Nauczmy dzieci wartości (3)	36

● Psychologia w szkole

<i>Hubert Czerniewski</i> : Nauczyciele kontra rodzice	37
--	----

● Poradnia językowa

<i>Helena Kajetanowicz</i> : Dlaczego minister bujał w chmurach?	40
<i>Edward Łuczyński</i> : <i>Nieusprawiedliwiona czy nie usprawiedliwiona</i> nieobecność?	42

● Czytelnia	43
--------------------------	----

● Dzwonek na przerwę

Mam obsesję na punkcie rymów. Rozmowa z Muńkiem Staszczykiem	44
---	----



Szkoła na fali

Paweł Mazur

Z badań przeprowadzonych przez Instytut Psychologii Uniwersytetu Łódzkiego wynika, że aż trzy czwarte uczniów podstawówek i ponad połowa gimnazjalistów doświadcza w szkole przemocy. Nauczyciele często nie wiedzą, jak sobie radzić z agresywnymi uczniami. Uwaga w dzienniczku, postawienie do kąta czy wezwanie rodziców do szkoły na niewiele się zdają. Jeśli nie zatrudnimy większej liczby psychologów w szkołach, nie uporamy się z tym problemem – alarmują specjaliści.

Uczeń, który doświadcza w szkole przemocy, nie poradzi sobie z tym problemem bez pomocy nauczyciela. Wbrew temu, co się powszechnie sądzi, nauczyciele często interweniują, kiedy widzą, że dziecko jest dręczone i prześladowane przez swoich kolegów.

Jak twierdzi Agnieszka Milczarek, szefowa stowarzyszenia „Bliżej dziecka” (www.przemocwszkole.org.pl), które uczy, jak sobie radzić z przemocą w szkole, nauczyciele reagują w takich sytuacjach o wiele szybciej niż rodzice. Niestety, nie zawsze skutecznie.

– Wychowawca jest często pozostawiony sam sobie, nie otrzymuje wsparcia z pozaszkolnych instytucji – uważa Agnieszka Milczarek. – Jeżeli w szkole jest 10 procent dzieci bardzo agresywnych, to jeden psycholog nie poradzi sobie z tym problemem.

Nic dziwnego zatem, że nauczyciele często czują się bezradni. Niektórzy, w akcie desperacji, zapisują się na kursy karate, wychodząc zapewne z założenia, że jeżeli nie można pomóc innym, to przynajmniej trzeba chronić siebie. Jak doniosła prasa, w Zespole Szkół nr 1 w Krakowie

dyrekcja w trosce o bezpieczeństwo nauczycieli postanowiła zorganizować dla nich kursy samoobrony. Z ponadstuosobowego grona pedagogicznego w zajęciach wzięło udział dziesięć osób. Pomysł został słusznie skrytykowany przez dziecięcych psychologów. Chyba rzeczywiście nie tędy droga do budowania dobrych relacji między nauczycielami a uczniami.

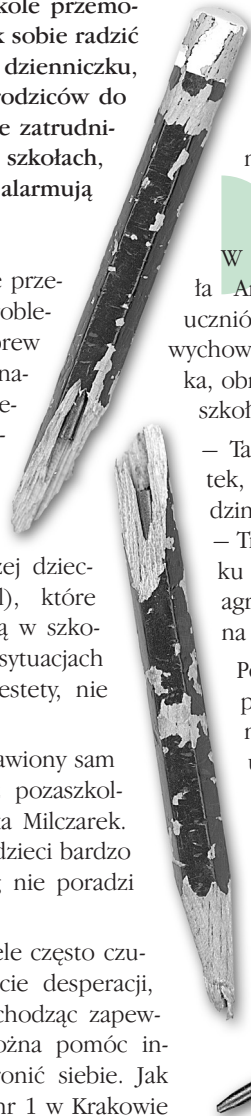
Metody tradycyjne

W gdyńskim gimnazjum, w którym uczyła Anna Mielewcyk, wobec agresywnych uczniów stosowano raczej tradycyjne metody wychowawcze: wpisywano uwagę do dzienniczka, obniżano oceny z zachowania, wzywano do szkoły rodziców, piętnowano na apelu.

– Takie działania dawały dość mizerny skutek, zwłaszcza w przypadku uczniów z rodzin patologicznych – twierdzi nauczycielka. – Trudno się więc dziwić, że uczniowie z roku na rok zachowywali się coraz bardziej agresywnie, mimo że nauczyciele reagowali na takie zachowania bardzo stanowczo.

Poradnia pedagogiczna, z którą współpracowała szkoła, zajmowała się głównie badaniem preferencji zawodowych uczniów i raczej nie pomagała nauczycielom w rozwiązywaniu problemów wychowawczych. Czasami udało się namówić policjantów, którzy przeprowadzali w szkole pogadanki na temat ruchu drogowego, aby porozmawiali z uczniami również o szkolnych patologiach.

– Nie było jednak opracowanych i sprawdzonych procedur, które jasno wskazywałyby, jak sobie radzić z przemocą w szkole – mówi Anna Mielewcyk.



Młody nie może kozaczyć

Zdaniem Agnieszki Milczarek z agresją styka się w szkole około 90 procent uczniów, ale ofiarą przemocy pada nie więcej niż 10–20 procent. Nie sposób stwierdzić, czy liczba pokrzywdzonych dzieci z roku na rok wzrasta, gdyż nie ma na ten temat wiarygodnych danych. W powszechnym odczuciu jednak w polskiej szkole jest coraz bardziej niebezpiecznie.

– Mimo to ten problem jest nadal bagatelizowany – twierdzi Adrianna Lepka z Akademii Rozwoju Filantropii, organizatora ogólnopolskiej akcji „STOP przyzwoleniu na przemoc w szkole”. – Udajemy, że nas, naszej szkoły, naszych dzieci to nie dotyczy, lub, co gorsza, twierdzimy, że takie zachowania są normalne, a dzieci z tego wyrosną. Reagujemy dopiero wówczas, gdy dojdzie do pobicia, ale wtedy zazwyczaj jest już za późno. Trzeba uczulić na ten problem nie tylko nauczycieli, ale również uczniów i ich rodziców. Jeśli nie będziemy głośno mówić o tym, że upokarzanie innych jest naganne, uczniowie mogą dojść do wniosku, że fala jest normalnością i należy ten zwyczaj podtrzymywać.

Jeśli nie będziemy głośno mówić o tym, że upokarzanie innych jest naganne, uczniowie mogą dojść do wniosku, że fala jest normalnością i należy ten zwyczaj podtrzymywać.

Wydaje się, że wśród uczniów rzeczywiście jest duże przyzwolenie na przemoc, a to, co kilkanaście lat temu wydawało się zachowaniem patologicznym, dziś uchodzi za całkiem normalne.

Szymon, uczeń jednego z sopockich gimnazjów, uważa swoją szkołę za wyjątkowo bezpieczną, mimo że dochodzi w niej do sytuacji, mówiąc ogólnie, bardzo niepokojących.

– Czasem jakiś kot wyląduje z głową w toalecie albo dostanie kilka klapsów. Ale mimo wszystko to nie jest takie kocenie, jakie można zobaczyć na amerykańskich filmach, gdzie każe się kotu zmierzyć korytarz językiem lub zapalką – twierdzi gimnazjalista. – Jeśli pierwszoklasista zna swoje miejsce w szeregu, to w zasadzie

nic mu ze strony starszych nie grozi. Młodzi nie mogą po prostu kozaczyć lub wyskakiwać do starszych z jakimś krzywym tekstem. Bo wtedy mogą oberwać.

Program na agresję

Wydaje się, że skuteczną receptą na poprawę bezpieczeństwa w szkołach jest wdrażanie programów, które przeciwdziałają przemocy. Na przykład w województwie małopolskim policja zaproponowała gimnazjom udział w programie „Zintegrowanej polityki bezpieczeństwa” wzorowanym na doświadczeniach holenderskich. Pierwsza edycja programu, do którego przystąpiło kilkadziesiąt szkół, odbyła się w 2004 roku. Gimnazja, które zdołały znacząco poprawić poziom bezpieczeństwa, a także przeszły z powodzeniem policyjny audyt, otrzymały Certyfikat Szkoły Promującej Bezpieczeństwo. W dobie niżu demograficznego takie świadectwo, z czego zapewne dyrektorzy doskonale zdają sobie sprawę, może skutecznie przyciągnąć do szkoły nowych uczniów.

A otrzymać certyfikat wcale nie jest łatwo. Spośród 44 krakowskich gimnazjów, które wzięły udział w programie, certyfikat uzyskało jedynie 18.

– Punktem wyjścia są anonimowe ankiety, które wypełniają rodzice, nauczyciele i uczniowie – wyjaśnia podkomisarz Magdalena Baławajder z Komendy Wojewódzkiej Policji w Krakowie. – Na podstawie ankiet analizujemy stan bezpieczeństwa w szkole i opracowujemy strategię działania. Ta strategia powstaje często w wyniku burzy mózgów, w której uczestniczą przedstawiciele wszystkich zainteresowanych stron, nie tylko policjanci. Następnie szukamy instytucji, które mogą nieodpłatnie zorganizować w szkole warsztaty, zajęcia terapeutyczne, prelekcje na lekcjach wychowawczych, a także ustalamy, kto jest odpowiedzialny za bezpieczeństwo na terenie szkoły i w najbliższej okolicy. Traktujemy sprawy bezpieczeństwa bardzo kompleksowo. Zagrożeniem dla uczniów jest

przecież nie tylko chuligan wymuszający pieniądze, ale również krzywy chodnik, na którym można sobie złamać nogę, lub źle usytuowana zatoczka dla gimbusów.

Policjanci przeprowadzają również wizję lokalną w szkołach. Okazuje się, że czasem wystarczą drobne usprawnienia, aby znacząco poprawić bezpieczeństwo. Na przykład trzeba zmienić usytuowanie szkolnego sklepiku, bo miejsce, w którym funkcjonuje, sprzyja wymuszeniom pieniędzy. Albo tak rozplanować dyżury nauczycieli, żeby byli obecni w najbardziej niebezpiecznych miejscach szkoły. Czasem trzeba również poprawić oświetlenie w okolicy szkoły lub wyciąć gęste krzaki, w których dochodzi do rozbojów.

– Aby program przyniósł oczekiwane efekty, w jego realizację muszą być zaangażowani nie tylko nauczyciele, rodzice i uczniowie, ale również lokalne władze samorządowe – twierdzi podkomisarz Balawajder.

Do drugiej edycji programu przystąpiły już wszystkie krakowskie gimnazja. Szkoła, która otrzyma świadectwo bezpieczeństwa, nie może jednak spocząć na laurach. Certyfikat jest ważny jedynie przez dwa lata i po tym okresie trzeba ponownie przejść przez całą procedurę.

KŁOPOTY Z DISCYPLINĄ

Doktor Jan Pyżalski z Uniwersytetu Łódzkiego zapytał 143 nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów, liceów i techników o to, czy mają problemy z utrzymaniem dyscypliny na lekcjach. Okazuje się, że mają, i to poważne.

86 procent nauczycieli poskarżyło się na to, że „uczniowie rozmawiają ze sobą na tematy niezwiązane z lekcją, wydają różne dźwięki, stukają i pukają”. Plagą jest również spóźnianie się na lekcje (85 procent wskazań) i ściąganie (51 procent).

Ponadto, jak twierdzą nauczyciele, uczniowie przeklinają, biją się, grają w karty, bawią się komórkami, grożą innym uczniom i nauczycielom, niszczą meble, wychodzą z klasy bez zezwolenia, a nawet... zasypiają.

Jak nauczyciele radzą sobie z tymi problemami? Dwie trzecie ankietowanych przyznało, że stosuje tradycyjne metody: stawianie uczniów do kąta, rozmowa z rodzicami, odpytywanie przy tablicy, kartkówka, wpisywanie uwagi w dzienniczku. Jedna piąta natomiast „stuka długopisem w stół i prosi o ciszę”. Jedni i drudzy przyznają, że ich metody są coraz mniej skuteczne.

Brak systemu

Stowarzyszenie „Blżej dziecka” od kilku lat realizuje w szkołach „Program przeciwdziałania przemocy – STOP”, w którym uczestniczą uczniowie, rodzice, nauczyciele i społeczność lokalna. W ramach programu szkoły wypracowują procedury wychowawcze pozwalające na rozwiązanie problemu przemocy bez sięgania po pomoc specjalistów z zewnątrz. Bo na nich szkoła nie ma chyba na razie co liczyć.

– W szkołach w Wielkiej Brytanii funkcjonują zespoły fachowców, których zadaniem jest pomoc dzieciom w ich problemach socjalnych i wychowawczych – mówi szefowa stowarzyszenia Agnieszka Milczarek. – W Polsce szkoła jest przeciążona zadaniami, podobnie jak poradnie psychologiczne, które powinny szkołę wspierać. Każdy, kto miał problem z zachowaniem swoich uczniów, wie, ile trzeba czekać na pomoc. I nie jest to zła wola szkoły czy poradni. Brakuje nam specjalistów, instytucji i programów, które składałyby się na system terapii społecznej dla dzieci.

Wypracowanie strategii, dzięki której można by skutecznie przeciwdziałać szkolnym patologiom, było jednym z celów wspomnianej już akcji „STOP przyzwoleniu na przemoc w szkole”, zainicjowanej przez Akademię Rozwoju Filantropii. Pod apelem, zamieszczonym na stronie internetowej, podpisało się kilkadziesiąt szkół, instytucji i organizacji pozarządowych.

– W połowie września apel wraz z podpisami został wysłany do Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu – mówi Adrianna Lepka. – Niestety, nasze działania nieszczęśliwie zbiegły się w czasie z wyborami parlamentarnymi i zmianą rządu. Do tej pory nie otrzymaliśmy odpowiedzi.

Pomysłodawcy akcji liczą na to, że problemem uda się zainteresować nowo wybranego ministra edukacji.

JAK WALCZĄ Z FALĄ ZA GRANICĄ

Za najwybitniejszego europejskiego specjalistę zajmującego się przemocą w szkole uważa się profesora Dana Olweusa z Uniwersytetu w Bergen w Norwegii (brytyjski dziennik „The Times” przyznał mu nawet tytuł czołowego światowego eksperta w tej dziedzinie). Opracowany przez niego program zapobiegania przemocy jest obecnie realizowany nie tylko w norweskich, ale również w niemieckich, angielskich i amerykańskich szkołach. Książka profesora Olweusa zatytułowana *Mobbing – fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać* (Jacek Santorski & Co, Warszawa 1998) została już przetłumaczona na 15 języków.

Dan Olweus zajmuje się szkolnym mobbingiem od ponad 30 lat. Program zapobiegania przemocy opracował na początku lat 80. na zlecenie norweskiego ministerstwa edukacji po tym, jak w 1983 roku trzech nastolatków dręczonych w szkole przez swoich rówieśników popełniło samobójstwo.

Program wymaga zaangażowania całego szkolnego personelu. Nauczyciele i przedstawiciele administracji są zobowiązani do uczestnictwa w regularnych szkoleniach i treningach.

Realizacja programu obejmuje m.in. przeprowadzenie wśród uczniów anonimowych ankiet, rozmowy z uczniami będącymi ofiarami przemocy oraz tymi, którzy stosują przemoc, spotkania z rodzicami, rozwój i koordynację systemu nadzoru uczniów podczas przerw międzylekcyjnych, a także tworzenie strategii zapobiegania i radzenia sobie z przemocą.

Program jest uważany za niezwykle skuteczny. W szkołach, w których został wprowadzony, zaobserwowano wyraźną poprawę bezpieczeństwa (redukcja zachowań związanych z przemocą o 30–70 procent). W placówkach objętych programem rzadziej dochodzi do aktów wandalizmu, kradzieży, bójek, a uczniowie wykazują bardziej pozytywny stosunek do szkoły, co przejawia się m.in. tym, że mniej wagarują.

PAM

Strasna zaba do przełknięcia

Aleksandra Stawiszyńska

Czasami, nie chcąc powielać błędów popełnianych przez moich nauczycieli, zastanawiam się nad tym, jak moje lekcje kształtują ludzi (właśnie ludzi, a nie uczniów). I staram się odnieść tę wiedzę do tego, co jest moim obowiązkiem wobec uczniów, czyli do realizacji podstawy programowej i standardów wymagań egzaminacyjnych.

Zestawienie tych dokumentów z zagadnieniem „poezja” daje dość zaskakujące rezultaty. Tęgo, co wiąże się jedynie z tym rodzajem literackim, jest bardzo niewiele (polecam pracę z ołówkiem czy markerem) – gros treści tradycyjnie przypisywanych do „lekcji z wierszem” można zrealizować przy innych okazjach. Pouczające

i cenne jest to, że w zadaniach egzaminacyjnych (sprawdzian w klasie VI w 2005 roku) uczeń jest pytany o środki stylistyczne przy okazji prozy – w teście nie ma zadań związanych z tekstem poetyckim! Zadania otwarte związane z tekstem poetyckim pojawiły się dwukrotnie na egzaminach gimnazjalnych.

Poezja w podręczniku

Nie zawsze mamy pomysły na to, jak omówić z uczniami jakiś tekst, często brakuje nam czasu na przygotowanie do lekcji, wreszcie – nie wszyscy poloniści są miłośnikami poezji. Wybieramy więc podręczniki, które według nas

najlepiej realizują nasze oczekiwania. Sięgnęłam do kilku z nich, żeby przejrzeć je pod kątem przeznaczonych dla ucznia zadań dotyczących liryki. Najczęściej uczniowie na samym początku są pytani o to, co się w wierszu rymuje, zamiast o to, jakie emocje wzbudza w nich tekst, co się im podobało, co ich zainteresowało. A przecież uczenie wrażliwości i umiejętności opisywania własnych reakcji na tekst jest co najmniej równie ważne, jak przekazywanie wiedzy o konstrukcji tekstu literackiego. Wielu autorów podręczników, układając zadania służące do analizy wiersza, zdaje się przyjmować zasadę: ja wiem, że w wierszu jest metafora, że stworzono wrażenie ruchu, że zastosowano instrumentację głoskową i że jest w nim zawarta jakaś ważna myśl, a ty, uczniu, musisz je znaleźć. Poezja staje się zagadką, równaniem z wieloma niewiadomymi. Czasami odnoszę wrażenie, podzielane zapewne przez część uczniów, że poezja jest pisana po to, aby ją analizować. O ile rozbiór gramatyczny zdania daje konkretne korzyści, o tyle analizowanie struktury tekstu poetyckiego dorosłemu człowiekowi nie będzie do niczego potrzebne.

Nie dziwi mnie, że po takim treningu szkolnego kontaktu z liryką reakcja większości uczniów i dorosłych na poezję zamyka się w zdaniu: „Nie rozumiem wierszy!”. I mają taki stosunek do poezji niezależnie od tego, czy są w stanie odnaleźć w tekście metafory i opisać wersyfikację, czy nie. Środki stylistyczne pomagają zanalizować strukturę wiersza, ale nie przybliżą do samego tekstu. Jeżeli metafora jest przestrzenią znaczeniową w pewnej mierze otwartą na interpretację, jeżeli otwarty jest symbol, jeżeli cały zespół zabiegów literackich zastosowanych w danym tekście może prowadzić do różnych tez interpretacyjnych, to dlaczego tak rzadko zadania w podręcznikach umożliwiają uczniom

swobodne odczytanie tekstu? Dlaczego nie pozostawiają otwartej przestrzeni dla różnorodnych skojarzeń? Dlaczego nie rozwijają wyobraźni i wrażliwości czytelniczej? Dlaczego tak rzadko mówimy uczniom, że nie istnieje jedyna słuszna interpretacja tekstu, lecz krąg uprawnionych odczytań?

Co uczniom po poezji?

Co absolwent szkoły podstawowej i gimnazjum będzie miał z takiego „nauczania poezji”, jakie – śmiem twierdzić – wciąż dominuje w polskich szkołach? Wiedza o strukturze wiersza przyda się trochę na egzaminach, może przysłuży filologom, ale w przeciętnym odbiorcy, jak sądzę, nie rozbudzi zamilowania do lektury wierszy.

