

Zapraszamy na łamy!



Zrozumieć sztukę

Ilekcję jestem za granicą, odwiedzam tamtejsze muzea. Nie zawsze mam na to ochotę, czasem muszę się do tego przymuszać. Ale nigdy nie żałuję. Wiem jednak, że gdybym tych wizyt poniechał, odczułbym coś w rodzaju wyrzutów sumienia. No bo jakże tak – być w Paryżu i nie odwiedzić Luwru? Pojechać do Londynu i pominąć Tate Gallery? Zobaczyć Amsterdam i nie zajrzeć do Rijksmuseum?

Czy zatem potrzeba obcowania ze sztuką jest naturalna, czy jest tylko wymysłem kultury? Gombrowicz dowodził, że potrzeba chleba idzie od natury, ale już potrzebę papierosa stworzyła kultura. Sztuka miałaby być takim papierosem. Z tym, że o wiele mniej szkodliwym...

W Luwrze natknąłem się kiedyś na dwie polskie turystki, który w natchnieniu kontemplowały obraz Rubensa. – Widać tutaj bardzo dużą rolę światłocienia – stwierdziła niezbyt odkrywczo jedna z pań, chcąc zapewne popisać się przed koleżanką znajomością malarskiego warsztatu. A przecież obrazy można oglądać naiwnie, bez udawania, że jest się koneserem sztuki. Nie ma w takim podejściu do sztuki nic wstydliwego. Co więcej – taki odbiór dzieł plastycznych może być bardzo twórczy i wewnętrznie wzbogacający. „Któregoś razu spędziłam kilka godzin w czytelni, przeglądając na potrzeby redakcji reprodukcje grafik” – pisze w tekście *Wchodzę w obraz* Anna Herzog. – „Nie szukałam według epok czy autorów, nie miało dla mnie znaczenia, jaką techniką została wykonana grafika – po prostu przerzucałam setki kart i szukałam czegoś, co by mi się spodobało. [...] Miałam wrażenie, że wymknęłam się z zimnej i zakurzonej czytelni w inny świat, że cała jestem oglądaniem, patrzeniem, zerkaniem, podglądaniem”.

Odwiedzając muzeum czy galerię, możemy pozwolić sobie na emocjonalny odbiór dzieła plastycznego. Interpretując obraz na lekcji, musimy jednak wykazać się przynajmniej podstawową wiedzą z zakresu historii sztuki. Jak profesjonalnie zinterpretować dzieło malarskie, dowiedzą się Państwa z tekstu Małgorzaty Herzog pt. *Czytanie obrazów*.

W tym numerze zamieściliśmy barwne reprodukcje czterech obrazów wraz z ich opisami. W dziale *Scenariusze* znajdzie Państwa pomysły na przeprowadzenie lekcji z wykorzystaniem tych obrazów.

Tym z Państwa, którzy nie bardzo wiedzą, jak traktować najnowsze zjawiska w sztuce współczesnej, polecamy wywiad z Joanną Szymulą z Muzeum Narodowego w Gdańsku (→ *Jakie czasy, taka sztuka*).

Życzę przyjemnej lektury!

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

Na blankiecie
proszę wpisać
symbol naszego
czasopisma – MNP

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																													
Jk.	nr rachunku odbiorcy																														
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																													
		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 .																															
																								Opłata				Podpis			

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
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

Nakład: 3000 egz.

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

SPIS TREŚCI

● **Opinie**

<i>Anna Herzog</i> : Wchodzę w obraz	5
<i>Małgorzata Herzog</i> : Czytanie obrazów	7
<i>Paweł Mazur</i> : Zwiedzanie na ekranie	9
Jakie czasy, taka sztuka. Rozmowa z Joanną Szymulą z Muzeum Narodowego w Gdańsku	10
<i>Anna Adamiec</i> : Trenujemy do egzaminu	12
<i>Elżbieta Konopka</i> : Nastaw się na wynik	14
Jak mówić śmiało? Rozmowa z Urszulą Gościcką, trenerem konsultantem z ProFirmy	15

● **Scenariusze**

<i>Tatiana Witkowska</i> : Kawałek chleba nie spadnie z nieba	18
<i>Karol Maliszewski</i> : Namalować protest	19
<i>Joanna Piasta-Siechowicz</i> : Ja i moja przestrzeń	20
<i>Zofia Pieńkowska</i> : Dwaj malarze	21
<i>Czesława Witek</i> : Tradycje wielkanocne	22
Reprodukcje obrazów	23
<i>Magdalena Podjaska</i> : Poeta czy malarz?	27
<i>Adam Regiewicz</i> : No i skończyło się rumakowanie... ..	29
Załączniki do scenariuszy	32

● **Nauczyciel ma pomysły**

<i>Anna Kurlus</i> : Pomysł na buntownika	39
<i>Maria Trojan-Przebinda</i> : Niezwykły las	39

● **Godzina wychowawcza**

<i>Małgorzata Firsiof</i> : Nauczmy dzieci wartości (4)	40
---	----

● **Poradnia językowa**

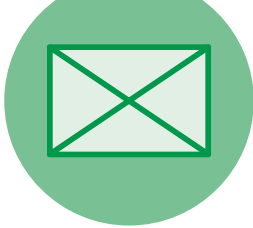
<i>Helena Kajetanowicz</i> : Dlaczego bliźniaki są jednojąeczne?	41
<i>Edward Luczyński</i> : Czy poprawne jest połączenie wyrazowe „rusza proces”?	43

● **Czytelnia**

.....	44
-------	----

● **Dzwonek na przerwę**

Minąłem się z powołaniem. Rozmowa z Jerzym Stuhrem	45
--	----



CIEŻKA DOLA POLONISTY

Odkąd urodziłam dzieci, nie chodzę spać przed północą, chcąc rzetelnie przygotować się do lekcji na następny dzień. A weekend bez sprawdzenia choćby kilku wypracowań jest rzadkością. Nie jestem jakimś wyjątkiem ani dziwołagiem wśród polonistów. W naszych rozmowach wymieniamy się doświadczeniami: kto woli wstawać o 4.00, a kto śleczy w nocy.

Zbudowanie warsztatu nauczyciela języka polskiego to naprawdę tytaniczna praca. Nie wystarczy zajrzeć do podręcznika, by przygotować się do lekcji. [...] Ponadto rasowy polonista powinien być omnibusem – mieć wiedzę z zakresu historii, filozofii, sztuk plastycznych, psychologii, filmu, teatru, polityki.

Jak to możliwe, że oczywisty fakt, iż nauczyciel polskiego jest o wiele bardziej obciążony niż inni pedagodzy, nie jest w ogóle brany pod uwagę przy wynagrodzeniu i ustalaniu pensum? Jestem może zbyt naiwna, licząc na to, że kiedyś wreszcie ktoś odpowiedzialny za oświatę ujmie się za nami, polonistami, i spełni się przysłowie: „Jaka praca, taka płaca”. [...]

Wyjątkowe obciążenie polonistów jest sprawą oczywistą, ale dlaczego się o tym nie mówi poza kuluarami? Może ze strachu, by nie trzeba było wziąć odpowiedzialności za te wnioski?

Nie chcę być źle zrozumiana – nie sugeruję, że w szkole ciężko pracują tylko poloniści. To, czy ktoś się leni, czy jest tytanem pracy, w dużej mierze zależy od osobowości człowieka. Uważam, że należy docenić pracę każdego, kto stara się być rzetelny. Wszyscy wiemy, że praca żadnego nauczyciela nie ogranicza się do kilku godzin dziennie i że nie jest to spokojna posadka, zaś wakacje są konieczne dla równowagi psychicznej. Jednak mam nadzieję, że także nauczyciele innych przedmiotów przyznają, iż cięższa jest dola polonistów.

Anna Wróbel
nauczycielka języka polskiego z Ostródy

NAUCZYCIEL TEŻ CZŁOWIEK

Współczesna literatura pedagogiczna – ta naukowa i ta popularnonaukowa, adresowana do rodziców – wiele miejsca poświęca osobowości i roli nauczyciela. Wystarczy sięgnąć po pierwszą z brzegu książkę, by przekonać się, czego społeczeństwo oczekuje od nauczyciela, jak wiele kieruje pod jego adresem żądań, postulatów, oczekiwań i wymagań dotyczących wszelkich sfer życia nauczyciela, od prywatnych poczynając, przez społeczne i państwowe, a na ideologicznych skończywszy.

I tak, w świetle literatury nauczyciel jawi się jako świetlana postać wyposażona w: nieskazitelne cechy charakteru, głęboko humanistyczną osobowość, prawidłowe zasady moralno-etyczne, wiedzę specjalistyczną w zakresie wykładanego przedmiotu i nauk pokrewnych, wysokie kwalifikacje metodyczne, poczucie odpowiedzialności za los każdego dziecka, klasy, szkoły i społeczeństwa, wysoki stopień zaangażowania w pracę społeczną na terenie szkoły i w środowisku lokalnym, a ponadto w takt, talent, poczucie humoru, autoironię, kulturę osobistą i wrażliwość dobrego socjologa i poety razem wziętych!

Uff!!! To chodząca doskonałość! A mnie marzy się, aby nad wejściem do każdej szkoły umieszczono hasło: „Nauczyciel też człowiek”!

Magdalena Podjaska
nauczycielka języka polskiego z Gdańska

PISZCIE DO NAS!