A co robi, szanowni nauczyciele, przeciętny filolog, czytając wiersze? Ja, zaglądając od czasu do czasu do tomików poezji, nie zastanawiam się nad strukturą czytanych tekstów, nie analizuję metafor, nie robię wykresów przedstawiających układ rymów, sylab i akcentów, bo nie jest to naturalny sposób obcowania z tekstem. Te wszystkie działania uzmysławiają, jakimi środkami może oddziaływać na odbiorcę tekst poetycki, pozwalają odróżniać utwory udane od grafomańskich i docenić rzeczy dobre, ale wszystko to dokonuje się na wyższym poziomie edukacji, rozwoju osobistego i umiejętności.

Dlaczego w szkole wciąż ważniejsze od rozbudzania wrażliwości na poezję jest określanie funkcji epitetów? Wydaje się, że między wierszem a czytelnikiem siedzi naukowiec. Odbiera prawo do poczucia przez chwilę nieuchwytności tego, co się spodobało, zacerpnięcia



z tekstu jakiegoś przeżycia, jednego wyobrażenia, pojedynczego słowa czy zdania, które do nas szczególnie przemówiło lub po prostu przystaje do naszych poglądów, doświadczeń życiowych czy wrażliwości. Chwała tym polonistom, którzy czasami dadzą temu naukowcowi prztyczka w nos i pozwolą uczniom spotkać się z tekstem.

Uczniowie w wierszach powinni wprawdzie odnaleźć siebie, to, co ważne i bliskie człowiekowi, co może wpłynąć na ich postrzeganie rzeczywistości i życie wewnętrzne. Dopiero nawyk obcowania z tekstem poetyckim, możemy zacząć budować świadomość zabiegów i środków literackich.

O ile jestem za jak najwcześniejszym wprowadzeniem umiejętności posługiwania się różnego typu źródłami informacji (np. sięgania do słownika frazeologicznego przez czwartoklasistów), co służy wyrobieniu nawyku samodzielnego zdobywania wiedzy, o tyle zakres pojęć teoretycznych stosowanych do opisu wiersza okroiłabym do minimum. Nie zapominając o tym, że na co dzień z metaforą czy porównaniem częściej się spotykamy w związkach frazeologicznych czy w reklamie niż w poezji, choć gdyby zapytać absolwenta gimnazjum o to, z czym mu się kojarzą wymienione środki stylistyczne, zapewne wskazałby właśnie na poezję – taką mamy tradycję kształcenia. Nie uświadamiamy uczniom tego, ile metafor używają na co dzień do opisu świata, ile porównań stosują w potocznym języku.

Wiersz jest strukturą literacką, ale pozwólmy mu być także sposobem rozumienia świata i opowiadania o nim. Formą przekazu myśli. Kiedyś wiersze brzmiały. Dzisiaj są raczej tekstami do cichej lektury, podczas której warstwa brzmieniowa pozostaje nieznaną sferą tekstu. A jak inaczej uświadomić sobie zabieg instru-

mentacji głoskowej? Aby doznać funkcji oddziaływania brzmieniowego wiersza, trzeba ten wiersz usłyszeć. Jak często czytamy w szkole wiersze na głos?

Postulaty

Dajmy poezji odpocząć. Dajmy jej przemówić. Odczytywanie metafor może być świetnym ćwiczeniem na myślenie twórcze. Czy nie lepiej przez pracę nad wielością i różnorodnością odczytań uświadomić młodym ludziom, że mają prawo do indywidualnego odczytania tekstu? Zadaniem nauczyciela byłoby wskazanie tych odczytań, które pozostają w zgodzie z tekstem (interpretacji) i odróżnienie ich od tych będących raczej przemyśleniami inspirowanymi tekstem.

Uczniowie w wierszach powinni wprawdzie odnaleźć siebie, to, co ważne i bliskie człowiekowi, co może wpłynąć na ich postrzeganie rzeczywistości i życie wewnętrzne. Dopiero na gruncie nawyku obcowania z tekstami poetyckimi powinna być budowana świadomość zabiegów i środków literackich.

Pozwólmy poezji zabrzmieć. Niech recytacja wiersza będzie jednym ze sposobów jego interpretacji. Zamiast mówić o wierszu, niech uczeń przeczyta go na głos.

Nauczmy czytać i słuchać poezji. Wierszy. Niekoniecznie tych „uduchowionych” – sięgajmy też po to, co w poezji ludyczne, radosne, zabawne.

Im teksty będą bliższe uczniom właściwym dla określonego etapu rozwoju emocjonalnego uczniów, tym mniejsza groźba, że nabiorą oni przekonania, że poezja to „nudy, trudy i wszystko, co mi obce”. I pamiętajmy, że to, co nowe, dalekie i trudne, trzeba odpowiednio wprowadzić i oswoić.

I wreszcie – wierzę, że osvajanie poezji może się zacząć od częstochowskiej rymowanki, jaką nasi uczniowie napiszą o tym, co im się podoba, co jest im bliskie, co lubią robić. Choćby to były kaleczące nasze wysublimowane poczucie dobrego smaku wierszyki o fikaniu koziołków albo o ulubionej grze komputerowej. O czym wszak nie pisali wielcy poezji? Nawet o wróbelku i strasnej zabie...

Poeci czytają poezję

Interpretując poezję, czasami popadamy w rutynę. Kiedy po raz n-ty pochylamy się z uczniami nad tym samym utworem, wydaje się nam, że nie kryje on już przed nami żadnych tajemnic. Wszystkie metafory zostały rozszyfrowane, epitety wyjaśnione, porównania odczytane, a sens utworu wydaje się nam tak oczywisty, jak widok słońca o poranku. Jak w takiej sytuacji spojrzeć na wiersz świeżym okiem? O pomoc poprosiliśmy poetów. Anna Frajlich i Ernest Bryll podzieliła się z Państwem swoimi pomyślnymi na interpretację wiersza Czesława Miłosza pt. *Przypowieść o maku*, który jest omawiany zarówno w szkole podstawowej, jak i gimnazjum.

Czesław Miłosz

Przypowieść o maku

Na ziarnku maku stoi mały dom,
Pieski szczekają na księżyc makowy
I nigdy jeszcze tym makowym psom,
Że jest świat większy, nie przyszło do głowy.

Ziemia to ziarnko – naprawdę nie więcej,
A inne ziarnka – planety i gwiazdy.
A choć ich będzie chyba sto tysięcy,
Domek z ogrodem może stać na każdej.

Wszystko w makówce. Mak rośnie w ogrodzie,
Dzieci biegają i mak się kołysze.
A wieczorami, o księżycu wschodzie
Psy gdzieś szczekają, to głośniej, to ciszej.

Pytania do wiersza *Przypowieść o maku*

Anna Frajlich

1. Co to jest makówka?
2. Jak wygląda makówka?
3. Jakie są podobieństwa między ziemią, makówką a ziarnkiem maku?
4. Jakie są różnice między nimi?
5. Czy pieski słyszą, jak szczekają psy?
6. Czy psy słyszą, jak szczekają pieski?
7. Czy psy są szczęśliwe?
8. Czy to, „że jest świat większy” niż ziarnko maku, cieszy nas czy niepokoi?
9. W przypowieści dużą rolę odgrywają alegorie i symbole. Czy mamy tu do czynienia z alegorią czy symbolem?
10. Czym się one różnią od siebie i jakie to ma znaczenie?
11. Czy w dobie globalizacji ten wiersz ma inną wymowę, niż mógłby mieć dawniej?
12. Czy człowiek woli mieszkać w domku na ziarnku maku, czy w domu w ogrodzie?

Anna Frajlich (ur. 1942) – poetka, od ponad 30 lat mieszka w USA. Wykłada język i literaturę polską na Uniwersytecie Columbia. Laureatka prestiżowej nagrody im. Kościelskich (1981). Wydała m.in. tomiki poezji: *Aby namałować wiatr* (Londyn 1976), *Indian Summer* (Nowy Jork 1982), *Który las* (Londyn 1986), *W słońcu listopada* (Kraków 2000), *Znów szuka mnie wiatr* (Warszawa 2001).

Rozgryzanie makowej planety

Ernest Bryll

Najlepiej byłoby nie tłumaczyć poezji. Po to są porównania, metafory i wszystkie inne środki poetyckie, aby powiedzieć to, czego w innej formie nie da się wyrazić. No ale spróbujmy „nauczyć” tego rozumienia języka poezji. Pytanie pierwsze: Czemu na ziarnku maku stoi ten dom? I kolejne pytanie: Co nasuwa nam na myśl słowo „mak” w naszym języku? Przecież gdyby dom stał na główce kapusty brukselskiej, obraz byłby inny! Więc ziarnko, czyli coś malutkiego. Mak to w naszej kulturze symbol snu, marzenia, ułudy. Pieski szczekają – w poezji polskiej jest to odgłos kojarzony z porą wieczorną. U Karpińskiego (*Laura i Filon*) mamy porę, gdy „księżyc wzeszedł, psy się uśpiły...”. Może poeta miał w pamięci ten niezwykle popularny wiersz? Czyli jest to czas, gdy za chwilę psy skończą szczekać, zapadnie noc nad makową planetą. A potem psy na tej planecie zasną, nie myśląc o tym, że są planety większe od ich makowej planety. Chyba zresztą nie tylko psy. Większość żyjących i rozważających coś na makowej planecie tak myśli. Ale kto to komentuje? Chyba pochodzący z naszej planety podmiot liryczny wiersza, który ziarnko maku widzi tylko jako ziarnko maku. To, że ktoś na makowej planecie nie myśli nawet, że są inne planety, przychodzi do głowy mieszkańcowi Ziemi. Tak samo jak i to, że ta nasza planeta Ziemia, tak ogromna, jest tylko ziarnkiem i o jej ogromie myślimy może tak, jak mieszkańcy planety makowej.

Podmiot liryczny, opowiadając swą bajkę, wyjaśnia, że zapewne z wielkością i małością jest wszystko tak, jak to opisuje druga zwrotka. Wszystko jest małe i wszystko jest wielkie. Zależy skąd i jak patrzymy i czy próbujemy o tym myśleć. Także przed naszym domem na Ziemi szczekają psy na swój ziemski księżyc.

Więc „wszystko w makówce”. Czym jest to wszystko? Nie powinniśmy tego określać, bo

wszystko to wszystko. No, ale my chcemy powiedzieć: kosmos zawarty w najdrobniejszym i najogromniejszym. Wzajemnie się przenikający. Poeta powiedział „wszystko” i starczy. Stąd wraca do naszego ziemskiego widzenia, gdzie mak rośnie jeszcze w ogrodzie. Dopiero dojrzewają w nim ziarna maku, które staną się makowymi planetami. Dopiero.

Na razie na naszej planecie dzieci biegają w ogrodzie. Dlaczego dzieci, a nie na przykład kto inny? Może dlatego, że dzieci są najbardziej otwarte na rzeczywiste przyjmowanie słów baśni, przejmują się opowieścią, a nie kombinują, co mogłaby ona oznaczać. Biegają blisko maku. Ten się kołysze. Możemy się nawet bać, czy się nie złamie, czy makówka dojrzeje, a w niej planety makowe, na których jest i makowy dom, i makowe psy, i makowy księżyc. A jak jest ową porą przedwieczorną? O wschodzie księżycy – to bardzo konkretne i istotne określenie pory wieczoru – szczekają psy. Pewno nasze, ziemskie, bo przypowieść jest opowiedana z naszej perspektywy ziemskich poetów i dzieci. Co z tego, że szczekają, to głośniejsze, to ciszej? Każdy, kto słyszał to naszczekiwanie psów na wsi, wie, że taki jest właśnie koncert szczekania. Ale czy to ciche szczekanie nie jest głosem piesków na dojrzałej już planecie makowego ziarnka? Można rozważać dalej i dalej. I trochę tym rozważaniem psuć to, co w jedyny sposób jest opowiedziane wierszem. Ale taki to świat. Chcąc posmakować choćby ziarnka maku, musimy rozgryzać makowe planety.

Ernest Bryll (ur. 1935) – poeta, prozaik, dramaturg, tłumacz. Zadebiutował w 1956 roku tomikiem wierszy pt. *Wigilie wariata*. Wydał m.in. zbiory poezji: *Sztuka stosowana* (1958), *Ta rzeka* (1977), *A kto się odda w radość* (1980), *Nie proszę o wielkie znaki* (2002). Autor dramatów i utworów scenicznych: *Rzecz listopadowa* (1968), *Kołęda-nocka* (1980), *Wieczernik* (1984). W latach 1991–1995 ambasador RP w Republice Irlandii.



Parodia, pastisz, parafraza

Karol Maliszewski

Scenariusz lekcji dla III klasy gimnazjum
(czas realizacji – 1 lekcja)

Chciałbym opisać lekcję poświęconą przeróbkom literackim. U jej genezy legła chęć uaktywnienia poziewającego audytorium i wzbudzenia zainteresowania dla tego, co zostawił potomnym Jan Kochanowski.

Pomysł, który tu podsuwam, może być przydatny na zajęciach pozalekcyjnych, podczas dodatkowej pracy z grupą uczniów szczególnie interesujących się poezją lub na nietypowej lekcji powtórzeniowej w III klasie. W pewnym sensie nawiązałem do sugestii zawartej w podręczniku *Między nami* do I klasy gimnazjum (na 42 stronie wtajemnicza się uczniów w definicję parafrazy i sugeruje jej użycie w stosunku do pieśni Jana Kochanowskiego *Czego chcesz od nas, Panie...*).

Chcąc przełamać przekonanie, że Kochanowski jest nudny i w ogóle to jakaś mowa-trawa, zaproponowałem zabawę w oryginał i kopię, w mistrza i ucznia. W tym celu zestawilem pieśń Kochanowskiego *Serce roście...* z jej prowokacyjnie nieudolną przeróbką. Miałem nadzieję, że przejaskrawiony i karykaturalny tekst wpłynie ożywczo na wyobraźnię moich uczniów, spełni rolę krzywego zwierciadła, dzięki któremu może szybciej dostrzegą to, co z takim trudem odnajdywali w staropolskim wierszu.

Mistyfikacja, jakiej się dopuściłem, polegała na przypisaniu autorstwa naprędce przeze mnie sporządzonego utworu jakiemuś rzekomo przyłapanemu na gorącym uczynku żartownisiowi. Odczytałem wspomnianą

pieśń Kochanowskiego, a następnie jej nieudolną przeróbkę.

Przystąpiliśmy do czegoś w rodzaju analizy porównawczej obu tekstów. Uczniowie po pierwszym czytaniu zakrzyknęli, że ktoś „zrobił sobie jaja” z Kochanowskiego, a kiedy poprosiłem o przetłumaczenie tego sądu z gwary uczniowskiej na polszczyznę literacką, usłyszałem, że to chyba jakaś parodia. Nareszcie byłem w domu, więc natychmiast zaprosiłem do niego uczniów, wyciągając z szuflady słownik terminów literackich. Kiedy zapoznali się z definicją parodii jako „naśladowictwa ośmieszającego poważne utwory literackie”, doszli do wniosku, że w gruncie rzeczy autor przeróbki nie chciał ośmieszyć pieśni *Serce roście...*,

* * *

Serce gaśnie, patrząc na te czasy!
Koniec z wolnością, skończone wczasy;
Ludziom dni miały i tygodnie
Jak chcieli, jak im było wygodnie.

Teraz trzeba zasuwać do szkoły
I mało kto jest dzisiaj wesoły;
Żadna go pieśń, żaden głos nie ruszy,
Wszystko idzie na wiatr mimo uszy.

Wakacje, których nikt nie przekupi,
Choćby pojadł rozumy czy upił,
Nie gardźcie mną, leniwym uczniakiem,
Bądźcie zawsze ...

lecz wykorzystał ją jako wzorzec. Nasycił go nową treścią, nie mając intencji ośmieszającej, parodystycznej. Definicja pastiszu wydała się uczniom trochę bliższa, ale również niedoskonała, ponieważ autor nie doprowadził w swoim utworze do zagęszczenia najważniejszych właściwości stylu Kochanowskiego. W ogóle świadomość literacką autora przeróbki uczniowie ocenili bardzo nisko. „On jest jakiś naiwny” albo „Gdzieżby tam wiedział, co to pastisz czy parodia” – rzekł ktoś z wyższością neofity przed chwilą nawróconego na znajomość terminów literackich. Zasugerowano, że autor napisał tekst mimochodem, chcąc spontanicznie poinformować o swoim samopoczuciu, a wiersz Kochanowskiego podsunął mu gotową formułę wypowiedzi. O przesunięciu w stronę powagi, o braku zamysłu parodystycznego świadczyła najbardziej – według uczniów – ostatnia strofka, w której pobrzmiwał szczerzy ton smutnej rezygnacji dotyczącej samego podmiotu, skupionego na swym bólu i głębokiej trosce. Słowo „przeróbka” wkrótce przestało wystarczać. I znów nieoceniony słownik przyszedł w sukurs, podając jak na tacy termin „parafraza”. Mam wrażenie, że jej definicja zapadła uczniom głęboko w pamięć, a szczególnie ta jej część, która mówi, że „parafraza jest czytelna tylko wtedy, gdy odwołuje się do dzieł powszechnie znanych”.

W tym momencie ustaliliśmy podstawowy aparat badawczy, rozpoczynając żmudne zabiegi porównawcze, a ja z radością skonstatowałem, że cały zespół (z wyjątkiem kilku zatwardziałców) ochoczo przystąpił do działania. Ustalono także, że będzie można posługiwać się pojęciem oryginału na oznaczenie tekstu Kochanowskiego w przeciwieństwie do kopii wydartej z uczniowskiego brulionu. W fazie wstępnej odbyła się swobodna rozmowa, w której wzięli udział bez mała wszyscy, dorzucając swoje uwagi do wspólnej, zespołowej interpretacji.

Wykorzystując te spontaniczne, lecz i chaotyczne wypowiedzi, uczniowie mogli już pisemnie sformułować ostateczne wnioski. W tym celu rozdałem skserowane karty z pieśnią Kocha-

nowskiego i tekstem żartownisia, pod którym było dość miejsca na wyczerpującą interpretację ukierunkowaną takimi poleceniami i pytaniami:

1. Zapoznaj się z tekstem, który jest współczesną, żartobliwą parafrazą znanej pieśni Jana Kochanowskiego. Jaka to pieśń?
2. Kim jest podmiot liryczny w tej parafrazie, a kim w oryginale? Z czego o tym wnioskujesz?
3. W omawianej pieśni Jana Kochanowskiego „Serce roście...” dominuje radość. Jakie uczucia odkrywasz w parafrazie?
4. Czego dotyczy słowo „czasy” w oryginale, a czego w przeróbce?
5. Autor parafrazy był leniwy. O ile strof krótszy jest jego utwór i czego zabrakło w treści przeróbki, jeżeli porównamy kompozycję obydwu utworów?
6. Nasz żartowniś popełnił plagiat – wypisz z tekstu wersy „ukradzione” Mistrzowi z Czarnolasu.
7. W oryginale podmiot zwraca się do radości z prośbą, aby była z nim zawsze, bez względu na okoliczności. W parafrazie też występuje apostrofa. Wskaż ją.
8. Przy wszystkich różnicach oba utwory jednak coś łączy. Spróbuj zbadać budowę strofy w kopii, ustal liczbę sylab w wersie, określ układ i rodzaj rymów. A co ze średniówką?
9. W trzeciej strofie przeróbki pojawia się zwrot świadczący o próbie nawiązania do stylu Jana Kochanowskiego, przypominający w swym brzmieniu zwroty staropolskie. Który to zwrot i jakie potoczne powiedzenie zostało w nim przetworzone w celu uzyskania efektu archaiczności?
10. Żartowniś, zaskoczony w trakcie tworzenia dzieła, nie zdołał go dokończyć. Spróbuj uzupełnić ostatni wers. Pomocne będą odpowiedzi na pytanie 8.