„Między nami polonistami”
skrytka pocztowa 59
80-876 Gdańsk 52
mnp@gwo.pl



Wchodzę w obraz

Anna Herzog

Nie potrafię mieszkać w czterech gołych ścianach. A nawet nie potrafię mieszkać z jedną gołą ścianą, o czym ostatnio boleśnie się przekonałam, gdy musiałam na czas wystawy pożyczyć znajomej obraz, który kiedyś dostałam od niej w prezencie. Nagle zostałam tylko ja i goła ściana. Oczywiście, moje mieszkanie jest na tyle małe, że trudno mówić o zupełnie pustych ścianach, w końcu mam regały z książkami, szafy, zdjęcia z dzieciństwa powieszona nad łóżkiem. Ale ta pusta ściana, z pustym miejscem po obrazie nie dawała mi spokoju. Nie mogłam jej znieść, miałam wrażenie, że na mnie naciera, że przesuwa się w moim kierunku. Rano budziłam się i pierwsze, co widziałam, to właśnie pustą ścianę. Wracałam z pracy do domu i znów miałam konfrontację z pustą ścianą. W końcu nie wytrzymałam i kupiłam na aukcji internetowej duży plakat Lenicy, zawiesiłam go w miejscu wypożyczonego obrazu i wreszcie jakoś mi ulżyło. Odetchnęłam. Ściana się cofnęła. Kawałek innego świata się przede mną otworzył. Nie zasypiałam i nie budziłam się przed pustką.

Znajoma oddała mi w końcu obraz, ale nie powiesiłam go na starym miejscu, lecz koło plakatu, z którym jakoś trudno było mi się rozstać. Gdybym miała dużo ścian i dużo pieniędzy, kupowałabym obrazy.

Róg obfitości

Któregoś dnia spędziłam kilka godzin w czytelni, przeglądając na potrzeby redakcji reprodukcje grafik. Nie miałam zbyt określonego kierunku poszukiwań, więc po prostu wypożyczyłam wszystkie biblioteczne albumy z grafikami i tak prawie całkowicie zagrzebana w stosach książek, po omacku, kierując się niezbyt konkretnymi wytycznymi, wypatrywałam jakiejś grafiki

czy rysunku pasującego do tworzonych w redakcji testów. Nie szukałam według epok czy autorów, nie miało dla mnie znaczenia, jaką techniką została wykonana grafika – po prostu przerzucałam setki kart i szukałam czegoś, co by mi się spodobało. Zanurzyłam się w grafice, oglądałam setki reprodukcji. Miałam wrażenie, że wymknęłam się z zimnej i zakurzonej czytelnicy w inny świat, że cała jestem oglądaniem, patrzeniem, zerkaniem, podglądaniem. Masa reprodukcji, właściwie brak czasu na głębsze skupienie się na pojedynczych, wybranych dziełach, masowy przerób raczej niż subtelne kontemplowanie sztuki. A jednak zapamiętałam to doświadczenie jako jedno z przyjemniejszych. Jako całkowite wejście w sztukę. Trochę



zapewne dziwny sposób – powiedzą niektórzy – na obcowanie ze sztuką. No i jak cokolwiek z tego zapamiętać? – zapytają inni. A mnie sprawiło to niesamowitą przyjemność, takie gorączkowe wręcz przerzucanie kart albumów i teczek – dzięki temu mogłam jasno zobaczyć, jak z upływem czasu zmieniały się style i techniki, zaobserwować zmiany w tematyce. Fascynujące doświadczenie – mimo pobieżności i niesamowitego tempa, byłam po prostu olśniona. Otumaniona sztuką.

Na tropie rudej piękności

To było na Transalpinum, wychodziłam już z wystawy razem z przyjaciółką, ale postanowiłyśmy przy okazji po raz nie wiem który zerknąć na *Sąd Ostateczny* Memlinga. Tym bardziej, że tłumy kotłowały się w salach wystawowych, a w sali z Memlingiem było pusto. No i się zaczęło. Po prostu zafiksowałam się jak zwykle piekłem i z nosem w obrazie zaczęłam się wypatrywać potępieńcom i odkrywać smakowite



szczegóły. Obie tak się tym podekscytowałyśmy, że jedna przez drugą wykrzykiwałyśmy: „Ty, no patrz...”, „A ten to ma to..., a ten to ma tamto...”, „Ale ta ma takie włosy...”, „O, Boże, jaką on robi minę...”, „A ten, gdzie ma rękę...”, „A temu chyba urwało nogę...”, i tak w kółko. Pewnie to, co robiłam, było mało profesjonalne, ale przecież nie chodziło mi o to, żeby się popisywać Bóg wie jaką wiedzą i erudycją. Tak po prostu stanęłam przed obrazem i w niego weszłam, pozwoliłam wieść się swojej ciekawości, wścibstwu i podążałam za tym, co mnie zainteresowało, co mnie pociągało. W końcu na swój własny użytek odkryłam, że postaci idące do piekieł są tymi samymi, które znajdują się już w piekle, zupełnie jakby Memling namalował kolejne etapy potępienia z udziałem tych samych osób. Znalazłam tę samą rudą piękność w kilku miejscach przedstawiających potępienie. W tej chwili, w tym momencie czułam się jak detektyw, jak śledczy, który obserwuje, gromadzi i kojarzy fakty, ustala powiązania, nakreśla szkic relacji, rekonstruuje zdarzenia. Po prostu wciągnęła mnie ta historyjka z obrazu. I nawet nie cały obraz, tylko prawe skrzydło, konkretnie – piekło. Uwielbiam tak oglądać obrazy, wypatrywać szczegółów, wyobrażać sobie, o co chodziło malarzowi, gdy je malował, wymyślać niestworzone historie na podstawie jakiegoś fragmentu dzieła. Oczywiście, potrafię też zanalizować obraz w całości, zdarza mi się czytać interpretacje dokonywane przez historyków sztuki. Ale najbardziej lubię sama, niewiedząca przez żadną pomocną dłoń, odkrywać dla siebie obraz.

Po prostu patrzeć

Czym jest dla mnie obraz? Jest ścieżką, drogą, tunelem prowadzącym mnie do innej rzeczywistości. Gdy widzę białą ścianę, mam wrażenie, że mnie atakuje. Gdy patrzę w obraz, mam wrażenie, że przede mną coś otwiera. Jakiś kawałek innej rzeczywistości, innego świata. To zupełnie tak, jakby w monolicie ściany tworzyła się wyrwa, okno, przez które patrzę i podglądam inne życie.

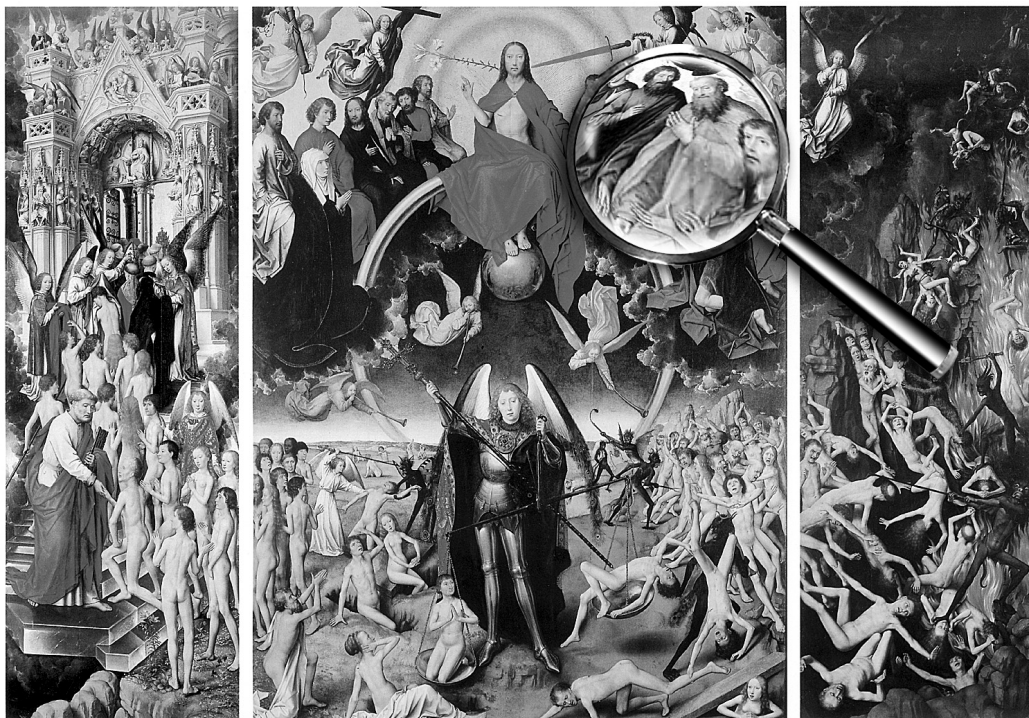
Czytanie obrazów

Małgorzata Herzog

Interpretacja dzieła sztuki jest dla mnie rzeczą absolutnie fascynującą. Nieważne, czy mam dokonać analizy obrazu, architektury czy rzeźby – zawsze mam wrażenie, jakbym współuczestniczyła w tworzeniu samego dzieła. Analizując konkretne dzieło sztuki, muszę w pewnym sensie wniknąć w umysł jego twórcy, poznać jego wizję artystyczną, odszukać idee, którymi się kierował przy tworzeniu swojego dzieła, odczytać symbole zawarte w samym dziele. Taką pracę można porównać z dociekaniem detektywa, usiłującego zebrać jak najwięcej informacji na podstawie różnego rodzaju tropów, które sam musi wysledzić, rozszyfrować i połączyć w logiczną całość. Spróbuję przedstawić taki proces analizy dzieła sztuki na przykładzie kilku wybranych obrazów.

Kiedy to było?

Pierwszym tropem w interpretacji obrazu jest dokonanie jego datowania, czyli ustalenie – w miarę możliwości – dokładnego czasu powstania dzieła. W wypadku znanych obrazów data ta jest precyzyjnie określana na podstawie znajdującej się na płótnie sygnatury artysty lub na podstawie zachowanych źródeł pisanych dotyczących okoliczności powstania dzieła. Datę powstania starszych obrazów można określić dzięki analizie chemicznej płótna, użytych farb i odczynników. Można także samemu dokonać przybliżonego datowania obrazu, sprawdzając, czy posiada cechy stylistyczne typowe dla danego okresu w sztuce, na przykład ozdoby formy barokowe czy znamienne dla XVII



i początku XVIII wieku, elementy realistyczne cechowały malarstwo drugiej połowy XIX wieku, a charakterystyczna ornamentyka secesyjna – przełom XIX i XX wieku. Dokładne określenie daty powstania dzieła sztuki umożliwiają nie tylko przypisanie go do określonej formy stylistycznej, ale także umiejscowienie dzieła w konkretnym okresie historycznym.