Wypowiedzi uczniów uświadomiły mi, że eksperyment miał sens. Większość trafnie charakteryzowała podmiot liryczny w pieśni Kochanowskiego jako dojrzałego mężczyznę, który sporo przeżył i ma wiele do przekazania innym na temat istotnych wartości życiowych, zaś „ja” liryczne w parafrazie to chłopak, który przedstawia siebie jako „leniwego uczniaka”. Ktoś napisał, że podmiot ten mówi trochę sztucznym i nienaturalnym głosem, starannie dobierając słowa, jednak w pewnym momencie nie wytrzymuje – słówko „zasuwa”, które mu się wymknęło, ostatecznie go zdradza. Następne spostrzeżenia dotyczyły sprzecznych emocji przywoływanych w obu tekstach. U Kochanowskiego obecna jest oczywista radość z nadejścia wiosny („te czasy”), u anonimowego parodysty – smutek z nadejścia wraz z wrześnieciem szkolnych obowiązków („te czasy”). Niektórzy wytknęli żartownisiowi brak głębszej refleksji. „On nie rozmyśla, tylko tak szybko jakoś komentuje, jest nerwowy i za szybki, to na pewno człowiek naszych czasów”. Podmiot w pieśni Kochanowskiego wypowiedział się w pełni, a w przeróbce – „jakby go ktoś gonił; jego wypowiedź to raczej streszczenie, a nie refleksja”. U Kochanowskiego widać poważny namysł na temat warunków prawdziwie pełnego i autentycznego radowania się życiem i światem, a tu – pustka, „nic w ogóle o sumieniu”.

Dostało się także parafraziście za formalną nudolność – kilku uczniów z całą powagą radziło mu, żeby zrezygnował z dalszej kariery literackiej („Kochanowskim to on nie będzie”), a to mianowicie z powodu średniówki. „Sko-ro tu średniówka wypada raz po trzeciej, raz po piątej, a znów po czwartej sylabie, to jaka to średniówka? Uczniowie zwrócili uwagę na brak stałego, wewnętrznego przedziału intonacyjnego, stwierdzając, że jednak Kochanowski większym mistrzem był. „Jak mu się to zawsze udawało?” – zainteresował się jeden z „badaczy”. Żartownisiowi powiodła się sztuka tylko z liczbą sylab w wersie i wersów w strofie oraz układem i rodzajem rymów. Zdecydowana większość uczniów nie miała problemów z poetycką arytmetyką, prawidłowo określając

tekst jako dziesięciogłoskowiec, dostrzegając rymy żeńskie w układzie parzystym. Z większym już trudem, ale jednak odnajdywano zwrot „zjeść wszystkie rozumy” w niby-staropolskiej postaci („Choćby pojadł rozumy czy upił”). Apostrofa jako figura retoryczna nie sprawiła większego kłopotu. Uczniowie pisali jednak najczęściej, że apostrofą są wakacje, co prostowałem, mówiąc, że występuje tu apostrofa do wakacji i wyjaśniając, że apostrofą jest cały zwrot: „Wakacje, [...] nie gardźcie mną [...], bądźcie zawsze...”. Nie każdy jest poetą, więc ostatecznie polecenie realizowano, ocierając się o prostactwo i grafomanię. Kilka jednak rozwiązań przeszło najśmielsze oczekiwania. Pamiętano przy tym o konwencji, o parzystych rymach żeńskich i stałej liczbie sylab w wersie: „Bądźcie zawsze swobodnym gdzieś ptakiem!”, „Bądźcie zawsze wonnym, leśnym szlakiem!”, „Bądźcie zawsze od wolności znakiem!”.

Zgodnie z tym, co zapowiedziałem wcześniej, oceniałem pracę uczniów, kierując się kryterium twórczego podejścia do postawionych problemów. Nie było ocen niedostatecznych, bo wydaje mi się, że nie powinno ich być przy takiej właśnie pracy. Uczniowie, czując się swobodnie, zrozumieli po swojemu tę moją próbę walki z nudą jako sygnał do swobody interpretacyjnej. Pisali dużo, robiąc sporo rozmaitych błędów, lecz najmniej rzeczowych. Odniosłem wrażenie, że ta mistyfikacja wciągnęła ich, a ślęczenie nad tekstem wydało się może ciekawsze, bardziej pouczające, prowadzące do odkrywania żywego człowieka za pozorną martwością językowych znaków.

W podobny sposób można przeprowadzić lekcję (czy wykorzystać tylko jej fragment) dotyczącą utworu *Czego chcesz od nas, Pannie...* Nauczyciel musi zacząć od „twórczości własnej”, żeby podrzucić uczniom ową chytrze spreparowaną parafrazę. Mnie samemu już w tej chwili nasuwa się wiele pomysłów, mniej czy bardziej poważnych. *Czego chcesz od nas, Belfrze, że były węgry...* i tak dalej. Nauczyciele, do piór!

Deser w chmurach

Malwina Dobrzyńska

Scenariusz lekcji dla IV klasy (czas realizacji – 2–3 lekcje)

Zaproponowaną poniżej lekcję realizujemy po lekcji poświęconej pisaniu przepisów. Przygotowując się w domu do lekcji, uczniowie muszą:

1. Napisać, co najbardziej lubią jeść (jedno konkretne danie, np. drożdżówkę z kruszonką, frytki, truskawki z bitą śmietaną, zupę, pierogi itp.).
2. Opisać swoją ulubioną potrawę i podać, jak działa na różne zmysły.
3. Stworzyć 3 porównania, uzupełniając frazę: „Moja ulubiona potrawa jest jak ...”, w których nie można się odwoływać do innych potraw czy produktów do jedzenia.

Na lekcję uczniowie powinni przynieść arkusze do rysowania (najlepiej formatu A3) i kredki bądź pastele, a nauczyciel powinien przygotować arkusze papieru i flamastry.

W czasie lekcji uczniowie pracują na tekście Juliana Tuwima *Dyzio marzyciel*.

Lekcja 1. i 2. (najlepiej na dwóch kolejnych godzinach lekcyjnych tego samego dnia)

1. Lekcję rozpoczynamy od rozgrzewki intelektualnej: wykorzystujemy realizację 3. punktu pracy wykonanej w domu i prosimy 8–10 uczniów o odczytanie stworzonych porównań. Zadaniem klasy jest odgadnięcie, jaka jest ulubiona potrawa ich koleżanki lub kolegi. Wykonywane przez uczniów ćwiczenie jest czynnością analogiczną do zastosowanej w wierszu.

2. Dzielimy klasę na trzy zespoły, którym rozdajemy arkusze (najlepiej formatu A3), flamastry i kartki z zadaniem (→ załącznik 1 – wolne miejsca uzupełniamy innym słowem dla każdego zespołu: „marzyciel”, „marzenie”, „marzyć”). Uczniowie pracują zgodnie z instrukcją. Przedstawiciele zespołów czytają opracowane definicje, a uczniowie z pozostałych grup mogą je uzupełnić. Arkusze z definicjami wieszamy w widocznym miejscu. Warto przy okazji

ustalić z uczniami, w jakiej kolejności umieszczono by te definicje w słowniku. Dzięki temu uczniowie utrwalał pisownię tych wyrazów.

3. Polecenie dla uczniów: Wyobraź sobie, że spełnia się jedno z twoich marzeń. Napisz w czasie terażniejszym kilka zdań o tym, co czujesz, jak się zachowujesz, co robisz po spełnieniu się marzenia.

4. Prosimy uczniów o przygotowanie przyborów do rysowania i podzielenie kartki kreską na dwie połowy, tak by powstały miejsca na dwa rysunki. W każdej części powinien zostać wydzielony na górze lub na dole pasek na tytuł, który później uczniowie nadadzą swoim rysunkom.

Zapowiadamy, że praca będzie polegała na uważnym wysłuchaniu wiersza i jak najdokładniejszym wyobrażeniu sobie i narysowaniu tego, o czym jest w nim mowa. (Zachęcam do wykorzystania nagrania wiersza Juliana Tuwima w świetnej interpretacji Adama Ferencgo – Agnieszka Łuczak, *Między nami słuchaczami dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2004).

Podczas pracy nad rysunkami cały tekst należy przeczytać kilka razy, tak by uczniowie mogli sprawdzić, czy sporządzając rysunki, dokładnie przedstawili to, o czym jest mowa w wierszu. Pierwszy rysunek ma ilustrować rzeczywistość, w której znajduje się bohater, a drugi – sytuację i przestrzeń z jego wyobrażeń. Najlepiej byłoby na początku polecić narysowanie rzeczywistości, o której mowa w wierszu, a po zakończeniu pracy nad pierwszym rysunkiem (ok. 10 minut) podać temat drugiego rysunku i ponownie zaprezentować tekst.

Po sporządzeniu obu ilustracji uczniowie nadają własny tytuł każdej z nich.

Rysunki wykonane przez uczniów będą formą analizy tekstu. Uczniowie ćwiczą też przy okazji wyszukiwanie informacji w tekście.

5. Uczniowie, pracując w 4-osobowych zespołach, porównują swoje ilustracje, wskazują na podobieństwa i różnice między nimi. Na tym etapie warto jeszcze raz odtworzyć tekst albo rozdać uczniom jego kopie lub wskazać odpowiednią stronę w podręczniku, by mogli skonfrontować swoje ilustracje z tekstem wiersza. Każdy z zespołów przygotowuje własną propozycję innego tytułu wiersza Juliana Tuwima.

Po zaprezentowaniu i zapisaniu na tablicy wszystkich propozycji można przez głosowanie wybrać najciekawszy tytuł i zapisać go jako temat lekcji (bądź skorzystać z propozycji tematu podanej w scenariuszu).

6. Polecenie dla uczniów: Czy sądzisz, że Dyzio naprawdę chciałby, żeby spełniło się jego marzenie? Czy o świecie, który by powstał, powiedziałby, że jest piękny? Odpowiedz na pytania i w kilku zdaniach uzasadnij swoją opinię.

7. Krótka rozmowa z uczniami na temat tego, czy zmieniliby teraz opracowane na początku lekcji definicje słów „marzyciel”, „marzenie” i „marzyć”. Jeśli uczniowie dostrzegą taką potrzebę, dokonują zmian w zapisach, a następnie przepisują notatki do zeszytów.

Zadanie domowe

- Wyobraź sobie, że tak jak Dyzio leżysz na łące i przyglądasz się otaczającej cię przyrodzie: niebu, drzewom, kwiatom, a także ptakom i innym zwierzętom. Postaraj się jak najciekawiej opisać to, co widzisz i czujesz (pamiętaj o zmysłach węchu, wzroku, słuchu i dotyku).
- (dla chętnych) Zgromadź jak najwięcej kart dań (menu), np. ulotek restauracji, barów i pizzerii, wydruków menu ze stron internetowych restauracji.

Lekcja 3.

Uwaga. Uczniowie powinni umieć rozpoznawać przenośnie i epitety. Nauczyciel powinien przynieść na lekcję ulotki reklamowe i menu po-

chodzące z różnych barów, restauracji, kawiarni itp. Uczniowie pracują w 5–6-osobowych zespołach.

1. Rozgrzewka: W ciągu 3–5 minut uczniowie indywidualnie w zeszycie zapisują jak najwięcej określeń (przymiotników) kojarzących się im z jedzeniem. Po wyznaczonym czasie przekazują swój zapis innej osobie w grupie (może być to przekazanie zeszytu temu, kto siedzi po lewej stronie, zgodnie z ruchem wskazówek zegara), która liczy zapisane wyrazy. Ten członek grupy, który zapisał najwięcej słów, staje się jej szefem.

2. Uczniowie w grupach przyglądają się przyniesionym przez siebie i nauczyciela menu, zwracają uwagę na zapisane w nich informacje, sposób nazywania dań. Następnie na forum klasy przewodniczący zespołów przekazują wyniki obserwacji. Uczniowie z pomocą nauczyciela formułują krótką notatkę o informacjach, które powinny być zawarte w menu.

3. Zapisujemy na tablicy kilka metaforycznych nazw potraw lub produktów spożywczych, np. słone paluszki, leniwe pierogi (wiele inspirujących przykładów można znaleźć wśród nazw herbat). Krótka rozmowa z uczniami o tym, na czym polega niezwykłość tych nazw – uświadomienie posługiwania się przenośniami w potocznym języku i przygotowanie do twórczych działań językowych przy konstruowaniu menu (kolejny etap lekcji). Uczniowie mogą rozpoznać w niektórych nazwach produktów zarówno epitety, jak i metafory.

4. Rozdajemy grupom arkusze, flamastry i instrukcje pracy (➔ załącznik 2). Uczniowie pracują zgodnie z instrukcją. Prezentacja pracy grup.

Uwaga. Realizację zaproponowanej lekcji można połączyć z pracą uczniów na lekcjach plastyki, wychowania technicznego (np. opracowanie plastyczne menu czy wystroju wnętrza lokalu), języka obcego (np. tłumaczenie opracowanego menu – grupy zaawansowane, tłumaczenie nazw składników dań – grupy początkujące).

Lekcja sukcesu

Aleksandra Stawiszyńska

Scenariusz lekcji dla II–III klasy gimnazjum (czas realizacji – 2 lekcje)

Wybrane zagadnienia z podstawy programowej realizowane podczas zajęć:

Zadania szkoły:

- przybliżanie uczniom różnorodnych tekstów kultury w perspektywie wiedzy o człowieku i świecie
- wspomaganie uczniów w procesie rozpoznawania i rozumienia wartości oraz w osobistym wysiłku tworzenia wewnętrznie akceptowanej ich hierarchii

Osiągnięcia:

- poszukiwanie informacji w różnych źródłach
- dokumentowanie, notowanie, selekcja informacji
- tworzenie wypowiedzi wartościujących, służących wyrażaniu opinii
- dostrzeganie uniwersalności doświadczeń, przemyśleń, uczuć i aspiracji wpisanych w dzieła z różnych okresów i kręgów kulturowych
- rozpoznawanie wartości w utworach oraz próby ich oceny na tle własnego świata wartości

Lektura:

- wybór liryki XIX wieku

Zadanie domowe przygotowujące do lekcji:

(Ze względu na konieczność zgromadzenia materiałów z różnych źródeł na wykonanie zadania uczniowie powinni mieć 2–3 dni).

1. Czy odniosłeś jakiś sukces w życiu? Jeśli tak, napisz krótko, na czym on polegał.
2. a) Wymień osobę, która według ciebie odniosła sukces.
b) Opisz w kilku zdaniach, na czym polega sukces tej osoby, co świadczy o tym, że go odniosła.
c) Wymień przynajmniej po 3 skutki sukcesu tej osoby: dla niej samej i dla innych.
3. Przynieś na lekcję wycinki z prasy mówiące o czyichś sukcesach. Sporządź notatkę o tym, co w innych mediach (radio, telewizja, internet) mówiono lub pisano w ostatnim czasie o sukcesach – czyje to były sukcesy i na czym polegały.

4. Korzystając z odpowiednich źródeł, przypomnij sobie, jak są zbudowane definicje słownikowe i hasła encyklopedyczne.

Tok lekcji:

1. Podział klasy na 5–6-osobowe grupy. Podanie tematu lekcji i rozdanie grupom kart pracy (→ załącznik 3) oraz 5 ponumerowanych arkuszy A4. Uczniowie, pracując w grupach, wykorzystują materiały przygotowane w domu.

Omówienie i konfrontacja prac poszczególnych grup. Uczniowie wieszają arkusze w widocznym miejscu (arkusze wszystkich grup z odpowiedziami na dane pytanie należy powiesić obok siebie – dzięki temu łatwiej będzie można uchwycić podobieństwa i różnice w odpowiedziach udzielonych przez zespoły).

2. Rozdanie kopii wiersza wszystkim uczniom (→ załącznik 4). Uczniowie po cichu kilkakrotnie czytają tekst.

3. Rozmowa o wrażeniach na temat wiersza, wypowiedzianie swobodnych opinii. Zapewne uczniowie dostrzegą różnice między potocznym postrzeganiem sukcesu a odpowiedziami danymi w wierszu.

4. Uczniowie, pracując z tekstem, ustalają, ile określić tego, czym jest sukces, zostało podanych w wierszu Emersona, i wymieniają je.

5. Rozmowa z uczniami, w której powinny się pojawić odpowiedzi na następujące pytania:

- Jak określiłbyście sukcesy wymienione w wierszu Emersona?
- Czy to w ogóle są – waszym zdaniem – sukcesy?
- Jakie podobieństwa i różnice dostrzegacie między sukcesami, o których mówiliście wcześniej (odwołanie do odpowiednich notatek z pracy grup), a opisanymi w wierszu? Z czego wynikają te różnice?

Można przyjąć, że odpowiedzi na niektóre pytania pojawią się już w rozmowie o pierwszych wrażeniach po lekturze wiersza. W takiej sytuacji należy tak pokierować rozmową, by analiza wiersza w kontekście wcześniej opracowanych zagadnień była jak najpełniejsza.

6. Obserwacja języka wiersza:

- Jakim językiem mówi się w wierszu o sukcesach? (zapewne pojawią się określenia: „zwykłym”, „prosty”)
- Jakie cechy typowe dla poezji dostrzegacie w tym wierszu? Czy jest w tym wierszu wiele środków poetyckich? Co charakterystycznego dostrzegacie w konstrukcji wiersza? Jakie formy gramatyczne często się powtarzają w tekście? Spróbujcie ustalić, z czym ta powtarzalność może być związana.
- Jak język wiersza wpływa na odbiór tekstu? Czy dostrzegacie jakiś związek między podjętym tematem a sposobem mówienia o nim? Jaki?

7. Uczniowie odpowiadają na pytanie: Czy odpowiedzi udzielone w wierszu są według was aktualne i ważne dla współczesnego człowieka?

8. Uczniowie, pracując w grupach, odpowiadają na pytanie: Czy według was wiersz został napisany w XVIII, XIX, XX czy XXI wieku?, a następnie krótko uzasadniają swoje odpowiedzi.

Reprezentanci grup podają ustalenia swoich zespołów. Nauczyciel nie komentuje poprawności odpowiedzi, a jedynie – po wypowiedzeniu się reprezentantów wszystkich grup – informuje uczniów, że autor wiersza żył w latach 1803–1882 i korespondował m.in. z Adamem Mickiewiczem.

Uczniowie zwykle wskazują na aktualność tekstu, a czas jego powstania oceniają na XX lub XXI wiek, co daje możliwość podjęcia krótkiej rozmowy na temat uniwersalizmu wartości.

W zależności od czasu, jakim nauczyciel dysponuje, kolejne trzy zadania można zrealizować na lekcji (pierwsze w formie pracy grupowej, dwa kolejne – indywidualnej) lub potraktować je jako część zadania domowego.

9. Którą z podanych w wierszu odpowiedzi na pytanie „Co to jest sukces?” uznajesz za szczególnie ważną i cenną? Czy chciałbyś odnieść w życiu taki sukces? Uzasadnij swój wybór.

10. Napisz dwa zdania, które mogłyby uzupełnić wiersz Emersona (→ załącznik 5).

11. Dlaczego, twoim zdaniem, na co dzień nie mówi się o sukcesach opisanych w wierszu Emersona? A może jednak ktoś mówi? Może zdarzają się takie sytuacje, kiedy ceni się i nazywa sukcesami coś, o czym jest mowa w wierszu? Uwzględniając odpowiedzi na te pytania, wypowiedz się pisemnie w co najmniej 10 zdaniach.

Zadanie domowe podsumowujące pracę na lekcji (do wyboru przez nauczyciela):

- Przeprowadź ankietę wśród 10 osób (5 młodszych i 5 starszych od ciebie przynajmniej o 3 lata), w której poprosisz o odpowiedź na pytanie o to, jaki sukces odniósł w życiu (na czym on polegał lub polega, dlaczego tak oceniają swoje osiągnięcie na tle innych). Jeśli masz taką możliwość, poproś o pisemne udzielenie odpowiedzi, a jeśli nie, postaraj się jak najwierniej zanotować ustne wypowiedzi. Porównaj odpowiedzi ankietowanych osób i w kilku zdaniach podsumuj swoje badanie. (Różnice wiekowe między uczniem a ankietowanymi przez niego osobami uświadomią gimnazjalistom istnienie związanych z wiekiem i dojrzałością emocjonalną różnic w postrzeganiu osobistych osiągnięć jako sukcesów).
- W kręgu znanych ci osobiście osób znajdź taką, która według ciebie osiągnęła jeden z rodzajów sukcesu opisanych w omawianym na lekcji wierszu Emersona. Opisz sukces osiągnięty przez tę osobę. Wypowiedz się co najmniej w 10 zdaniach.
- Napisz tekst poetycki, którego konstrukcja będzie odwzorowywała budowę wiersza Emersona. Dopełnienie tytułowego pytania wybierz spośród podanych niżej propozycji: mądrość, szczęście, miłość, przyjaźń, młodość, dojrzałość, dobro, dom, wolność.