Obraz daje do myślenia

Znając przybliżoną datę powstania obrazu, możemy przystąpić do rozszyfrowania często dosyć skomplikowanej symboliki obrazu, dokonania prawidłowej interpretacji jego treści i odczytania zawartego w dziele przesłania jego twórcy – czynność taką nazywa się fachowo analizą ikonograficzną dzieła sztuki (ikonografia to dziedzina historii sztuki zajmująca się opisem i interpretacją dzieł plastycznych pod kątem ich treści i symboliki). Analiza ikonograficzna polega przede wszystkim na systematycznym badaniu symboliki i treści dzieła przy uwzględnieniu wszystkich uwarunkowań historycznych związanych z jego powstaniem. Należy zwrócić uwagę na charakterystyczne przedmioty, które artysta przedstawia na swoim obrazie i którym nadaje określone znaczenie symboliczne. Na przykład w autoportrecie Jacka Malczewskiego *Na jednej strunie* są to ludowe gęśle symbolizujące nieugiętą postawę malarza wobec krytyków atakujących go za jego zaangażowaną ideowo twórczość. Malczewski zdaje się mówić w swym autoportrecie, że chociażby miał grać tylko na jednej strunie, nawet tej wyśmiewanej przez krytyków i ciągle pobrzmiwającej w jego dziełach „strunie narodowej”, to i tak dalej będzie tworzyć, bo taki widzi przed sobą cel i sens swojej sztuki. Niekiedy na obrazach pojawiają się bezpośrednie odniesienia do dzieł literackich będących inspiracją dla artysty, jak na przykład postaci Eloë i Eleani z *Anbellego* Juliusza Słowackiego, również przedstawione na wspomnianym obrazie Jacka Malczewskiego. Tematem dzieła może być także wybrany fakt historyczny, jak na przykład w scenie z *Pikiety powstańczej* Maksymiliana

Gierymskiego, która ukazuje niezwykle szczegółowo wydarzenie z czasu powstania styczniowego. Kompozycja obrazu może być też celowo zaczerpnięta przez artystę z dzieła innego malarza, czego przykładem jest obraz *Wojna* Marca Chagalla, na którym widoczne jest bezpośrednie nawiązanie do schematu średnio-wiecznych obrazów przedstawiających apokaliptyczny koniec świata. Treść dzieła sztuki jest nierzadko trudna do zinterpretowania, jak dzieje się to w przypadku dzieł Salvadora Dali, będących pełnymi wieloznacznymi utrwaleniami marzeń sennych lub zapisem podświadomości.

Do przeprowadzenia interpretacji ikonograficznej, czyli analizy treści i symboliki dzieła sztuki, niezbędna jest więc, obok znajomości niektórych faktów z historii sztuki, także i detektywistyczna wręcz umiejętność rozpoznawania, porównywania i kojarzenia ze sobą wszystkich elementów znajdujących się na obrazie. To naprawdę pasjonujące zajęcie, dające satysfakcję porównywalną z tą, jaką daje tworzenie samego dzieła sztuki.

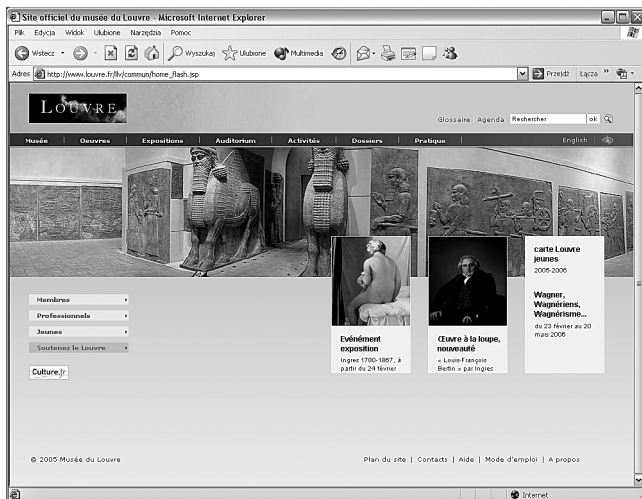
Twarzą w twarz z obrazem

Dużą rolę w ocenie obrazu odgrywa również wrażliwość artystyczna oglądającego, która pozwala mu na odbiór dzieła sztuki w kategoriach estetycznych. Ponadczasowość danego obrazu, wrażenie estetyczne, jakie budzi w widzu, wynikają z przemyślanej kompozycji dzieła, talentu i indywidualności jego twórcy, genialności jego warsztatu artystycznego, a także ze stosowania przez artystę nowatorskich technik i zaskakujących rozwiązań malarskich. Warto zapoznać się więc z różnorodnymi technikami artystycznymi, prześledzić kształtowanie się stylów na przestrzeni epok, poznać tajemnicze warsztatu malarskiego. Myślę, że warto także spróbować samemu zmierzyć się z interpretacją dzieła sztuki, poszukać ukrytych symboli i znaczeń, poczuć dreszcz emocji odkrywania pasjonujących tajemnic świata sztuki.