Słuchanie ze zrozumieniem

Jolanta Bilkiewicz

Scenariusz lekcji dla IV–VI klasy (czas realizacji – 1 lekcja)

Prezentowany scenariusz pokazuje, w jaki sposób rozwijać aktywne słuchanie, które obok mówienia, pisania i odbioru tekstów kultury jest jedną z najważniejszych umiejętności zapisanych w podstawie programowej. W dobie zewnętrznego systemu oceniania często zapominamy o tej umiejętności, a warto ją kształcić, gdyż to właśnie dzięki słuchaniu uczeń zdobywa znaczną część wiedzy o świecie.

Do realizacji zajęć opisywanych w scenariuszu wykorzystano wiersz Jerzego Ficowskiego *Jak budzik nocą chodził*¹ z podręcznika *Między nami*, wydanego przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, oraz płytę CD dołączoną do poradnika *Między nami słuchaczami*², wchodzącą w skład obudowy metodycznej serii *Między nami*, a znakomicie nadająca się do opracowania całego cyklu lekcji poświęconych kształceniu i rozwijaniu umiejętności słuchania. Niektóre ćwiczenia przytoczono z podręcznika i poradnika w niezmiennionej postaci, inne trochę przeformułowano, jednak najważniejsze jest to, że wszystkie sprawdziły się w praktyce. Jeśli jednak nauczyciel pracuje z innym podręcznikiem i nie znajdzie w nim wspomnianego utworu, może skorzystać z odmiennego tekstu i nagrania jego interpretacji głosowej. Trzeba jednak pamiętać o tym, by był to taki utwór, który umożliwi wprowadzenie terminu „wyraz dźwiękonaśladowczy”, temu bowiem zagadnieniu – obok rozwijania umiejętności słuchania – poświęcone są zajęcia.

Opisywaną lekcję przeprowadziłam w klasie IV, wydaje się jednak, że bez szkody dla uczniów można ją również zrealizować w klasie V bądź VI, na przykład wówczas, gdy powtarzamy i utrwalamy z uczniami pojęcia i terminy związane z omawianiem tekstów poetyckich, rozpoznawaniem i nazywaniem tropów stylistycznych.

Temat: *Jak budzik nocą chodził?*

Cele operacyjne:

Uczeń:

- kształci i rozwija słuch fonemowy, rozpoznając dźwięki akustyczne
- wzbogaca słownictwo
- rozumie i posługuje się czynnie terminem „wyraz dźwiękonaśladowczy”
- stosuje w praktyce poznane wiadomości, wyszukując w tekście wyrazy dźwiękonaśladowcze
- zna metodę sporządzania notatki w postaci mapy mentalnej
- zna zasady współdziałania w zespole oraz przestrzega norm obowiązujących podczas pracy w grupie

Metody pracy: praca z tekstem słuchanym, mapa skojarzeń, zajęcia praktyczne

Formy pracy: zbiorowa, grupowa, indywidualna

Pomoce dydaktyczne, materiały:

- **załącznik 6** (J. Ficowski, *Jak budzik nocą chodził*)
- **załącznik 7** (fragmenty utworów J. Brzechwy, A. Świrszczyńskiej, J. Papużyńskiej, W. Broniewskiego, E. Burakowskiej, M. Szypowskiej)
- płyta CD z nagranymi tekstami, odtwarzacz CD
- markery, duże arkusze papieru, masa samoprzylepna
- „zachętki” GWO na nagrody za aktywność na lekcji

¹A. Łuczak, A. Murdzek, *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Gdańsk 2005, s. 64–65.

²A. Łuczak, *Język polski. Między nami słuchaczami dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Gdańsk 2004, s. 13–14.

Przebieg zajęć	Uwagi i komentarze	Czas
<p>Faza wstępna</p>	<p>Zajęcia rozpoczynamy od krótkiej pogadanki na temat porannego wstawania. Wypowiedzi uczniów będą zapewne zróżnicowane: jedni stwierdzą, że lubią wstawać rano do szkoły (tych będzie mniej), inni – że raczej nie przepadają za rannym wstawaniem (tych bywa zdecydowanie więcej), ale należy tak pokierować rozmową, by uczniowie wspomnieli o budziku, który nam oznajmia, że oto rozpoczął się nowy dzień!</p> <p>Proponujemy uczniom, aby przypomnieli sobie, jakie dźwięki wydaje i jakie czynności wykonuje budzik. Spostrzeżenia uczniów zapisujemy na tablicy, tworząc mapę skojarzeń. Do tego celu wykorzystujemy narysowany na tablicy model staromodnego budzika z dwoma dzwonekami (rysujemy go przed lekcją, by zaoszczędzić cenne minuty). Wskazówki budzika powinny być ułożone na godzinie trzeciej i dziewiątej. Dzieląc w ten sposób zegar na dwie części, w górnej zapisujemy czynności kojarzące się z budzikiem (np. chodzi, spieszy się, spóźnia, tyka itd.), w dolnej natomiast – dźwięki, jakie wydaje (np. dzyń, dzyń, cyk, cyk, tik-tak itp.).</p> <p>Kiedy pomysły się wyczerpią, nawiązujemy do tematu lekcji. Zapisujemy go na tablicy i prosimy o przepisanie do zeszytu notatki sporządzonej na tablicy.</p>	<p>10 min</p>
<p>Faza działania</p>	<p>Do przeprowadzenia tej części zajęć jest nam potrzebny odtwarzacz CD oraz płyta. (Jeśli nie mamy oryginalnej płyty CD, którą otrzymuje od wydawnictwa nauczyciel pracujący z podręcznikami GWO, można samemu przygotować materiał do zajęć, nagrywając na taśmę magnetofonową tekst wiersza Jerzego Ficowskiego oraz fragmenty innych utworów wykorzystywanych podczas zajęć. Nie będzie to zapewne tak profesjonalnie przygotowana pomoc dydaktyczna jak w wypadku wspomnianej płyty CD, ale umożliwi nam przeprowadzenie zajęć rozwijających umiejętność słuchania ze zrozumieniem).</p> <p>Informujemy uczniów, że wspólnie wysłuchamy wiersza Jerzego Ficowskiego <i>Jak budzik nocą chodził</i>, a następnie prosimy ich o skoncentrowanie się na słuchanym utworze. Po odtworzeniu nagrania zadajemy pytania sprawdzające zrozumienie tekstu wiersza, np.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Jaka sytuacja została przedstawiona w wierszu? ● Jakiej pory dnia dotyczy przedstawiona sytuacja? ● Kim są bohaterowie wiersza? ● Jak nazywa się osoba mówiąca w wierszu? ● Jakie obrazy poetyckie „widzimy” podczas słuchania? <p>Lista pytań sprawdzających rozumienie tekstu nie jest oczywiście zamknięta. Można formułować jeszcze kolejne, jeśli mamy na to czas. Należy bowiem pamiętać o tym, co jest głównym celem zajęć.</p> <p>Rozdajemy uczniom → załącznik 6, w którym jest zapisany wiersz <i>Jak budzik nocą chodził</i>. Uczniowie ponownie słuchają wiersza i zgodnie z poleceniem podkreślają odpowiednie wyrazy. Po zakończeniu tego ćwiczenia porównują podkreślone wyrazy z tymi, które zostały zanotowane na mapie mentalnej. Uzupełniają notatkę o brakujące czynności i/lub dźwięki, które wydaje budzik. Kierując na nie uwagę uczniów, wprowadzamy termin „wyraz dźwiękonaśladowczy”. Wyjaśniamy, że tym mianem określamy wyrazy, które</p>	<p>20 min</p>

Przebieg zajęć	Uwagi i komentarze	Czas
	<p>naśladować brzmienie różnych zjawisk dźwiękowych (stąd ich nazwa). W tym momencie możemy skorzystać z gotowej definicji zamieszczonej w podręczniku dla klasy IV na stronie 65 (jeśli na co dzień z nim pracujemy) bądź wcześniej zapisać definicję wyrazu dźwiękonaśladowczego na paskach papieru, które dzieci wkleją do zeszytów.</p> <p>Kolejne ćwiczenie polega na sprawdzeniu, czy uczniowie potrafią rozpoznać wyrazy dźwiękonaśladowcze w innych tekstach. Rozdajemy im → załącznik 7 z fragmentami utworów wybranych autorów i prosimy, by się zapoznali z poleceniem. Ponownie włączamy odtwarzacz CD. Uczniowie, słuchając nagrań fragmentów wierszy, podkreślają rozpoznane wyrazy dźwiękonaśladowcze.</p> <p>Podsumowując ćwiczenie, sprawdzamy, jak uczniowie sobie z nim poradzili. Prosimy o przeczytanie podkreślonych wyrazów dźwiękonaśladowczych, podczas ich prezentacji zwracając uwagę na to, że są wśród nich zarówno czasowniki, np. szumieć, stuknąć, kukać, ćwierkać, jak i wyrazy próbujące oddać same dźwięki, np. szu, szu, stuk-stuk, ku-ku, ćwierk, ćwierk itd. Jeśli tempo zajęć jest dobre i lekcja przebiega sprawnie, można w tym momencie odwołać się do doświadczenia uczniów i poprosić ich o:</p> <ul style="list-style-type: none"> • podanie innych przykładów znanych im wyrazów dźwiękonaśladowczych, • próbę samodzielnego zapisania dźwięków, które zauważają w swoim otoczeniu, a nie znają wyrazów próbujących odtworzyć ich brzmienie. <p>Uczniowie zapisują podane wyrazy na tablicy lub w zeszytach (można dopisać je do mapy mentalnej).</p>	
<p>Faza końcowa</p>	<p>Przystępując do ostatniego etapu zajęć, proponujemy uczniom pracę w grupach czteroosobowych. Wyjaśniamy, że za chwilę zaprezentujemy kolejne nagranie, a zadaniem uczniów będzie rozpoznanie wszystkich zaprezentowanych dźwięków. (Na płycie są nagrane różne dźwięki i ich sekwencje, np. kapanie wody, tykanie i dzwonek budzika, dźwięki towarzyszące wychodzeniu z domu. Nauczyciele, którzy nie mają płyty, mogą polecić uczniom, by zamknęli oczy, i na przykład drzeć kartkę, pisać po tablicy, a następnie poprosić uczniów o odgadnięcie – jedynie na podstawie słyszanych dźwięków – tego, co nauczyciel w danej chwili robi). Zwycięży ta grupa, która odgadnie i odpowiednio nazwie jak najwięcej usłyszanych dźwięków. Na wykonanie tego zadania (po wysłuchaniu wszystkich dźwięków) dajemy uczniom 5 minut. W tym ćwiczeniu liczy się nie tylko czas i uważne słuchanie, ale również zespołowa praca wszystkich osób w grupie.</p> <p>Za aktywność na lekcji nagradzamy uczniów ocenami i – jeśli mamy – „zachętkami” (to jeszcze jedna pomoc dydaktyczna przygotowana przez GWO). Ostatnim ogniwem lekcji jest sprawdzenie, czy uczniowie zapamiętali nowy termin. Zadajemy im więc pytanie: Jak nazywają się wyrazy, które naśladowają dźwięki?</p> <p>Praca domowa: uczniowie zastanawiają się nad tym, których dźwięków lubią słuchać najbardziej, a które ich drażnią i denerwują. Swoje spostrzeżenia powinni zapisać w 2–3 zdaniach.</p>	<p>15 min</p>

Człowiek poza światem

Adam Regiewicz

Scenariusz lekcji dla VI klasy (czas realizacji – 2 lekcje)

Cele: rozumienie treści przekazywanych przez film, porównywanie postaw bohatera literackiego (Daniel Defoe, *Robinson Crusoe*) i filmowego (Robert Zemeckis, *Cast Away*), analizowanie gry aktorów jako elementu charakterystyki bohatera.

Pomoce: TV, odtwarzacz VHS lub DVD, arkusze papieru i mazaki

Tok lekcji:

Przygotowanie: prosimy uczniów, aby streścili w domu losy Robinsona Crusoe.

1. Sprawdzenie zadania domowego. Odczytanie losowo wybranych streszczeń losów Robinsona Crusoe. Korygowanie błędów: zbytnej szczegółowości lub skrótowości streszczenia.

2. Wypisanie na tablicy informacji pojawiających się w każdym streszczeniu (ze szczególnym uwzględnieniem czasu, w którym Robinson przebywał na wyspie), np.

- burza na morzu i rozbicie statku,
- przebudzenie na wyspie,
- pierwsze dni życia na bezludnej wyspie,
- chęć przeżycia,
- szukanie ratunku,
- poczucie samotności,
- spotkanie z Piętaszkiem,
- odbudowywanie świata,
- obrona terytorium,
- ratunek ze statku.

3. Zainicjowanie dyskusji: Czy w dzisiejszym świecie Internetu, telefonów komórkowych, łączności satelitarnej taka sytuacja mogłaby się zdarzyć? Uczniowie, odpowiadając na to pytanie, powinni podawać argumenty na potwierdzenie swoich opinii.

4. Projekcja fragmentu filmu Roberta Zemeckisa *Cast Away (Poza światem)* – od momentu rozbicia samolotu i znalezienia się bohatera na

wyspie do momentu uratowania go przez statek towarowy.

Polecenie dla uczniów: Oglądając fragment filmu, postaraj się odnaleźć jak najwięcej podobieństw między filmem a książką w konstruowaniu bohatera i świata przedstawionego.

5. Komentarze uczniów dotyczące wrażeń po obejrzeniu filmu – wyrażanie subiektywnych opinii, dzielenie się odczuciami.

6. Zapisanie tematu na tablicy. Wyjaśnienie celu lekcji i zadania, przed jakim stoją uczniowie.

7. Podział klasy na 8 czteroosobowych grup. Rozdanie arkuszy papieru i mazaków (4 kolory na jedną grupę). Każdej grupie przydzielamy konkretne zadanie:

Grupa 1. Porównajcie przestrzeń (obraz wyspy) ukazaną w książce i filmie.

Grupa 2. Porównajcie upływ i postrzegania czasu ukazane w książce i filmie.

Grupa 3. Porównajcie wygląd bohaterów książki i filmu.

Grupa 4. Porównajcie uczucia bohaterów książki i filmu.

Grupa 5. Porównajcie zachowanie bohaterów książki i filmu.

Grupa 6. Porównajcie stosunek do własnej samotności i potrzeby towarzystwa drugiego człowieka ukazane w książce i filmie.

Grupa 7. Porównajcie działania podejmowane na wyspie przez bohaterów książki i filmu.

Grupa 8. Porównajcie działania podejmowane przez bohaterów książki i filmu, które miały doprowadzić do wydostania się z wyspy.

W każdej grupie uczniowie dzielą się zadaniami według schematu:

- opis książkowy (mazak czarny),
- obraz filmowy (mazak granatowy),

- sposób opisu w książce (mazak czerwony),
- sposób przedstawiania w filmie (mazak zielony).

Dzięki temu każdy uczeń będzie pracował indywidualnie, a jednocześnie współpracował w grupie.

Uczniowie pracują samodzielnie około 15 minut. Zapisują wnioski na arkuszu. Po zakończonej pracy grupowej wieszamy razem z uczniami arkusze i prosimy przedstawiciela każdej z grup o dokonanie podsumowania.

8. Podsumowanie. Do jakich wniosków prowadzi nas takie porównanie? Spostrzeżenia uczniów zapisujemy na tablicy, np.

- człowiek potrafi przeżyć nawet w najgorszych warunkach,
- człowiek nie potrafi żyć bez cywilizacji,
- człowiek potrzebuje drugiego człowieka,
- odmienne warunki życia pozwalają ludziom spojrzeć na siebie z dystansem.

Wniosek dotyczące strony formalnej: literackim opisom przestrzeni i bohatera odpowiada kamera statyczna, opowiadaniu – dynamiczna, poruszająca się za bohaterem lub wokół niego.

9. Praca domowa.

Rozwiń w kilku zdaniach jedną z zapisanych na tablicy myśli, z którą się zgadzasz, przytaczając odpowiednie fragmenty książki lub filmu.

	<i>Robinson Crusoe</i>	<i>Cast Away (Poza światem)</i>
Przestrzeń wyspy	<p>np. „O jaką miłą ode mnie widać było wzniesienie nader strome i wysokie, jakby górujące nad innymi wzgórzami leżącymi na północ od niego”.</p> <p>„Przed tym właśnie wgłębieniem, na zielonej równinie, postanowiłem rozbić mój namiot. Równina owa była nie szersza nad sto sążni i niemal dwakroć tak długa; zieleniła się niby dywan przed moimi drzwiami, a dalej zbiegła w nierównych uskokach na nadmorskie niziny. Leżała na północno-zachodnim skłonie pagórka, dzięki czemu miałem osłonę przed słońcem każdego dnia aż do chwili, kiedy słońce przechodzi z południa ku zachodowi, co na tej szerokości równa się niemal chwili zmierzchu”.</p> <p>Sposób: opis – nagromadzenie przymiotników uplastyczniających obraz.</p>	<p>Wyspa na Pacyfiku jest ukazana niczym na folderach reklamowych biur podróży: niebieska, przezroczysta woda, piaszczysta plaża, palmy, zielone wzgórza, grot. Przestrzeń jest otwarta, jednak dla bohatera pozostaje zamknięta, nie pozwala mu się wydość.</p> <p>Sposób: długie, panoramiczne ujęcia.</p>
Czas na wyspie	<p>np. „Gdy już spędziłem tak jakie dziesięć czy dwa-naście dni, przyszło mi na myśl, że wskutek braku książek, pióra i atramentu mogę zatracić rachubę czasu i nie odróżnić dni świątecznych od powszednich. Ażeby temu zapobiec, wyciąłem nożem na graniastym słupie w kształcie krzyża, wbitym w ziemię na miejscu pierwszego lądowania, następujący napis: <i>Tutaj wylądowałem 30 września roku 1659.</i></p> <p>Na bokach tego słupa nacinałem codziennie jeden karb, a co siódme nacięcie było dwa razy dłuższe od</p>	<p>Wyznaczany jest nie przez zegarek (który zepsuł się podczas katastrofy), ale przez rytm dni i nocy, pory deszczowej i suchej. Czas się dłuży, bohater odlicza mijające dni, zaznaczając kreski na ścianie groty. Czas na wyspie jest czasem zatrzymanym względem czasu rzeczywistego (bohater</p>