Autorka jest historykiem sztuki

Zwiedzanie na ekranie

Paweł Mazur



Brytyjska Tate Gallery udostępnia online ponad 65 tys. eksponatów. Niewiele mniej, bo 56 tys. dzieł, można zobaczyć na stronie internetowej Centrum Pompidou. Luwr prezentuje na swojej witrynie prawie 30 tys. eksponatów. Aby wrócić się na wirtualne zwiedzanie, wystarczy stałe łącze do Internetu i darmowy program Quick Time (www.apple.com/quicktime).

Wirtualną wycieczkę po europejskich muzeach możemy zacząć od Luwru (www.louvre.fr). Muzeum powstało w 1791 roku na mocy decyzji Zgromadzenia Narodowego Rewolucji Francuskiej, jednak już sto lat wcześniej Ludwik XIV, który przeniósł siedzibę królów francuskich z Luwru do Wersalu, wydał decyzję o utworzeniu w pałacu galerii rzeźb starożytnych. Obecnie Luwr może się pochwalić kolekcją przeszło 200 tys. eksponatów, które są rozmieszczone na powierzchni 60 tys. metrów kwadratowych! To tu znajduje się najsłynniejszy obraz świata, czyli *Mona Lisa* Leonarda da Vinci, a także *Nike z Samotraki* i *Wenus z Milo*.

Znalezienie obrazu na stronie nie jest trudne. Wystarczy wpisać jego tytuł do wyszukiwarki.

Zarówno *Mona Lisa*, jak i każde z prezentowanych dzieł są opatrzone komentarzem (okoliczności powstania, krótka interpretacja dzieła, informacje o autorze). Witryna jest dostępna w języku francuskim i angielskim.

Na stronie Rijksmuseum w Amsterdamie (www.rijksmuseum.nl), największego muzeum sztuki w Holandii, znajdziemy m.in. dzieła XVII-wiecznych malarzy niderlandzkich – Rembrandta, Vermeera, Halsa, Steena. Prezentowane obrazy można oglądać w dość dużym powiększeniu. Interesujących nas dzieł możemy szukać na kilka sposobów

(według nazwiska twórcy, tematu, korzystając z katalogu tytułów). Strona jest dostępna w języku holenderskim i angielskim.

Aż trudno uwierzyć, że w 1897 roku kolekcja Tate Gallery (www.tate.org.uk), która wówczas otworzyła swe podwoje dla zwiedzających, liczyła jedynie... 65 obrazów podarowanych narodowi przez Henry'ego Tate'a. Obecnie w tym londyńskim muzeum znajduje się 65 tys. dzieł malarskich, w tym 300 obrazów olejnych Turnera i 30 tys. jego szkiców. Najstarsze dzieła tworzące kolekcję pochodzą z XVI wieku, a najmłodsze – z czasów współczesnych. Spora część zbiorów jest udostępniona w Internecie. Obrazów możemy szukać za pomocą katalogu alfabetycznego lub tematycznego. Dzieła Turnera są zebrane w osobnym katalogu. Strona jest dostępna w języku angielskim.

Państwowe Muzeum Ermitaż w Petersburgu (www.hermitagemuseum.org) udostępnia online sporą część eksponatów ze swojej trzymilionowej kolekcji. Niezwykle czytelna mapka każdego piętra umożliwia sprawne poruszanie się po stronie internetowej muzeum. Dzięki

opcji „zoom” możemy powiększyć interesujące nas fragmenty obrazu, a także oglądać prezentowane przedmioty (np. porcelanę czy rzeźby) z różnych stron. Dodatkową atrakcją dla internautów jest przepiękna panorama Petersburga, którą możemy podziwiać dzięki zdjęciom z kilku kamer zamontowanych na dachu muzeum.

W kwietniu 1824 roku Izba Gmin kupiła od bankiera Johna Juliusa Angersteina kilkadziesiąt obrazów za sumę 57 tys. funtów. 38 dzieł miało stanowić podstawę narodowej kolekcji. Zdecydowano, że galeria, w której dzieła zostaną udostępnione publiczności, powstanie przy Trafalgar Square, w centrum Londynu. Chodziło o to, aby do galerii można było dojechać powozem z bogatego West Endu i dojść piechotą z biednego East Endu. Zbiory w National Gallery (www.nationalgallery.org.uk) zawsze były i nadal są udostępniane zwiedzającym za darmo.

Na stronie internetowej galerii, dzięki opcji „zoom”, która umożliwia powiększenie dowolnego fragmentu obrazu, możemy przyrzeć się bardzo dokładnie dziełom takich mistrzów jak Rubens, Caravaggio, Canaletto, Monet, Rembrandt, Cézanne czy van Gogh. Strona jest dostępna nie tylko w języku angielskim, ale również francuskim, hiszpańskim, niemieckim, włoskim, rosyjskim i... japońskim.