	<i>Robinson Crusoe</i>	<i>Cast Away (Poza światem)</i>
Czas na wyspie	<p>sześciu poprzednich, a pierwszy dzień każdego miesiąca dwa razy tak długi jak nacięcie na dni świąteczne. W ten sposób prowadziłem kalendarz, czyli tygodniową, miesięczną, a w końcu i roczną rachubę czasu”. „Niebawem, zaniedbałem święcenia niedzieli, albowiem zapomniawszy postawić znak specjalny na ten dzień na mym ślupie, przestałem odróżniać dni tygodnia.</p> <p>Sposób: prowadzenie dziennika, datowanie.</p>	<p>chce wrócić do swojego dawnego życia).</p> <p>Sposób: upływ czasu został ukazany przez zmianę wyglądu bohatera.</p>
Wygląd bohatera	<p>np. „Nie mam szat, w które bym się przyodział”. „Płótno mi się już darło na strzępy. Miałem dość kozłej szczeci, ale nie wiedziałem, jak ją uprząć”. „Odzienie niebawem zaczęło drzeć się w strzępy [...]. Zważając to wszystko, zacząłem doprowadzać do niejakiemu ładu tę garstkę łachmanów, które nazywałem swą odzieżą”.</p> <p>Sposób: opis wyglądu postaci, nagromadzenie rzeczowników i przymiotników.</p>	<p>Z początku bohater jest zadbany, krótko ostrzyżony, z lekką nadwagą. Później ma długie włosy i postrzępioną brodę, nosi łachmany, staje się coraz bardziej umięśniony i szczupły.</p> <p>Sposób: najazdy kamery na twarz i ramiona.</p>
Uczucia bohatera	<p>np. „Byłem więc już wreszcie na lądzie, cały i bezpieczny. Podniosłem oczy w górę i dziękowałem Bogu za wybawienie mnie z istic beznadziejnego położenia”. „Przewidywania co do mojej przyszłości były jak najgorsze [...]. Łzy zalewały mi oblicze, gdym rozmyślał o tym i często narzekałem, czemu Stwórca nieraz tak niszczy swe stworzenia, czyni je tak nieszczęśliwymi, bezradnymi, tak opuszczonymi i przygnębnymi, iż rzekłbyś, nie godzi się nawet dziękować za takie życie”. „Byłem z przerażenia niemal półzwy i ogłupiał”.</p> <p>Sposób: opis stanu wewnętrznego, nagromadzenie wyrazów odnoszących się do emocji i psychiki.</p>	<p>Ewolucja nastrojów: od szczęścia z powodu przeżycia katastrofy, przez niepokój, wściekłość, rezygnację, rozpacz aż po chęć podjęcia ryzyka.</p> <p>Sposób: kamera skupiona na postaci, tzw. plan pełny.</p>
Zachowanie bohatera	<p>np.</p> <ul style="list-style-type: none"> • opis wyprawy na statek po pozostawione rzeczy • opis tworzenia domu i zagrody • rezygnacja i choroba • czytanie Biblii, w której znajduje otuchę • praca nad łodzią <p>Sposób: opowiadanie – relacje wydarzeń.</p>	<p>W pierwszej fazie bohater się miota (szuka na oślepie swego miejsca, liczy na szybki ratunek, stara się wydostać z wyspy), z czasem staje się zdecydowanie spokojniejszy i pewniejszy siebie.</p> <p>Sposób: kamera skupiona na postaci, tzw. plan pełny.</p>

	<i>Robinson Crusoe</i>	<i>Cast Away (Poza światem)</i>
Poszukiwanie towarzystwa	<p>„Oba koty zabrałem ze sobą, pies natychmiast sam zeskokczył z pokładu okrętu i przyplął na wyspę następnego dnia [...]. Odtąd psisko to było mi wiernym sługą przez wiele lat. Wszystko, co mogł, to mi przynosił i tak dobrze dotrzymywał towarzystwa, że rad bym go był nauczyć mowy; niestety tego uczynić nie mogłem!”</p> <p>Opis dotyczący Piętaszka, np. „Byłem Piętaszkiem zachwycony i postanowiłem nauczyć go wszystkiego, co mogłoby stać mu się przydatne i pożyteczne, a przede wszystkim mówić i rozumieć mnie, gdym do niego mówił. [...] Odtąd życie poczęło płynąć mi tak przyjemnie, że powiadałem sobie, iż byleby mnie nie nawiedzali inni dzicy, nie starałbym się nigdy zmienić miejsca mego pobytu”.</p> <p>Sposób: opis zachowania oraz wprowadzenie dialogów.</p>	<p>Poszukiwanie ludzi na wyspie. Piłka z odbitą zakrwawioną dłonią przypomina bohaterowi głowę, więc nazywa ją panem Wilsonem. Mówi do niej, nadaje jej cechy ludzkie, aby mieć wrażenie czyjejs obecności. Zabiera ją ze sobą podczas ucieczki z wyspy.</p> <p>Sposób: rozmowa z panem Wilonem ukazana jest na zasadzie przeciwując: twarz bohatera – piłka.</p>
Działania na wyspie	<p>np. „Uporawszy się z tym wszystkim, zacząłem ryć drogę w skałę, a kamienie i ziemię z niej wydobyć usypywałem przed namiotem wewnątrz płotu na kształt tarasu, podnosząc grunt na jakie półtorej stopy. W ten sposób zrobiłem sobie tuż za namiotem pieczarę, która służyła mi za piwniczkę”.</p> <p>„Gdy moja siedziba była zupełnie ukończona, musiałem pomyśleć o kuchni i miejscu na ognisko, a także o nagromadzeniu drzewa na opał”.</p> <p>Sposób: opowiadanie – nagromadzenie czasowników wskazujących na czynności bohatera.</p>	<p>Z początku nieporadny, uczy się samodzielności: rozpała ogień i go podtrzymuje, zbiera wodę pitną i kokosy, łowi ryby, buduje szałas, przysposabia grotę.</p> <p>Sposób: kamera skupiona na postaci, tzw. plan pełny.</p>
Próby ratunku	<p>„Oto widziałem przed sobą jasno moje wybawienie: miałem je tuż pod ręką, bez żadnych dalszych trudności. Ten wielki okręt mógł mnie stąd zabrać, do jakdokolwiek bym sobie życzył. Przez dłuższą chwilę nie mogłem wydobyć z siebie słowa, tylko trzymałem się mocno objęć kapitana, żeby nie upaść. [...] Sporo czasu minęło, zanim zdołałem przemówić choć słowo, a słysząc życzliwe wyrazy, którymi biedny człowiek mi dziękował i starał się mnie pokrzepić, wybuchnąłem na koniec rzewnymi łzami”.</p> <p>Sposób: opowiadanie – opis stanu emocjonalnego bohatera.</p>	<p>Z początku bohater układa na plaży napis „pomocy”, aby zwrócić uwagę ekip ratunkowych, ale nie daje to żadnego efektu. Jego obecność na wyspie pozostaje niezauważona. Bohater próbuje zbudować tratwę z drzwi samolotowych i wydostać się na ocean.</p> <p>Sposób: kamera skupiona na postaci, tzw. plan pełny, oraz na jej relacji z przestrzenią, tzw. plan ogólny.</p>

Deser w chmurach (do s. 15)

Załącznik 1

Wyobraźcie sobie, że piszecie pracę naukową na temat marzycieli, ich fantazji i zachowań. Napiszcie do tej pracy definicję słowa
Pamiętajcie, że definicje są zazwyczaj krótkie i informują o tym, co najważniejsze. Ustalona przez Was definicję zapiszcie na arkuszu papieru.

Załącznik 2

Wyobraźcie sobie, że jesteście pracownikami agencji reklamowej. W mieście ma zostać otwarty nowy lokal gastronomiczny. Właścicielom zależy na pozyskaniu klientów, więc starają się o ciekawy wystrój wnętrza i nadanie daniom interesujących nazw. Wymyślcie nazwę lokalu i przynajmniej 5 propozycji menu. Puśćcie wodze fantazji i nadajcie niezwykle nazwy najzwyczajszym potrawom i napojom, np. jajecznicy czy herbacie.

Grupa 1. Bar dla miłośników zwierząt

Grupa 2. Kawiarnia dla miłośników science fiction

Grupa 3. Tawerna dla miłośników żeglarstwa i sportów wodnych

Grupa 4. Kawiarenka dla ludzi lubiących czytać książki

Grupa 5. Restauracja dla wielbicieli egzotycznych wycieczek

Grupa 6. Kawiarnia dla wielbicieli filmów

Grupa 7. Bar dla sportowców

Propozycje zapiszcie na arkuszu papieru, który przedstawiście klasie.

Czas pracy: 20 minut.

Lekcja sukcesu (do s. 17)

Załącznik 3

Odpowiadając na poniższe pytania, wykorzystajcie materiały, które przygotowaliście na lekcję w domu.

1. Kim są wymienione przez was osoby, które odniosły sukces? Postarajcie się uogólnić – nie podawajcie konkretnych nazwisk, tylko spróbujcie nazwać dziedziny, którymi te osoby się zajmują i w których odniosły sukces. **(arkusz 1.)**

2. Kim są ludzie, o których sukcesach mówi się i pisze w mediach? Z jakimi dziedzinami życia i działalności można powiązać te sukcesy? **(arkusz 2.)**

3. Zastanówcie się nad tym, jak to, co w mediach bywa nazywane sukcesem, i to, o czyich sukcesach się mówi, kształtuje nasze wyobrażenie o sukcesie. **(arkusz 3.)**

4. Porozmawiajcie o tym, kto według was może odnieść sukces. Wspólnie sformułujcie i zapiszcie wnioski z rozmowy. **(arkusz 4.)**

5. Spróbujcie zdefiniować pojęcie „sukces”. **(arkusz 5.)**

Czas pracy: 25 minut.

Załącznik 4

Ralph Waldo Emerson

Co to jest sukces?

Co to jest sukces?

To śmiać się często i dużo,
zdobywać szacunek mądrych ludzi
i uczucia dzieci.

To zasługiwać na szczerze uznanie
i znosić cierpliwie zdrady fałszywych przyjaciół.

To doceniać piękno
i znajdować w innych to, co najlepsze.

To pozostawić świat odrobinę lepszym,
czy to za sprawą zdrowego dziecka, ogrodowej grządki
czy lepszych warunków społecznych.

To wiedzieć, że dzięki twemu istnieniu choć jeden człowiek
miał łatwiejsze życie.

Właśnie to oznacza odnieść sukces.

Załącznik 5

Ralph Waldo Emerson

Co to jest sukces?

Co to jest sukces?

To śmiać się często i dużo,
zdobywać szacunek mądrych ludzi
i uczucia dzieci.

To zasługiwać na szczerze uznanie
i znosić cierpliwie zdrady fałszywych przyjaciół.

To doceniać piękno
i znajdować w innych to, co najlepsze.

To pozostawić świat odrobinę lepszym,
czy to za sprawą zdrowego dziecka, ogrodowej grządki
czy lepszych warunków społecznych.

To wiedzieć, że dzięki twemu istnieniu choć jeden człowiek
miał łatwiejsze życie.

Właśnie to oznacza odnieść sukces.


Słuchanie ze zrozumieniem (do s. 19)

Załącznik 6

Załącznik 7

Jerzy Ficowski

Jak budzik nocą chodził

Trzeba budzik nasz nakręcić,
 Żeby mamę zbudził rano,
 Żeby zasnąć nie miał chęci,
 By nie spóźnił się, nie stanął.

Nakręcony już nasz zegar.
 Ale słyszę – już po ciemku –
 że nie chodzi,
 tylko – biega,
 przytupując przędziuteńko!

Tup – tup – tup – tup – tup
 najszybciej
 drepcze budzik – bliżej, dalej...
 Ej, budziku, złapię w mig cię,
 tylko lampę wpierw zapalę!

Lampa świeci.
 Stuk nie zamilkł.
 A nasz budzik – stoi sobie!
 I jak w tańcu podkówkami,
 drobniutkimi sekundami
 ciągle w jednym miejscu drobi!

Król Borowik Prawdziwy szedł lasem,
 Postukując swym jednym obcasem.
 (J. Brzechwa)

A małe kwiatki Inu
 szumią jej szu, szu
 do snu.
 I obracają na nią niebieskie oczy.
 (A. Świrszczyńska)

A jeżeli na przygodę mam chęć,
 muszę stuknąć w ścianę razy pięć:
 stuk-stuk, stuk-stuk, stuk.
 (J. Papuzińska)

Ku-ku! Sto. Ku-ku! Dwieście.
 (W. Broniewski)

Zaszeleściło, zatrzeszczało,
 a byłem na polance sam.
 „Ma-mo, ma-mo” –
 zastukało mi mocno serce.
 (E. Burakowska)

Jestem sobie
 świerk, świerk, świerk.
 Krzyknął wróbel:
 „Ćwierk, ćwierk, ćwierk”.
 (W. Broniewski)

Panie Janie
 rano wstań
 rano wstań
 wszystkie dzwony
 biją: bim, bam, bom.
 (M. Szypowska)

Jestem współtwórcą atmosfery w klasie (do s. 35)

Załącznik 8

ANKIETA

1. Jakie zachowania nie są akceptowane w klasie? Zaznacz tyle odpowiedzi, ile uznasz za stosowne.

- | | | |
|------------------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> przemoc | <input type="checkbox"/> obmawianie | <input type="checkbox"/> naśmiewanie się z drugiej osoby |
| <input type="checkbox"/> zazdrość | <input type="checkbox"/> poniżanie | <input type="checkbox"/> podlizywanie się nauczycielom |
| <input type="checkbox"/> skarżenie | <input type="checkbox"/> bezczelność | <input type="checkbox"/> ocenianie osób według majątku i wyglądu |
| <input type="checkbox"/> chamstwo | <input type="checkbox"/> krytyka czyjegós zdania | |

2. Jacy uczniowie nie są akceptowani w klasie? Zaznacz tyle odpowiedzi, ile uznasz za stosowne.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> osoby małomówne | <input type="checkbox"/> osoby samolubne |
| <input type="checkbox"/> osoby wywyższające się | <input type="checkbox"/> osoby z nałogami |
| <input type="checkbox"/> osoby podlizujące się nauczycielom | <input type="checkbox"/> osoby nieszczerze |
| <input type="checkbox"/> osoby w jakiś sposób inne, różniące się od reszty | <input type="checkbox"/> osoby grzeczne |
| <input type="checkbox"/> osoby uznane przez klasę za nieatrakcyjne fizycznie | <input type="checkbox"/> kujoni |

3. Czy są w klasie uczniowie, których problemy się pomija? Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> tak | <input type="checkbox"/> raczej nie |
| <input type="checkbox"/> raczej tak | <input type="checkbox"/> nie |

4. Czy w klasie ukształtował się podział ról i czy role te są akceptowane przez klasę? Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> tak | <input type="checkbox"/> role, które są przypisane, nie zawsze są akceptowane |
| <input type="checkbox"/> niektóre role pasują do uczniów | <input type="checkbox"/> raczej tak, ale nie wszyscy mają przypisaną rolę w klasie |
| <input type="checkbox"/> w klasie istnieje podział na grupy | |
| <input type="checkbox"/> niektóre role są bardzo nieprzyjemne | |

5. Jakie problemy i sprawy nie są w klasie ujawniane i dlaczego? Zaznacz tyle odpowiedzi, ile uznasz za stosowne.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> problemy z nauką | <input type="checkbox"/> sytuacja rodzinna, np. problemy w domu |
| <input type="checkbox"/> pomoc uczniom słabszym | <input type="checkbox"/> problemy ze znalezieniem kolegi/koleżanki |
| <input type="checkbox"/> nietolerancja w klasie | <input type="checkbox"/> sytuacja materialna |

Załącznik 9

**GRUPA 1**

Paweł zwierzył się koledze, że jest zakochany w Kasi. Kolega opowiedział o tym całej klasie.

**GRUPA 2**

Ania prosi Martę o pomoc. Jest słabszą uczennicą i chciałaby, aby Marta pomogła jej w nauce. Marta jednak odmawia.

**GRUPA 3**

Klasa wyśmiewa się z jednej osoby z powodu jej ubioru i trudnej sytuacji materialnej. Nikt nie staje w obronie poniżanej osoby.

**GRUPA 4**

Dwóch kolegów przygotowuje referat. Umawiają się, że po lekcjach Tomek przyjdzie do Kuby i razem napiszą pracę. Tomek nie przychodzi, Kuba sam wykonuje pracę. Na drugi dzień Tomek ma pretensje do Kuby i krytykuje jego referat.

**GRUPA 5**

Klasa chciałaby prosić nauczyciela o przesunięcie terminu sprawdzianu. Wyznacza do tego zadania gospodarza, ale on uważa, że tego nie zrobi, ponieważ jest dobrze przygotowany i chciałby pisać sprawdzian dzisiaj.





Współczesny książę odchodzi chyłkiem

Karol Maliszewski

O pewnym wierszu Ewy Lipskiej

Ewa Lipska

Wolny przekład z Szekspira

W oczy mi patrzysz wciąż tak samo
jak w tysiąc pierwszym roku rano
kiedy w szeroką moją suknię
twoje wplątało się kolano.

Miłość przez wieki się nie zmienia.
Kamień jak był tak jest z kamienia.
Rzeka jak była tak jest rzeczna.
I wieczna miłość jest odwieczna.

I myślisz o mnie wciąż tak samo
jak myślał książę z którym nieraz
huśtałam zwinnie się na drzewach
nadworną będąc jego damą.

Miłość przez wieki się nie zmienia.
Czas na mym życiu zdarł kopyta.
Jak mnie żegnałeś tak mnie żegnasz.
Jak mnie witałeś tak mnie witasz.

Z przekory czasu znów jesteśmy.
Jego wskazówek podopieczni.
Tik tak. Współcześni. Średnio-wieczni.
Tik tak. Weseli. Smutni. Sprzecni.

Tik tak. Powoli światła gasną.
Tik tak. W miłości wiecznej zasnął
książę współczesny. Przeszły. I
współcześnie przeszły. Jakby nic
odchodzi chyłkiem. W noc wyrusza.
Jak gdyby w rękę trzymał jeszcze
swą rolę godną Poloniusza.

Wiersz Ewy Lipskiej pt. *Wolny przekład z Szekspira* może się pojawić na lekcji czy zajęciach pozalekcyjnych wśród tekstów dotyczących miłości. W swym erotyku współczesnym Ewa Lipska analizuje tajemnicę miłości na tle historii kultury i cywilizacji. Przywołany w tytule Szekspir jest symbolem tradycji, ciągłości myślenia o ponadczasowych wartościach. O jednej z takich wartości opowiada się w wierszu. Jest nią miłość przeżywana przez kolejne pokolenia. Bogactwo jej rytuałów zostało tu nieco zubożone i podane w uproszczonym schemacie powtórzeń.

Zwróćmy uwagę na kształt monologu lirycznego. Wypowiada go dziewczyna bądź kobieta, a jego adresatem jest partner, narzeczony, kochanek. Obydwoje nie są zbyt konkretni, zdają się być figurami na historycznym malowidle albo postaciami z wiecznego romansu ciągle granego na scenach życia. Bohaterka podkreśla tę powtarzalność, jest może nawet nią znudzona, tęskni do czegoś bardziej oryginalnego, zaskakującego, świeżego. Monotonny rytm pierwszych strof potwierdza te przypuszczenia. Wieczna miłość, jej rytuały i schematy wydają się być oklepane i łatwe do przewidzenia. Wieczna kochanka oświadcza wiecznemu kochankowi, że wie, co będzie dalej, jaki on uczyni gest, co powie i co zrobi. Tak było w tysiąc pierwszym roku, tak może być i w dwutysięcznym siódmym. Wiersz dotyczy więc niezmienności budzenia się uczuć, powtarzalności sposobów ich okazywania. Podmiot liryczny jest kobietą, która rozumie naturalny porządek rzeczy i w swej mądrości stoicko, acz nie bez ironii, komentuje odwiecznie rozgrywający się spektakl życia i miłości.

Słowo „spektakl” wydaje się być zupełnie na miejscu. Kojarzy się ono z teatrem, z teatralizacją sytuacji, scen i gestów. Kojarzy się także z Szekspirem, z jego teatrem i stworzonymi przezeń postaciami. Nie tyle chodzi tu o Romea i Julię, co o Hamleta, Ofelię i Poloniusza. Zdaniem autorki postaci te symbolizują odwieczną ludzką pogoń za osobistym szczęściem, poszukiwanie spełnienia w objęciach ukochanej czy ukochanego.

Utwór składa się z sześciu strof kontrastujących ze sobą sposobem podania treści. W pierwszej i trzeciej strofie istotną rolę odgrywają czasowniki w drugiej osobie liczby pojedynczej („patrzysz”, „myślisz”), wskazujące na adresata monologu kobiety. On zawsze „patrzy w oczy”, on zawsze „myśli o mnie tak samo”. Niezależnie od epoki czy mody mężczyzna patrzy w oczy kobiecie i usiłuje zrozumieć tajemnicę kobiecości.

W drugiej strofie, która aforystyczną zwięzłością rozdziela liryczne i bezpośrednie strofy pierwszą i trzecią, pojawiają się wyrażone oschle i beznamytnie sentencje. Miłość jest tak naturalna jak kamień i rzeka, podobnie jak one niezmienna i wieczna. Zwróćmy uwagę na to, że miłość zestawiono ze sprzecznymi żywiołami: kamień symbolizuje stałość i niewzruszoność, zaś rzeka – ruchliwość i zmienność, przywodzi też na myśl powiedzenie Heraklita, że „nie można wejść dwa razy do tej samej rzeki”. Nie można zatem drugi raz zaznać tej samej miłości, bo nasze uczucia zależą od tego, do kogo je kierujemy i w jakiej sytuacji. Tak więc to, co rzekomo jest niezmiennie jak kamień, zostaje przez poetkę obdarzone cechami żywej i zmiennej substancji, jaką jest woda. W tym momencie wiersz zyskuje na bogactwie znaczeń, a jego pierwotna, prostolinijna interpretacja zaczyna się komplikować.

Czwartą strofę rozpoczyna powtórzenie aforyzmu ze strofy drugiej: „Miłość przez wieki się nie zmienia”, ale zaraz nasycy się tę konstatacją bardzo osobistą treścią. Z poziomu filozoficznego uogólnienia przechodzimy do poziomu intymnego wyznania, lirycznej rozmowy zako-

chanych. Wracają czasowniki w drugiej osobie liczby pojedynczej: „żegnałeś”, „żegnasz”, „witałeś”, „witasz”. Rytuał powitań i pożegnań zakochanych spełnia się w życiu bohaterki tak samo, jak spełniał się przez wieki w życiu i sztuce (na przykład w dramatach Szekspira). Bardzo istotną myśl zawiera drugi wers omawianej strofy: „Czas na mym życiu zdarł kopyta”. Uzmysławia nam, że cichym bohaterem wiersza jest czas oraz przemijanie rozumiane jako powtarzanie zbanalizowanych rytuałów. Czas jest tu wiecznością, ale również czasem prywatnym, jedynym w swoim rodzaju czasem życia bohaterki, która żyjąc, zanurza się w nieskończoności, wykorzystuje jakiś jej fragment, kształtując swoją teraźniejszość. Zastosowanie potocznego zwrotu „zedrzeć kopyta” zabarwia stosunek do czasu pewną dozą poufałości i intymności. W tej metaforze czas jest rumakiem bądź kobyłą ścierającą swe kopyta na drogach życia bohaterki. W ten sposób czas staje się czymś oswojonym, jest jak zwierzę gospodarskie, które służyć człowiekowi, ciągnie jego życiowy dobytek.

Strofa piąta scala dwa przeplatające się wątki wiersza: intymny monolog zakochanej, aczkolwiek świadomej pułapek tego stanu kobiety oraz refleksję dotyczącą wieczności i przemijania, czasu i powtarzalności gestów. „Z przekory czasu znów jesteście” – figury zakochanych, te marionetki w teatrze czasu, znów ożyły. W tej i następnej strofie mamy obraz współczesnej miłości. Ostatnia strofa wyłamuje się z przyjętych wcześniej reguł składniowych, zawiera kilka następujących po sobie przerzutni niewystępujących we wcześniejszych partiach tekstu; ta strofa wyłamuje się również z przyjętych wcześniej reguł wersyfikacyjnych i przez to szczególnie zwraca na siebie uwagę. Poprzednie strofy są czterowersowe, a ta ostatnia, mająca charakter pointy, jest siedmiowersowa. Już poprzedzająca ją piąta strofa przyniosła zmianę rytmu. Przestał być tak przewidywalny, tak łatwo wpadający w ucho, stał się zgrzytliwy i mechaniczny (jakby zegarowy), a długie okresy zdaniowe pokawałkowano tu na równoważniki zdań. Potraktujmy te załamania rytmu i istotne

zaburzenia składniowe jako ważne sygnały. Wydaje mi się, że współtowarzyszą one następującej myśli autorki: współcześni kochankowie mają trudności w odnalezieniu się w odwiecznym schemacie romansowym. Owszem, to nadal ta sama dama i ten sam książę, ale już w nieco innym oświetleniu. Odnosi się wrażenie, że spektakl „wiecznej miłości” dobiega końca, a współcześni kochankowie mają kłopoty z właściwym odegraniem ról. „Książę współczesny” nie może sprostać przyjętej odpowiedzialności – „odchodzi chyłkiem”, czyli ucieka, opuszcza kochankę, w wykrętny, lisi sposób unika odegrania swojej roli.

W znanym wierszu Zbigniewa Herberta pt. *Tren Fortynbrasa* do nieżyjącego już księcia Hamleta mówi Fortynbras, czyli ktoś, kto przetrwał wojenną zawieruchę i wprowadza swoje

porządki, nie mając głowy do mrzonek i niuansów, jakichś tam hamletycznych rozterek. W wierszu Ewy Lipskiej też mówi się do księcia.

Dla zakochanej kobiety jej wybranek jest takim księciem. Ale pomyślmy przez chwilę, że w wierszu Lipskiej tym księciem jest Hamlet. Wówczas cały wiersz jawi się jako monolog współczesnej Ofelii, która – mądrzejsza o doświadczenia – nie ulega egzaltacji, lecz patrzy trzeźwo i ironicznie. Książę wybiera ciemność – „W noc wyrusza”. W wolnym przekładzie – zdradza, opuszcza, porzuca. „Zasnąc w miłości” to przestać ją doceniać i szanować, przestać o nią dbać. „Współczesny książę” został tu wykpiony jako ktoś, kto miłości już nie dogląda, nie podsyca. Zasypia, wycofuje się, wymyka. I tylko nieraz odgrywa rolę podstępnego, podejrzliwego i żałosnego Poloniusza.

BŁĄD TO NIE GRZECH!

Co się dzieje, kiedy nauczyciel popełnia błąd? Powiedzmy – błąd ortograficzny w zapisie tematu na tablicy. Uczniowie albo błędu nie dostrzegą, albo dostrzegą i przemilczą, albo niezbyt przyjemnie zareagują.

Co zatem można zrobić, żeby zmotywować uczniów do bacznego śledzenia zapisu, stworzyć sytuację, w której ci, którzy błąd dostrzegą, nie będą się bali odezwać, a jednocześnie uniknąć zakłopotania w sytuacji, gdy zdarzy się nam pomylić? Wypróbowanym przeze mnie sposobem jest zapowiedzenie na początku roku (albo w sytuacji, kiedy któryś z uczniów zwrócił uwagę na niepoprawną formę bądź gdy zreflektowaliśmy się i dostrzegliśmy popełniony przez siebie błąd, a nikt się nie odezwał), że od czasu do czasu w moim zapisie na tablicy i w wypowiedziach będą się pojawiały błędy. Osoba, która taki błąd wychwyci, musi się zgłosić nie później niż 2–3 minuty po popełnieniu przeze mnie błędu i powiedzieć, na czym on polega, w jakim źródle należy szukać poprawnej formy i jaka ona powinna być (jeśli jej nie zna,

sprawdza we wskazanym źródle i robi notatkę w zeszytcie, a na kolejnej lekcji na forum klasy podaje tę formę). W zależności od przyjętego systemu oceny możemy nagrodzić ucznia oceną, plusami bądź punktami.

Uczniowie, zmotywowani oceną, stają się bardziej uważni, zwykle również zaczynają zwracać większą uwagę na poprawność form w zapisie i wypowiedziach kolegów, co też warto uwzględnić ze względów wychowawczych i dydaktycznych.

Oprócz zastosowania tej metody możemy po prostu porozmawiać z uczniami o tym, że również polonistom zdarza się popełniać błędy – i te wynikające z ludzkich omyłek, i te wynikające z niewiedzy, bo my również stale się dokształcamy i uzupełniamy naszą wiedzę o języku. Często taka rozmowa zmienia także nastawienie tych uczniów, którzy w innej sytuacji czyhaliby na nasz błąd, żeby pozwolić sobie na złośliwość.

Życzę owocnego popełniania błędów!

Marta Las

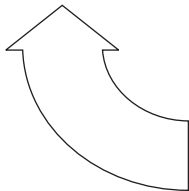
SCHEMAT POETYCKI

Proponuję schemat analizy wiersza, który jest jednym ze sposobów pracy z tekstem poetyckim.

Irena Jurewicz

2. DO KOGO?

- portret odbiorcy („ty” lirycznego), jego związek z osobą mówiącą (kim jest odbiorca? co czuje, myśli, przeżywa? jakie ma przekonania?)
- osobowość odbiorcy
- stopień jawności odbiorcy (zaimki, czasowniki)



1. KTO MÓWI?

- portret psychologiczny podmiotu lirycznego („ja” lirycznego) jako osoby mówiącej w utworze (kim jest podmiot liryczny? co czuje, myśli, przeżywa? jakie ma przekonania?), osobowość podmiotu lirycznego, jego kreacja; stopień jawności podmiotu lirycznego (zaimki, czasowniki)
- typ liryki:
 - ze względu na sposób wypowiedzi podmiotu lirycznego (bezpśrednia, pośrednia, inwokacyjna, osobista, podmiotu zbiorowego, maski, roli)
 - ze względu na przeżycia (refleksyjno-filozoficzna, miłosna, patriotyczna itd.)
- sytuacja liryczna – odczytanie wewnętrznej sytuacji komunikacyjnej między „ja” lirycznym a „ty” lirycznym

3. JAK?

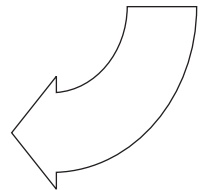
- jak się wypowiada podmiot liryczny (wyznanie, opis, opowiadanie, apostrofa, refleksja itp.)
- kształt, forma tekstu (wiersz: biały, wolny, sylabiczny, toniczny, sylabotoniczny; awangardowy, średniowieczny itd.)
- budowa utworu lirycznego (strofa, rym, rytm, średniówka, tropy itd.)
- gatunki liryczne (hymn, oda, pieśń, elegia itd.)
- styl (układ językowy utworu), język (funkcja poetycka), środki artystyczne (metafory, epitety itd.)
- pozycja „ja” lirycznego (np. dystans, zaangażowanie, ironia itp.)
- dominanta kompozycyjna
- okoliczności wypowiedzi

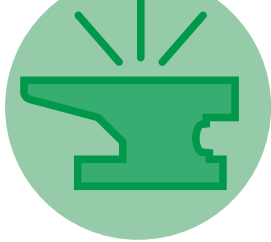
5. PO CO?

- cel wypowiedzi wynikający z jej ukształtowania, sensu, formy, stylu, kontekstów
- ocena i wartościowanie tekstu

4. O CZYM? O KIM?

- słowa kluczowe
- znaczenie miejsc nacechowanych (tytuł, pointa, motto itp.)
- konteksty
- motywy
- temat wypowiedzi
- sens utworu





Jestem współtwórcą atmosfery w klasie

Wioletta Rafałowicz

Scenariusz lekcji wychowawczej w gimnazjum (czas realizacji – 1 lekcja)

Cele

Uczeń:

- rozumie znaczenie atmosfery dla porozumienia w klasie
- zastanawia się nad tym, jak można kształtować dobrą atmosferę
- wymienia czynniki, które nie sprzyjają budowaniu dobrej atmosfery
- ma świadomość, że jest współtwórcą atmosfery w klasie
- formułuje wniosek z lekcji
- analizuje sytuacje i ocenia je pod kątem budowania atmosfery

Metody pracy: ankieta, dyskusja, drama

Formy pracy: indywidualna, zbiorowa, grupowa

Środki dydaktyczne: ankiety, karty pracy

Przed zrealizowaniem tej lekcji nauczyciel rozdaje uczniom ankiety do wypełnienia (→ **załącznik 8**), a następnie analizuje ich wyniki.

Przebieg lekcji

1. Faza wstępna.

Nauczyciel podsumowuje wyniki ankiety przeprowadzonej na poprzedniej lekcji, a następnie prowokuje uczniów do dyskusji na temat atmosfery panującej w ich klasie. Zadaje pytania:

1. Dlaczego pewne zachowania nie są w klasie akceptowane?
2. Co uczniowie sądzą na temat odgrywanych przez siebie ról i podziału klasy na grupy? Z czego ten podział wynika?
3. Jak można kształtować dobrą atmosferę w klasie?

4. Co nie sprzyja budowaniu tej atmosfery?

5. Kto jest odpowiedzialny za atmosferę w klasie?

6. Co można zrobić, aby poprawić atmosferę klasową?

7. Jak należy rozwiązać problemy, o których w klasie się nie mówi?

2. Faza właściwa.

Nauczyciel dzieli uczniów na grupy i rozdaje im kartki z zapisanymi scenkami (→ **załącznik 9**). Zadaniem poszczególnych grup będzie odegranie tych scenek i ocena przedstawionych sytuacji pod kątem budowania dobrej atmosfery w klasie.

Uczniowie po odegraniu scenek w grupach zastanawiają się na tym, jak należało zareagować w tych sytuacjach, aby przyczynić się do budowania dobrej atmosfery w klasie. Nauczyciel pyta uczniów o to, jak oceniają atmosferę w swojej klasie. Co należałoby ewentualnie zrobić, by ją zmienić lub poprawić?

3. Faza końcowa.

Nauczyciel wspólnie z uczniami formułuje wnioski z lekcji, np.

- To uczniowie tworzą atmosferę w klasie.
- Uczniowie są za siebie odpowiedzialni.
- Aby atmosfera w klasie była dobra, potrzeba wzajemnej akceptacji, tolerancji, szacunku i otwartości,
- Wszystkie decyzje klasa powinna podejmować wspólnie.
- Dla każdego jest miejsce w klasie, bez względu na wiek i stan posiadania.
- Należy dostrzegać problemy innych i starać się pomagać tym, którzy potrzebują jakiegokolwiek pomocy.

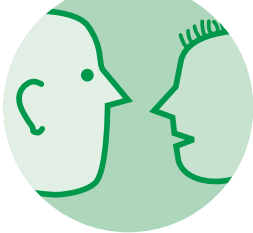
Nauczmy dzieci wartości (3)

Małgorzata Firsiof

Propozycja cyklu lekcji wychowawczych dla szkoły podstawowej

TEMAT MIESIĄCA – ODWAGA

Czas	Przebieg lekcji	Uwagi
15 min	<p>Odczytanie hasła miesiąca: „Odważa cywilna jest jedną z pierwszych cnót człowieka, który wybrał przyzwoitość” (Agnes Heller).</p> <p>Wybrani wcześniej uczniowie przedstawiają scenkę teatralną:</p> <p>„– Jak ci poszła klasówka z matematyki, Aniu?</p> <p>– No wiesz, mamusiu...</p> <p>– No nie wiem?!</p> <p>– Powiem ci wszystko od początku.</p> <p>– Słucham.</p> <p>– Siedzę sobie w ławce, pan rozdaje klasówki i dostaję... (<i>niepewnie</i>)”.</p> <p>Dzielimy klasę na trzy grupy, a każdej z nich rozdajemy kartki do pisania. Grupy odpowiadają na pytania:</p> <p>Grupa 1. Co powinna powiedzieć Ania?</p> <p>Grupa 2. Czy mama się domyśli, o co chodzi Ani? Jak zareaguje?</p> <p>Grupa 3. Jak zareaguje mama, gdy dowie się o ocenie tydzień później, na wywiadówce?</p>	<p>Plansza z hasłem powinna być umieszczona na tablicy z klasową gazetką.</p> <p>Scenkę przygotowują w domu uczniowie odpowiedzialni za tę lekcję. Jeśli chcą, mogą wymyślić inną scenkę poruszającą kwestię odwagi.</p>
15 min	<p>Rozmowa na temat tego, czym jest odwaga. Uczniowie wymyślają słowa kojarzące im się z odwagą, które zapisujemy na tablicy. Następnie każdy uczeń dostaje małą karteczkę, na której zapisuje swoją definicję odwagi, i przykleja ją do tablicy. Odczytujemy wszystkie zapisane przez dzieci definicje i podajemy definicję z encyklopedii. Można także przytoczyć fragment z książki Brigitte Beil <i>Dziecko grzeczne i niegrzeczne</i>:</p> <p>„Odważa cywilna to: nie odwracać głowy, gdy coś jest nie tak; kierować się własnym zdaniem, a nie uprzedzeniami lub tym, co mówią wszyscy; poczuwać się do odpowiedzialności; być przekonanym, że ma się wpływ na sytuację i bieg zdarzeń; być gotowym podjąć działanie i w zależności od okoliczności powiedzieć coś lub zrobić, a gdyby to przekraczało nasze możliwości, przynajmniej sięgnąć pomoc”.</p>	<p>W tej części lekcji będą potrzebne karteczki samoprzylepne.</p>
15 min	<p>Praca w parach. Uczniowie otrzymują kartki z obrazkami różnych zwierząt. Mają za zadanie opisać, czy dane zwierzę można uważać za odważne, czy nie, i dlaczego. Po wykonaniu zadania głośno omawiamy jego wyniki.</p>	<p>W tej części lekcji będą potrzebne zdjęcia różnych zwierząt.</p>



Nauczyciele kontra rodzice

Hubert Czemirowski

Z pozoru wszystko wygląda bardzo prosto, gdyż zarówno rodzice, jak i nauczyciele mają ten sam cel: jak najlepiej wychować i wykształcić swoje dzieci. Nie zawsze jednak obydwie strony pojmują ów cel w ten sam sposób.

Zgodność między wartościami przekazywanymi w procesie edukacji przez rodziców i nauczycieli sprzyja rozwojowi dziecka, a wszelkiego typu napięcia między dorosłymi wpływają na nie negatywnie. Oczywiście, dorośli nigdy nie będą się zgadzali ze sobą w stu procentach. Ważne jest jednak to, by owe różnice w podejściu do wychowania wzajemnie się nie wykluczały. Nie ma znaczenia, czy owe sprzeczności są widoczne, czy też skrywane, ponieważ dziecko niczym radar wychwytuje nawet ich najbardziej subtelne oznaki.

Konflikt przekonań

Jako przykład ilustrujący skutki takiej sytuacji może posłużyć historia 8-letniego Marcina, którego mam okazję obserwować w swej pracy. Rodzice chłopca od początku mieli odmienne zdania na temat wyboru szkoły dla syna. Matce Marcina podobały się metody pracy oparte na indywidualnym podejściu do każdego ucznia, kameralne klasy, niewielkie obciążenie zajęciami dodatkowymi, i dlatego chciała posłać syna do szkoły społecznej. Ojciec z kolei uważał, że Marcin powinien chodzić do szkoły publicznej i mieć kontakt z dużą liczbą dzieci, wyrażał również obawy co do poziomu edukacji w szkołach społecznych. Sam Marcin, pomimo swych niekiedy trudnych zachowań, został bardzo dobrze przyjęty zarówno przez klasę, jak i przez wychowawczynię szkoły społecznej, do której chętnie chodził. Chłopiec bardzo lubił się uczyć, często jednak wchodził w konflikty z innymi dziećmi. Nauczycielce, która miała

bardzo dobry kontakt z Marcinem, niemal zawsze udawało się rozwiązywać te problemy za pomocą rzeczowych rozmów i stosowania umów. Tym samym zyskiwała autorytet i sympatię w oczach matki chłopca. Ojciec, mimo że nie do końca zgadzał się z takim postępowaniem (jak później przyznał, był zwolennikiem „twardej ręki, a nie ciągłych kazań”), nie ingerował w sprawy wychowawcze. Z czasem jednak problemy Marcina zaczęły się nasilać i przybierać nowe formy. Oprócz dotychczasowych konfliktów z kolegami z klasy chłopiec zaczął występować przeciwko wychowawczyni, którą dotąd darzył sympatią. Marcin zaczął łamać umowy, przeszkadzał w prowadzeniu zajęć, stracił zapał do nauki, co było wynikiem coraz większego rozdzwienku dotyczącego słuszności stosowanych metod, istniejącego między matką i nauczycielką z jednej strony a ojcem z drugiej.



Chociaż konflikt nie rozgrywał się na poziomie jawnym, lecz przejawiał się w codziennych rozmowach i zachowaniach rodziców, dla Marcina był to z pewnością nader czytelny komunikat. Chłopiec, stając w obliczu sprzeczności pojawiających się między bardzo ważnymi dla niego dorosłymi, był zmuszony opowiedzieć się po czyjejs stronie. Zatem nauczyciel, który chce wspierać rozwój dziecka, musi uzyskać faktyczną zgodę co do metod swojej pracy lub – inaczej mówiąc – żadne starania pedagogiczne nie okażą się efektywne, jeśli zostaną podjęte wbrew woli rodziców. Aby poznać, jakie jest faktyczne zdanie na temat naszej pracy, potrzebujemy stałego, regularnego i opartego na zasadach współpracy kontaktu z rodzicami.