Miłośnikom sztuki nowoczesnej można polecić odwiedzenie witryny internetowej Centrum Pompidou (www.centrepompidou.fr), gdzie udostępniono 56 tys. eksponatów. Znajdziemy tam m.in. dzieła Magdaleny Abakanowicz i Tamy de Lempickiej. Poruszanie się po stronie nie sprawia trudności. Interesujące nas eksponaty możemy wyszukiwać według rozmaitych kryteriów (nazwisko artysty, kraj pochodzenia, temat dzieła, rok jego powstania). Witryna jest dostępna w języku francuskim, angielskim i hiszpańskim.

Jakie czasy, taka sztuka

Rozmowa z Joanną Szymulą z Działu Edukacji w Oddziale Sztuki Współczesnej Muzeum Narodowego w Gdańsku



Co budzi największy opór w odbiorcach sztuki współczesnej?

Najłatwiej zrozumieć sztukę, która czerpie wzorce z rzeczywistości, tzw. mimetyczną. Znacznie trudniej – sztukę tzw. nieprzedstawia-

jącą, abstrakcyjną. Odbiorcy mają również problemy ze zrozumieniem instalacji, działań artystycznych typu performance. To, czego nie można rozpoznać z rzeczywistości, czego nie można zidentyfikować jako znanego z życia codziennego, jest trudne w odbiorze, a jeszcze

trudniejsze do zaakceptowania. Choć muszę powiedzieć, że często najmłodszy odbiorcy bardziej spontanicznie przyjmują sztukę współczesną niż dorośli.

Sztuka nowoczesna budzi kontrowersje, często jest nierozumiana i odrzucana. Trudno pojąć, na czym polega artyzm obierania ziemniaków przez Julitę Wójcik czy przebieganie się przez Katarzynę Kozyrę za mężczyzną i wchodzenia do męskiej łaźni.

W polskiej sztuce istnieje obecnie wiele kierunków i nurtów. Kozyra, Żebrowska, Żmijewski, Libera, Kłaman, Rumas i inni reprezentują nurt sztuki krytycznej. To sztuka wyrażająca krytyczny stosunek artysty do rzeczywistości, często wykorzystująca ciało zarówno jako narzędzie, jak i medium artystycznego przekazu. Tema-

tyka podejmowana przez tych artystów sprzyja przekraczaniu tabu, np. dotyczącego cielesności czy religii. Może to wzbudzać silne emocje i kontrowersje wśród odbiorców.

Jaka jest różnica między artystą, który tworząc kontrowersyjną instalację, zabiera głos w sprawach społecznych, a publicystą, który kręci film dokumentalny poruszający jakiś ważny problem społeczny?

Artysta chce nie tylko poruszyć, ale przede wszystkim zmierza do osiągnięcia efektu estetycznego. Brzydota też jest kategorią estetyczną. Nie wiadomo, czy Kozyra zastanawiała się nad tym, jakie emocje wzbudzi jej *Łażnia* – przede wszystkim patrzyła na swoje działania w kategoriach estetycznych, chociaż nie da się ukryć, że mają one także swój oddźwięk społeczny. Wszelkie „produkty” działań artystycznych uznaje się za dzieła sztuki. Czy ludziom się to podoba czy nie, dzieła artystów nurtu krytycznego już trafiają do muzeów. Między badaczami istnieje wyraźny podział: historyk sztuki stara się o obiektywizm w ocenie tego, co robi Althamer czy Kozyra, postrzega i opisuje ich twórczość jako zjawisko w kulturze, w dziejach sztuki. Natomiast krytyk sztuki może bardziej subiektywnie, niekiedy nawet emocjonalnie traktować ich sztukę. Część krytyków a próbuje sztukę krytyczną, tłumaczy ją i objaśnia, wielu jednak ją odrzuca, uważając, że nie mieści się w tradycji, że jest to sposób na unikanie tradycyjnego warsztatu. Niektórzy współcześni artyści odpierają te zarzuty, mówiąc, że „stara” sztuka, oparta na tradycyjnym warsztacie, już się skończyła. Przy czym trzeba powiedzieć wyraźnie, że prowokacja w sztuce nie jest czymś zupełnie nowym. Od prawie stu lat sztuka prowokuje, szokuje i wzbudza kontrowersje.

Dlaczego artyści tak bardzo skupiają się na eksplorowaniu ciała, fizjologii?

Sztuka staje się coraz bardziej dziwna, bo czasy mamy coraz dziwniejsze, coraz bardziej technologiczne. Artyści nie tworzą w oderwaniu od społeczeństwa, w którym żyją, lecz przekładają

na język sztuki to, co dzieje się tu i teraz. Jednym z powodów, dla których sztuka zajmuje się ciałem, jest to, że świat skupia się na technologii przetwarzania, przeobrażania ciała. Eksperymenty z klonowaniem, kult wiecznej młodości prowadzący do poddawania się operacjom plastycznym, czyli wszystko to, co prowadzi do ingerowania w ciało, do jego przetwarzania, sprawia, że i w sztuce ciało znajduje się w centrum uwagi.