Każdy potrafi wychowywać

A może by tak przekonać rodziców co do naszych (przedszkolnych, szkolnych, pedagogicznych) racji? Skoro lekarze czy ekonomiści są profesjonalistami w swych zawodach, to dlaczego nauczyciele nie mogą po prostu pokazać, w jaki sposób się wychowuje i uczy dzieci? W tym momencie dotykamy bardzo istotnej dla naszego

Żadne starania pedagogiczne nie okażą się efektywne, jeśli zostaną podjęte wbrew woli rodziców.

zawodu kwestii. O ile wśród przedstawicieli wyżej wymienionych zawodów stosunkowo łatwo jest odróżnić profesjonalistę od laika (bo któż z nas nie-prawników rozumie zawilości przepisów), o tyle nauczyciele muszą pogodzić się z tym, że inni ludzie wiedzą coś na temat wychowywania dzieci. Im niższy stopień edukacji, tym bardziej nauczyciel powinien spodziewać się, że rodzice będą chcieli brać czynny udział w procesie edukacji (z pewnością trudniej jest współpracować z wykładowcą akademickim niż z wychowawcą I klasy szkoły podstawowej). Oczywiście, istnieje pokusa, aby odseparować się ze swą wiedzą i zacząć pouczać rodziców. W placówkach oświatowych funkcjonuje nadal nieszczęsny termin „pedagogizacja rodziców”. Na własnej skórze się przekonałem, do czego

takie nastawienie prowadzi. W pierwszym roku swojej pracy w przedszkolu miałem ambitne plany przeprowadzenia całej serii edukacyjnych warsztatów. Spotkania dla rodziców miały się odbywać co miesiąc, a każde z nich miało dotyczyć innego tematu (złość i agresja u dzieci, stawianie granic itp.). Z mojego punktu widzenia pomysł wydawał się szalenie atrakcyjny: darmowe warsztaty miały być przeprowadzane popołudniami i na miejscu, czyli w przedszkolu. Jednak ku memu zdumieniu frekwencja była niska. Na początku pojawiło się rozgoryczenie: Jak to? To ja się tak staram, zostaję po godzinach i nic!? Stopniowo jednak zacząłem szukać przyczyn takiego, a nie innego stanu rzeczy. Oczywiście, można było zaprzestać wszelkich działań zmierzających do współpracy i całą winą obarczyć rodziców. Jednak zadaniem każdej instytucji (a taką niewątpliwie jest także przedszkole czy szkoła) jest szukanie innych sposobów na nawiązanie relacji. Co więcej, gdy nasze działania okazują się nieskuteczne, należy założyć, że ustalenia są niejasne i/lub istnieją jakieś poważne powody, dla których rodzice odmawiają współpracy. Najpierw, wspólnie z panią dyrektorką, postanowiliśmy zadbać o bardziej czytelną informację dotyczącą terminów warsztatów, co

nie przynosiło jednak spodziewanych rezultatów. Później doszedłem do wniosku, że być może zbyt odgórnie narzucam tematy warsztatów oraz ich porę – zawiesiłem więc tablicę, na której rodzice mogli wpisywać dogodnie dla siebie godziny spotkań. Następnie zmieniłem formę kontaktu z grupowego na indywidualny, ale efekty były jeszcze skromniejsze. Dopiero z perspektywy kilku lat pracy i po odbyciu wielu rozmów z rodzicami zacząłem lepiej rozumieć całą sytuację. Po pierwsze, rodzice wcale nie chcą być uczeni, są bowiem najlepszymi specjalistami od wychowywania własnych dzieci. Po drugie, gdy nauczyciele biorą się za kształcenie rodziców, automatycznie ustawiają się na wyższej pozycji. Dodatkowo uruchamia to całą maszynę skojarzeń związanych z byciem

w roli ucznia. Tym samym zmieniają się podstawowe warunki współpracy.

Mówić dobrze o uczniu

W obecnym roku szkolnym świetnie się sprawdzają organizowane z udziałem dzieci spotkania popołudniowe, które zamiast edukacji służą wymianie informacji i byciu ze sobą (rodziców, nauczycieli i dzieci). Do tego typu otwartych spotkań potrzeba zaufania, a ono rodzi się poprzez wspólne doświadczenia. Nawet najlepsze i najbardziej szczerze chęci nie wystarczą, aby komuś zaufać. Nauczyciele na spotkaniach poświęconych współpracy z rodzicami często pytają: „Co powinienem/powinnam zrobić, gdy na przykład w warzywniaku spotkam panią Kowalską i ona mnie zagadnie na temat Jasia?”. Otóż moim zdaniem to, co łączy mnie (nauczyciela, psychologa, pedagoga) z panią Kowalską, to właśnie jej syn. Dlatego więc mam zmieniać temat i zamiast o Jasiu, mówić na przykład o pietruszce? Nie oznacza to wcale, że całą godzinę muszę rozprawiać na tematy wychowawcze, ale wydaje mi się sztuczne całkowite ich pomijanie. Truizmem byłoby stwierdzenie, że prowadząc rozmowę z rodzicem, należy zaczynać od pozytywnych informacji o dziecku. Ja posunę się jednak nieco dalej i zaryzykuje tezę, że istnieją przypadki, w których powinno się mówić wyłącznie o kompetencjach i zasobach, nie zaś o niedoskonałościach dziecka.

Truizmem byłoby stwierdzenie, że prowadząc rozmowę z rodzicem, należy zaczynać od pozytywnych informacji o dziecku. Istnieją przypadki, w których powinno się mówić wyłącznie o kompetencjach i zasobach, nie zaś o niedoskonałościach dziecka.

Siła pozytywnych informacji

Przytoczę przykład Stasia, który właściwie od I klasy szkoły podstawowej sprawiał problemy wychowawcze. Chłopiec był agresywny, a jego rodzice bardzo często odwiedzali nauczycieli, za każdym razem wysłuchując kolejnej porcji żalów i pretensji na temat swego syna. Matka opowiadała mi później, że gdy tylko przekraczała próg klasy, od razu bolała ją głowa, a gdy

udawała się na wywiadówkę, szła jak na ścięcie. W końcu, prawdopodobnie nie mogąc dłużej znieść ciągłej krytyki, postanowili na początku IV klasy przenieść Stasia do innej szkoły. I ku ogromnemu zdziwieniu rodziców wychowawczyni zaraz na początku roku oznajmiła, że od tej pory będzie przekazywać im wyłącznie pozytywne informacje na temat ich dziecka. Okazało się, że wcale nie było ich tak mało, a z czasem chłopiec zaadaptował się do nowych warunków.

Z punktu widzenia rodziców Stasia druga szkoła okazała się bardziej przyjazną instytucją. Celowo używam tego słowa, bowiem my, nauczyciele, nie możemy zapomnieć, że rodzice postrzegają nas jako część pewnej instytucji. Ten fakt ma ogromne znaczenie dla współpracy nauczycieli z rodzicami. Zupełnie tak samo postępujemy, gdy idąc na pocztę lub rozliczając się w urzędzie skarbowym, nie myślimy o tym, że mamy do czynienia z konkretnym człowiekiem, lecz z osobą reprezentującą jakiś urząd. Każdy z nas ma jakieś doświadczenia związane

z różnymi instytucjami. Niestety, nie zawsze są one pozytywne (a zazwyczaj jest wręcz odwrotnie). Trzeba czekać na swoją kolejkę, mamy do czynienia z osobą posiadającą jakieś wpływy, która nie pyta nas o oczekiwania, a wnioski i podania każe nam pisać na niezrozumiałych formularzach. W wyniku takich doświadczeń już na samym wstępie ustawiamy się na gorszej pozycji. Tak samo czują się rodzice, czyli nasi klienci, w kontakcie ze szkołą. Tym wiarygodniej wygląda nasze zaproszenie do współpracy, im mniej barier trzeba pokonać, aby dostać się do placówki.

Hubert Czerniewski jest psychologiem, prowadzi warsztaty dla nauczycieli i rodziców. Współpracuje z Fundacją Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Kameńskiego i ze Stowarzyszeniem Psychoprowaktyki Szkolnej „Spójrz inaczej”, a także publikuje w miesięczniku „Charaktery”.



Dlaczego minister bujał w chmurach?

dr Helena Kajetanowicz



Miliony Polaków cierpią na nieodkrytą jeszcze przez lekarzy chorobę, czyli niedomogę frazeologiczną. Chodzi o to, że nasz ukochany język polski – zdaniem wielu jego użytkowników – trochę przesadził z tym niesłychanym bogactwem, wręcz nadmiarem związków frazeologicznych (to oburzające, kto by to wszystko spamiętał!). Co prawda, w myśl hasła, że Polak potrafi, większość z nas dzielnie sobie z tym balastem frazeologicznym radzi.

Po cóż zaśmieczać sobie pamięć tą jakże skomplikowaną zasadą: znaczenie frazeologizmu nie jest sumą znaczeń poszczególnych wyrazów, dlatego jest on nienaruszalny. Czyż nie lepsze i łatwiejsze jest rozwiązanie wałęsowskie: „Mam wariant na każdą okazję”? Cóż więc czynimy?

Po pierwsze – dodajemy, najczęściej określenia „przysłowiowy” i „tak zwany” (*Rzeczywistość budzi go teraz z przysłowiową ręką w nocniku. Powiedział to oczywiście nie bez tak zwanej kozery*). A niektórzy są jeszcze bardziej pomysłowi w tym dodawaniu (*Ale tatarskiego konia z rzędem temu, kto odczyta bezbłędnie nazwę tej chińskiej prowincji. Apetyt zawodników rośnie w miarę tego medalowego jedzenia*).

Po drugie – odejmujemy (*Wszyscy, w tym kierowca, byli pod wpływem. Obawiam się, że ten artykuł jest wołaniem na puszczy*).

Po trzecie – zmieniamy, i to na różne sposoby. Zdrabniamy (*Pieniądze w Telewizji Puls leją się szeroką strużką*), zgrubiamy (*Ni z gruchy, ni z pietruchy powiedziały mi, że wygrałem wakacje na Majorce*), zmieniamy liczbę (*Podczas przeszukania policjantom stanął włos na głowie*), zmieniamy składnię (*Prawidłowe*

żywnie powinno opierać się o produkty świeże), zamieniamy słowo na wyrażenie synonimiczne (*Po obu stronach trup ściele się nie tak rzadko*), zastępujemy słowo innym wyrazem (*Gdzie dwóch się dogaduje, tam trzeci korzysta*).

Niektórzy harcownicy frazeologiczni pozwalają sobie na znacznie więcej, coraz dowolniej i coraz bardziej „twórczo” naruszając nienaruszalne, czyli stałe związki frazeologiczne. Cóż to za rozkosz dla naszych oczu natknąć się na tak niezwykłą przeróbkę: *Rzecz jasna każdy z trzech oferentów swój ogonek – i resztę samolotu – chwali*. Z jakimże podziwem patrzyśmy na owoc niewątpliwej inwencji wykształconego autora następującej wypowiedzi: *W marcu pogoda tradycyjnie toczy się pod znakiem garnca*. Jakże wdzięczni jesteśmy za te chwile radości dane nam w prezencie przez kolejnych niedouczonech, acz formalnie wykształconych Polaków: *Słaba jakość naszej pracy jest szydłem, które coraz bardziej wylazi z worka i zaczyna nas kłuć. Wygląda na to, że nauka właśnie wybiera się do lasu. Nie można sobie skakać jak pszczołka z tego kwiatka na tamten kwiatek, trzeba widzieć całą łączkę*.

Czasem wielcy kreatorzy językowi przeceniają nasze możliwości intelektualne, tworząc niezrozumiałe dla nas, ale jakże śmiałe innowacje frazeologiczne: *Obawia się on utopienia ruchu w szklance z pieniędzmi*.

Naruszanie nienaruszalnego stało się dzisiaj nie tylko częstym, ale wręcz modnym procederem. Wszyscy chcemy się jakoś wyróżnić pod względem językowym. Poprawne mówienie i korzystanie z niezmiernego zasobu istniejących już związków frazeologicznych jest takie nudne i męczące (wszak najpierw należałoby poznać te związki). Teraz na topie, czyli super,

ekstra, cool, trendy, a nawet jazy są ci, którzy bezceremonialnie traktują naszą polszczyznę. Wiedzą, że dzwoni, ale nie wiedzą, w którym kościele, czyli coś jednak, w jakże długim procesie kształcenia, obito im się o uszy, ale z każdym rokiem ślady frazeologiczne stają się coraz mniej widoczne. W sytuacji, gdy wypada się im posłużyć literackim językiem, puszczają wodze frazeologicznej fantazji.

Dobitnym tego przykładem jest ciężki żywot pewnego starego powiedzenia.

Drody Państwo! A jaki jest ten orzech do zgryzienia? Twardy? Nie, to już jest passé. Niemiłosiernie naruszamy ten związek i to na wiele różnych sposobów. Najpierw dość niewinnie: *Problem Rosjan bez obywatelstwa będzie dla Unii bardzo twardym orzechem do zgryzienia*. Potem, pod wpływem niezwykle modnego i ekspansywnego słowa „ciężki”, które bezceremonialnie wypchnęło ze współczesnej polszczyzny swego kolegę, zamieniliśmy te przymiotniki i wyszło, że *Trybunał miał ciężki orzech do zgryzienia* (a ile on ważył?), a *Projektanci mieli bardzo ciężki orzech do zgryzienia*. A następnie w myśl maksymy, że najtrudniej jest ukraść pierwszy raz, czyli jak już bezkarnie się naruszyło nienaruszalne, to można z nim wyczyniać wszystko, czytamy:

Historycy mają trudny orzech do zgryzienia.

Twardy orzech, niezwykle trudny do rozgryzienia.

Stanowisko Polski wobec wstąpienia do UE to ciężki orzech do rozgryzienia.

Stosunkowo łatwy orzech do zgryzienia. Polscy żołnierze będą mieli tutaj nie lada orzech do zgryzienia.

Kolano to chyba najgorszy orzech do przelknięcia.

W tym roku rząd ma kolejny orzech do zgryzienia.

Dyrektor szpitala ma niezły orzech do zgryzienia.

Inteligentny adwersarz może być nie lada orzechem do skruszenia z powietrza.

Zgodzą się Państwo ze mną, że życie przerasta kabaret? Jeżeli nie powstrzymamy tej lawiny niedorzeczności, to – wcześniej lub później – przestaniemy się rozumieć.

Żeby pomóc w zachowaniu bogactwa i kształtu polskiej frazeologii, proponuję Państwa uczniom wykonanie następującego ćwiczenia:

Wskaż niepoprawne połączenia wyrazowe. Popraw zdania.

1. *Ale tatarskiego konia z rzędem temu, kto odczyta bezbłędnie nazwę tej chińskiej prowincji.*
2. *Ciągle brakuje nam tej kropczki nad i.*
3. *Popieram Walentynki, bo to jedyna okazja, żeby z żoną przyjemnie porozmawiać.*
4. *Skoki zostawmy tym, którzy naprawdę wiedzą, co w progę piszczy.*
5. *Słabość rządu gołą ręką widać.*
6. *Dzielenie skóry na żywym Saddamie trwa w najlepsze.*
7. *Ja mówiłam, że z tej mąki coś wyrośnie.*
8. *Co innego zmienić zdanie, a co innego zostać wystrychniętym.*

Jestem jeszcze winna Państwu wyjaśnienie tytułu. *Minister bujał w chmurach, z których usiłował motyką dowalić słońcu*, ponieważ autor tego zdania, biedaczysko, nie wiedział, że nie wolno naruszać frazeologizmów, albo, co gorsza, nawet nie zauważył, że je narusza, i był z siebie bardzo zadowolony.

PS W następnym numerze zastanowimy się nad nader frapującym pytaniem: *Dlaczego bliźniaki są jednojajeczne?*

Nieusprawiedliwiona czy nie usprawiedliwiona nieobecność?



Pisownia *nie* z imiesłowami przymiotnikowymi była do niedawna zmurą polskiej ortografii. Zasady uzależniały sposób zapisu od znaczenia imiesłów w tekście. W związku z tym te same wyrazy pisaliśmy bądź razem z *nie*, bądź osobno. Kłopoty z tym mieli nie tylko uczniowie, ale także nauczyciele i wszyscy piszący po polsku.

Na szczęście problemy te w znacznym stopniu należą już do przeszłości. Od 1997 roku mamy nowe ustalenia w tej kwestii. Według nich obowiązuje łączna pisownia *nie* z imiesłowami bez względu na ich znaczenie. Piszemy zatem: *niesłyszący*, *niepracujący*, *nieograniczony*, *nieusprawiedliwiony*, *nieumyty* itp.

Jednak nowe przepisy dopuszczają rozłączną pisownię tych (i podobnych) wyrazów z *nie*, jeżeli występują one w znaczeniu czasownikowym. Jeśli chcemy wyraźnie zaznaczyć, że imiesłów określa konkretną czynność, możemy napisać: *nie słyszący* (np. *pies nie słyszący mojego wołania*), *nie pracujący* (*w tej chwili nad czymś badacz*), *nie ograniczony* (*żadnymi zakazami przepis*), *nie usprawiedliwiony* (*niczym występem*), *nie umyty* (*przeze mnie talerz*) itp.

Z możliwości rozłącznej pisowni *nie* z imiesłowami przymiotnikowymi należy korzystać z umiarem i z pełną świadomością, że chodzi o celowe i w pełni uzasadnione odstępstwo od ogólnych zasad ortograficznych.

prof. dr hab. Edward Łuczyński
językoznawca

Susan Sarandon jako kobieta okaleczona przez życie, ale nie tracąca ani wewnętrznej siły, ani zdolno-

gumenty wydają się niewystarczające do restrykcji. Zakaz ma iaby wynikać z fak-

... na kobiety, które, nie obawiając się przyjaźni, niż na nie będących przyjaźni, ich bardziej należą się nam dobre trak-

PORADNIA JĘZYKOWA „MIĘDZY NAMI POLONISTAMI”

Pani Joanna Gaździk z Gdyni zadała naszej poradni następujące pytanie:

Jak powiedzieć: „Idę z 21 uczniami”?

Profesor Edward Łuczyński odpowiada:

Liczebniki wielowyrzowe mogą być odmieniane w całości lub części. Częściowa odmiennosc dotyczy też wieloczłonowych liczebników głównych z wyrazem „jeden” na końcu. Ostatni człon takiego liczebnika pozostaje zawsze nieodmienny. Powinniśmy zatem mówić: „Nie zgłosiło się **stu pięćdziesięciu jeden** uczestników konkursu”, „Zapomniałem o **czterdziestu jeden** złotych”, a także „Idę z **dwudziestu jeden** uczniami”. To ostatnie zdanie może mieć też formę: „Idę z **dwudziestoma jeden** uczniami”. Jak widać, zawsze liczebnik „jeden” w takich konstrukcjach jest nieodmienny.



Ciesz się z tego, co masz!

Tę bajkę Leszek Kołakowski napisał dla swojej córki w 1966 roku. Wówczas jednak książeczka ze względu na nazwisko autora, rewizjonisty usuniętego z partii za nieprawomyślny pogląd, nie mogła być opublikowana. „Czułna cenzura naszej PRL-owskiej ojczyzny nie dopuściła do tego, by utwór, który groził tak złowrogimi skutkami dla całej ludzkości, został ogłoszony” – z właściwym sobie poczuciem humoru pisze Leszek Kołakowski.

Tekst został skonfiskowany. Po latach ukazał się w drugim obiegu. Na półki księgarń trafił dopiero w ubiegłym roku.

Uroczą bajkę o nosorożcu, który popadł w przygnębienie dlatego, że nie umiał latać, to doskonała lektura zarówno dla dzieci, jak i ich rodziców. Dla dzieci będzie to opowieść o tym, że warto siebie akceptować takim, jakim się jest, że istnienie każdej istoty, choćby tak brzydkiej, grubej i nieporadnej jak nosorożec, ma wartość i sens. Dla dorosłych może to być opowieść o tym, że nie warto całe życie uganiać się za nieosiągalnym, że człowiek naprawdę mądry akceptuje swoje ograniczenia, wykorzystuje w pełni te talenty, które posiada, i czerpie z tego radość.

PAM

Leszek Kołakowski, *Kto z was chciałby rozweselić pechowego nosorożca?*, Muchomor, Warszawa 2005



Nowe przygody Mikołajka

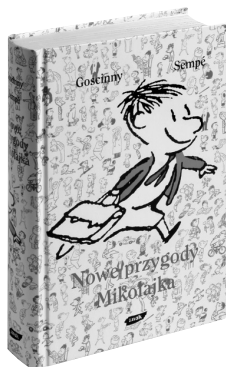
Któż z nas nie lubi Mikołajka i jego kumpli – Alcesta, który bez przerwy je, Euzebiusza, który lubi się bić (ale tylko z przyjaciółmi, bo jest bardzo nieśmiały), Gotfryda, który ma bardzo bogatego tatę, kujona Ananiasza i innych, zawsze chętnych do wymyślania nowych zabaw? Spółka Sempé i Goscinnny od 1959 do 1965 roku stworzyła setki przygód Mikołajka, które ostatecznie zebrano w 5 tomach. Po latach, staraniem córki Goscinnego wydano 80 niepublikowanych do tej pory opowiadań ilustrowanych około 250 rysunkami, w których odnajdujemy to, co zawsze nas w *Mikołajku* bawiło i śmieszyło.

Jak krótko scharakteryzować przygody Mikołajka? Przychodzi mi na myśl tylko jedno określenie: twórcza niesubordynacja! Przygody Mikołajka to zapis szkolnych i domowych perypetii grupy chłopaków, którzy na wszystkie możliwe sposoby omijają ograniczenia narzucane im przez dorosłych. Gdy wreszcie przypilnowani przez surowych pedagogów czy rodziców poddają się dyscyplinie i rygorom, jakoś tak przy okazji ujawniają absurd zachowań dorosłych. W oczach Mikołajka dorośli, choć pragną ze wszystkich sił zachować powagę i autorytet, wciąż nie do końca panują nad wymyślonym przez siebie, idealnym wizerunkiem. A dzieci? Tylko na to czekają, by – tak jakby od niechcenia – podważyć autorytet dorosłych. *Nowe przygody Mikołajka* są więc niby opowiadankami o dzieciach i dla dzieci, ale w gruncie rzeczy to zabawny, trochę ironiczny, lecz jednak prawdziwy wizerunek świata dorosłych.

Lakoniczny ton Mikołajkowej narracji nadaje opowiadaniom dodatkowy rys humorystyczny. Mikołajek jest w gruncie rzeczy poważnym chłopakiem, który jak na spowiedzi wyznaje, co, kto, z kim i dlaczego przedsięwziął dnia tego i tego, ale właśnie ten sprawozdawczy wręcz ton w zetknięciu z całkiem niepoważnymi przygodami sprawia, że Mikołajek bawi nas od lat.

ANA

René Goscinnny, Jean-Jacques Sempé, *Nowe przygody Mikołajka*, tłum. Barbara Grzegorzewska, Znak, Kraków 2005





POCZET POLONISTÓW POLSKICH MUNIEK STASZCZYK

Mam obsesję na punkcie rymów

Pomogasz swoim dzieciom odrabiać lekcje z polskiego?

Raczej nie. U nas w domu spraw związanych ze szkołą pilnuje żona. Zdarzało się, co prawda, że syn poprosił mnie o pomoc w napisaniu rozprawki lub miał jakieś pytanie na temat przerabianej w szkole lektury, ale to były sytuacje sporadyczne. Dzieci nie zgłaszają się do mnie z takimi problemami. Widocznie z polskiego nie idzie im najgorzej.

Zacząłeś koncertować już na studiach. Jak udawało Ci się pogodzić ciężki żywot rock'n'rollowca z nie mniej odpowiedzialnymi obowiązkami studenta polonistyki?

To były dwa odrębne światy. Z jednej strony uniwersytet, akademik, dyskusje literackie i filozoficzne, z drugiej – próby, koncerty, imprezy w Hybrydach. Zacząłem studia w stanie wojennym, klimat na uczelni był wówczas mocno opozycyjny. Wśród wykładowców nie brakowało znanych obecnie nazwisk. Miałem na przykład zajęcia z Michałem Boni, który był w tym czasie młodym, dobrze zapowiadającym się doktorem, czy z Mirosławem Pęczakiem, socjologiem, który recenzował moją pracę magisterską, a obecnie jest publicystą tygodnika „Polityka”. Balansowałem tak między tymi dwoma światami. Kiedy miałem dość intelektualnego szpanu, nadętych rozmów o tym, co kto modnego w danej chwili przeczytał, to szedłem do Hybryd, gdzie było piwko, marihuana i klimaty mniej intelektualne. Co nie znaczy, że ludzie, którzy robili muzykę, to byli debile. Ale klimat był inny. Dzięki temu nabierałem dystansu zarówno do studiów, jak i do grania. Nigdy nie wszedłem w rolę rockowego głupola ani też nadętego intelektualisty.



foto: Lukasz Glowala/KFP

Muniek (właściwie Zygmunt) **Staszczuk** – wokalista, autor tekstów i lider zespołu rockowego T. Love, w którym występuje od początku jego istnienia, czyli od 1982 roku (wówczas zespół nosił nazwę Teenage Love Alternative). Absolwent częstochowskiego IV Liceum Ogólnokształcącego, które stało się bohaterem słynnego przeboju *IV LO*, i polonistyki na Uniwersytecie Warszawskim. Do tej pory wraz z zespołem T. Love wydał kilkanaście płyt, m.in. *Prymityw* (1994), *Chłopaki nie płaczą* (1997), *Antyidol* (1999). Kolejna płyta – pod roboczym tytułem *I hate rock'n'roll* – ukaże się w marcu tego roku. Muniek jest również autorem książki *Dzieci rewolucji* oraz tomiku poezji *Gandza*. Ma dwójkę dzieci (Jasia i Marysię).

Studiowałeś aż dziewięć lat...

Utknąłem na trzecim roku. Nie mogłem przebrnąć przez język staro-cerkiewno-słowiański, miałem też problemy z dydaktyką i z gramatyką opisową. Ta opisówka zresztą długo się za mną ciągnęła... W każdym razie na rok skreślono mnie z listy studentów. Przez ten rok żyłem w stresie. Zmieniałem często adresy, bo bałem się, że wezmą mnie w kamasze. Miałem co prawda kategorię A3, ale z A3 też brali. No i jakoś tak to studiowanie się rozłożyło u mnie na dziewięć lat. Ale to był inny czas, nie było się do czego spieszyć. I nikt się nie spieszył. Dziewięć lat to nie był w tamtym czasie jakiś imponujący wynik. Byli więksi rekordziści ode mnie.

Jak wspominasz praktyki w szkołach?

Nie najlepiej, to było dość stresujące doświadczenie. Miałem praktyki w szkole podstawowej na Grochowie. Wydawało mi się, że jestem odporny na hałas, bo byłem przyzwyczajony do hałasu na koncertach, ale to, co się działo na szkolnym korytarzu, było nie do wytrzymania. Omawiałem w uczniach jakiś tekst dotyczący wojny i okupacji, w którym była mowa o obozach koncentracyjnych. Dzieciaki przekreśliły nazwę na „obozy koncentratowe”. Klasa zaczęła się śmiać. I ja razem z nimi. Oczywiście nie z obozów, tylko z tego przejęzyczenia. Obserwowało mi się za to od nauczycieli... W szkole średniej też nie było lepiej. Ludzie byli obkuci, słabo mi to wszystko szło. Ale jakoś te praktyki wymęczyłem. Już wtedy wiedziałem, że nie zostanę nauczycielem, chociaż mam do tego zawodu duży szacunek.

Czy studia polonistyczne rozwinęły Cię intelektualnie? Czy Muniek Staszczuk ekonomista byłby innym muzykiem i autorem tekstów niż Muniek Staszczuk polonista?

Nie chciałbym szufladkować ludzi, ale jasne jest, że bankowiec będzie miał inny ogląd rzeczywistości niż humanista. W tym sensie studia na pewno miały wpływ na mój sposób widzenia świata. Poszerzyły też na pewno moją bazę lekturową. Chociaż specjalnie bym tego wpływu nie przeceniał. Intelektualnie człowiek jest naj-

bardziej chłonny w klasie maturalnej i na pierwszym, drugim roku studiów. Ja akurat najbardziej przykładałem się do historii literatury. To starałem się studiować porządnie i zależało mi, żeby z każdego egzaminu dostać przynajmniej czwórkę. Z innymi przedmiotami bywało różnie. Z poetów czytałem głównie skamadratów, Miłosza i mało dziś popularnego Broniewskiego, który na pewno wywarł jakiś wpływ na frazę moich piosenek. Podoba mi się ten czterowersowy, karabinowy rytm jego wierszy.

Pisząc teksty, zwracasz uwagę na ich formę? Ustalasz średniówkę, liczysz sylaby w wersie, zamieniasz rymy żeńskie na męskie lub na odwrót?

Mam obsesję na punkcie rymów. Piszę piosenki, więc rym jest bardzo ważny. Pod tym kątem dopracowuję swoje teksty. Czasem zdarza mi się napisać piosenkę, w której ważna jest przede wszystkim forma. Zazwyczaj jednak T. Love śpiewa teksty, które coś mówią o rzeczywistości. Liczba sylab w wersie nie ma tu aż takiego znaczenia. Staram się nie popadać na tym punkcie w paranoję.

Rozmawiał Paweł Mazur

Historia literatury dla leniwych

Fiodor Dostojewski, **Zbrodnia i kara**

*Student bystry, nie kiep,
lichwiarkę – siekierą w łeb.
Zamęcza go: śledczy. Gryzie: sumienie.
Ratuje: miłość. Finał: więzienie.*

PAM



INFORMATYCY NIE GĘSI

Zepsuł mi się komputer. Po wypróbowaniu kilku domowych środków zaradczych (naprzemienne włączanie i wyłączanie, poklepywanie ręką, ustna perswazja etc.) sprowadziłem informatyka.

Informatyk był wysoki i chudy. Miał długie, przetłuszczone włosy spięte w kucyk, a na nosie cienkie druciane okulary. Patrzył na mnie pogardliwym i lekceważącym wzrokiem. Wszedł do pokoju, w którym stał komputer, spojrzał na czarny ekran i stwierdził:

– Windows nie wstaje z powodu błędów w tablicy alokacji.

Szybka diagnoza zaimponowała mi wprawdzie, nie mrugnąłem jednak i zapytałem:

– A dlaczego?

Informatyk był zaskoczony moim pytaniem, ale po pierwszym odruchu zdziwienia, które wyraziło się w spojrzeniu znad okularów, chrząknął i rzekł:

– To się zobaczy.

– Aha – powiedziałem – rozumiem! Gdyby w tablicy alokacji nie było błędów, to Windows by wstał i komputer byłby sprawny?

– Ano chyba. Ale mogła też poluzować się taśma przy twardziewie, która spowodowała powstanie bad sectorów. W takiej sytuacji trzeba by potraktować dysk niskim formatem, a wcześniej zrobić backup danych. W tym celu podłączę swój dysk jako master, a pana jako slave. Wtedy komp zabootuje się z mojego dysku i umożliwi zrobienie backupu.

– To chyba oczywiste – przyznałem – że poluzowana taśma przy twardziewie może spowodować powstanie bad sectorów i wówczas trzeba potraktować dysk niskim formatem, a wcześniej zrobić backup danych. W tym celu mój dysk trzeba podłączyć jako slave, a pana jako

master. Wtedy komp zabootuje się z pana dysku i będzie można zrobić backup danych.

I zmierzyłem informatyka zimnym, bezczelnym spojrzeniem. Moja fachowość oraz nonszalanckość, z jaką sypałem zasłyszany mi po raz pierwszy w życiu terminami, zbiły z tropu ascetycznego specjalistę. Chwilę majstrował przy komputerze. Następnie spojrzał na ekran i pokiwał głową, jakby dopiero teraz zauważył coś, co wcześniej przeoczył.

– Prawdopodobnie jest błąd w biosie – powiedział, patrząc na mnie nienawistnym wzrokiem. – Trzeba

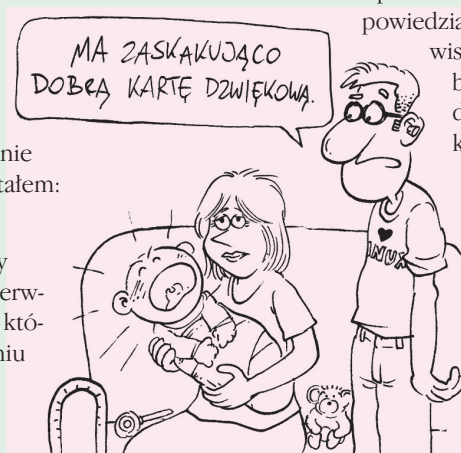
by zrobić jego upgrade. Ale do tego potrzebuję dyskietki startowej z programem flashującym i nową wersją biosu. Wówczas zabootuję komputer z dyskietki, uruchomię program flashujący i wgram nową wersję pliku binarnego biosu do pamięci. Ale teraz tego nie zrobię, bo dyskietki nie zabrałem. A kosztować będzie reparacja – wyczekał chwilę, by zmiażdżyć mnie ceną – kosztować będzie... 185 zł i 80 groszy.

– To niedużo – odrzekłem spokojnie. – Myślałem, że co najmniej dwa razy tyle. Co się zaś dotyczy dyskietki, to doprawdy nie widzę potrzeby, aby miał się pan po nią fatygować do domu. Spróbujemy bez dyskietki.

Informatyk był błądy i patrzył na mnie z nienawiścią. W końcu uśmiechnął się drwiąco i powiedział:

– Bez dyskietki? Jak ja mam zrobić upgrade biosu bez dyskietki startowej z programem flashującym?

– No wie pan – odrzekłem, rozkładając ręce – czegoś podobnego nie spodziewałem się po panu! Więc ten bios według pana wymaga



zrobienia upgrade? Ha, ha, ha! Pusty śmiech mnie bierze! Gdzież on na litość boską ma błąd?

– Jak to gdzie? – warknął informatyk. – Niech pan spojrzy, co jest napisane w lewym górnym rogu ekranu!

– CMOS checksum error – przeczytałem nieskładnie i zarumieniony spuściłem głowę. – Rzeczywiście. Nie zauważyłem. W takim razie – zwracam honor. Bez dyskietki ani rusz.

I informatyk poszedł po dyskietkę. Albowiem okazało się, że Windows nie wstaje nie dlatego, że są błędy w tablicy alokacji, ani też z powodu poluzowanej taśmy przy twardzeliu, która mogła spowodować powstanie bad sectorów, co wymusiłoby konieczność potraktowania dysku

niskim formatem i wcześniejszego dokonania backupu danych, ale dlatego, że jest błąd w biosie i aby zrobić jego upgrade, potrzeba dyskietki startowej z programem flashującym i nową wersją biosu i dopiero wtedy będzie można zbootować komputer z dyskietki, uruchomić program flashujący i wgrać nową wersję pliku binarnego biosu do pamięci.

Paweł Mazur, Łukasz Sitko

Od autorów: Powyższy tekst jest oczywiście nieudolną parafrazą Tuwimowego *Ślusarza*. Tak sobie pomyśleliśmy, że gdyby Tuwimowi przyszło żyć w naszych mocno zinformaty-zowanych czasach, to zamiast tekstu o ślusarzu, który „lochuje pufę, czyli daje mu szprajc, żeby štender udych-tować”, zapewne napisałby o informatyku, który wgrzywa do pamięci komputera wersję pliku binarnego biosu.

POZNAJEMY SZTUKĘ WSPÓŁCZESNĄ

MARIANNA BEZ-KOZERA – ARTYSTKA, KTÓRA LUBI STAWIAĆ

Instalacja Marianny Bez-Kozery zatytułowana *Piramida mebli do siedzenia* wywołała onegdaj sporo kontrowersji zarówno wśród zawodowych krytyków sztuki, jak i producentów kanap, foteli i krzeseł.

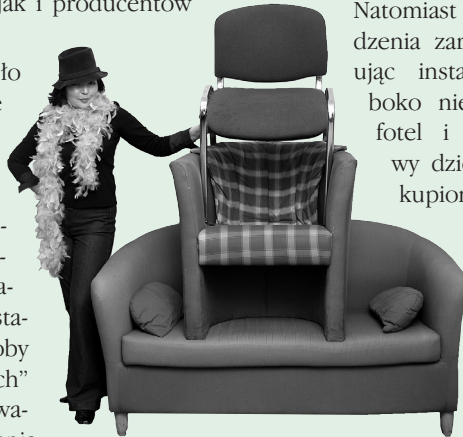
Zdaniem krytyków, dzieło Bez-Kozery w niezwykle drastyczny i jednocześnie subtelny sposób kwestionuje współczesną kulturę rozbuchanego konsumpcjonizmu i jest wyrazem dążenia jednostki, zagubionej w świecie zastanych czy raczej – należałoby powiedzieć – „zasiedziały” wartości, do wyemancypowania swojego „ja” i zwrócenia libidinalnego strumienia świadomości w kierunku transcendentnego „ty”. Znaczący twórczości Bez-Kozery nie są jednak zgodni co do tego, czy „ty” należy w tym wypadku utożsamiać z absolutem, czy jest to tylko archetypiczny

fantazmat służący do egzemplifikacji idei dialogicznego dyskursu, tak silnie przecież zakorzenionego w europejskiej tradycji.

Natomiast producenci mebli do siedzenia zarzucili artystce, że konstruując instalację, dopuściła się głę-boko nieetycznego czynu. Kanapa, fotel i krzesło, użyte do budowy dzieła, zostały podstępem wykupione od pewnej mieszkan-ki Krosna Nadorzańskiego, *notabene* cierpiącej od dwóch lat na zapalenie ucha środkowego. Zdaniem producentów, meble były w dobrym stanie i zostały przez Bez-Kozere celowo „uśmiercone”.

– Na tych meblach siedział już tylko kurz – od-piera zarzuty artystka. – Nie jestem potworem. Nigdy nie użyłabym do swojej instalacji sprzę-tów, które nadają się jeszcze do siedzenia!

PAM



TRUDNA ROLA POLONISTY

Konkurs dla czytelników



Polonista w polskim filmie to archetyp inteligenta. Kiedy reżyser, dajmy na to, chce się wypowiedzieć na temat stanu świadomości przodującej pod względem myślenia klasy społecznej, zwykle wprowadza do filmu właśnie postać polonisty. Z jakim skutkiem? Zwykle z dobrym. Kilka dzieł, których bohaterami byli poloniści, zapisało się jeśli nie złotymi, to przynajmniej srebrnymi zgłoskami w historii polskiej kinematografii.



Obok zamieściliśmy trzy rysunki, na podstawie których trzeba odgadnąć tytuły trzech polskich filmów z polonistami w rolach głównych (w jednym wypadku jest to rola prawie główna).

Gwoli formalności dodajmy, że spośród autorów prawidłowych odpowiedzi wylosujemy trzy osoby, które otrzymają nagrody książkowe.

Odpowiedzi prosimy przysyłać na adres:

„Między nami polonistami”
skrytka pocztowa 59
80-876 Gdańsk 52

lub na adres elektroniczny: mnp@gwo.pl



ROZWIĄZANIE KONKURSU

W poprzednim numerze zamieściliśmy fabulion Stanisława Barańczaka o starych obibokach, którzy w alei doczepiali przechodniom różne przedmioty do palt. Pochodzący z książki *Pegaz zdębiał* tekst tylko z pozoru sprawiał wrażenie pisanego po włosku. Niestety, ten piękny język, w którym Dante opisał piekielne kręgi, jest w rzeczywistości znacznie trudniejszy, niż wynikałoby to z lektury fabulionu Stanisława Barańczaka. A szkoda.

Spośród autorów prawidłowych „tłumaczeń” tekstu (a tylko takie do nas dotarły) wylosowaliśmy trzy osoby, które otrzymują nagrody książkowe.

Oto lista nagrodzonych:

- Krystyna Danecka z Pruszkowa (otrzymuje powieść Krystyny Lubelskiej pt. *Życie tam i z powrotem*),
- Iwona Krzyżagórska-Glinka z Opalenicy (otrzymuje powieść Wojciecha Kuczoka pt. *Widmokrąg*),
- Aleksandra Melcher z Pogwizdowa (otrzymuje powieść Małgorzaty Saromonowicz pt. *Sanatorium*).

Zwycięzcom gratulujemy!

Redakcja