Człowiek jest w społeczeństwie anonimowy. Artysta, eksperymentując ze swoim ciałem, okaleczając je lub w inny sposób wykorzystując w swojej sztuce, przestaje być anonimowy, zaznacza swoją odrębność. Czasy mamy takie, że wszystko jest na sprzedaż, pokazuje się wszystko i do końca, nie ma już barier prywatności, których ludzie nie przekroczyliby, więc i sztuka ku temu podąża.

Czy artyści nie przekraczają jednak jakichś norm, których już po prostu nie wolno przekroczyć?

Artysta nie jest nadczłowiekiem, jest częścią społeczeństwa i – jak każdy członek społeczeństwa – powinien się w nie wpisywać. Ale jeśli nie przekroczy norm, jeśli nie wyjdzie poza to, co znane i akceptowane, będzie jedynie kontynuatorem tradycji.

Czy można jednoznacznie zinterpretować współczesne dzieło sztuki?

Sztuka współczesna pozwala na wielość interpretacji, zachęca do tego, żeby odbierać i interpretować ją tak, jak kto chce. Część artystów komentuje swoje działania, inni pozostawiają pełną dowolność w tym względzie.

Czy w takim razie obowiązują jakiegokolwiek obiektywne kryteria oceny współczesnej sztuki?

Myślę, że nie. Jak już wspominałam, o obiektywną ocenę powinien troszczyć się historyk sztuki. Jego obowiązują pewne reguły, na przykład spoglądanie na sztukę przez pryzmat jej dziejów. Natomiast tak zwany przeciętny odbiorca nie musi być obiektywny.

Kiedy sztuka stała się niezrozumiała?

No cóż, już sztuka abstrakcyjna nie została w gruncie rzeczy przyjęta przez społeczeństwo. Chociaż musimy pamiętać o tym, że tak powszechnie teraz uwielbiani i podziwiani impresjoniści początkowo byli odrzuceni przez krytyków. Nie bez powodu swoje dzieła wystawiali poza Akademią, czyli w tak zwanym Salonie Odrzuconych. Przeciętny współczesny odbiorca sztuki kieruje się dwoma kryteriami: czy dzieło sztuki jest ładne i przedstawiające, czyli czy przedstawia jakiś fragment znanej i rozpoznawanej rzeczywistości. Większość z nas nie kupi sobie zatem do domu kontrowersyjnych dzieł, które oglądamy na wystawach sztuki współczesnej.

Ludzie nie są przygotowani do odbioru sztuki współczesnej, może więc ta sztuka trafia w próżnię? Artysta chce nas prowokować, ale my to odrzucamy.

Nie wszystkim artystom zależy na odbiorcy. Artysty wiedzą, że mogą być odrzuceni, ale tworzą z wewnętrznej potrzeby.

Oprowadzając po muzeum, prowadząc lekcje muzealne, staram się pokonywać uprzedzenia wobec współczesnej sztuki. Nie było jeszcze w muzeum takiej grupy, czy to dorosłych, czy dzieci, w której nie padłyby stwierdzenia: „Ja też tak potrafię”, „To nie jest żadna sztuka”. Moim zadaniem jest wyjaśnić, że każdy z autorów prac jest w stanie – tak po prostu – namalować konia i postać ludzką z uwzględnieniem proporcji czy szczegółów anatomicznych, ale widać ma powody, że tego nie robi, że pragnie tego konia lub człowieka namalować czy przestawić zupełnie inaczej niż w rzeczywistości, według swojej wizji. Tłumaczę, że my jako odbiorcy sztuki mamy prawo odrzucać dzieło. Nie wszystko musi się nam podobać. Każdy z nas ma prawo oceniać dzieło sztuki.

Rozmawiały Anna Herzog i Tatiana Witkowska

Trenujemy do egzaminu

Anna Adamiec

Gimnazjaliści z roku na rok uzyskują lepsze wyniki z egzaminu, są coraz lepiej wytrenowani. Ale czy uczeń wytrenowany to uczeń myślący?

Pierwszy egzamin gimnazjalny uczniowie pisali sześć lat temu. Nowa forma egzaminu zewnętrznego spodobała się większości zainteresowanych – uznano ją za najbardziej obiektywny sposób sprawdzania wiedzy, m.in. dlatego, że nauczyciele nie mają bezpośredniego wpływu na ocenę uczniów, których uczą. W kolejnym roku egzamin stał się rzeczywistym egzaminem państwowym, zachowano pełną anonimowość sprawdzanych prac, a więc zwyciężył obiektywizm w ocenie nie tylko wiedzy uczniów, ale i skuteczności dydaktycznej nauczycieli.

Forma egzaminu gimnazjalnego sprawiła, że wielu dyrektorów szkół zaczęło wymagać od nauczycieli, aby nauczanie przedmiotu w dużej

mierze podporządkowali egzaminom końcowym. Tego typu decyzje nie zawsze są zgodne z oczekiwaniami samych nauczycieli, ponieważ każdy pedagog ma swoją wizję pracy, która często nie łączy się bezpośrednio z egzaminem. Nie można całej edukacji podporządkować egzaminowi tylko po to, żeby szkoła dobrze wypadła w rankingach. A niestety często tak się dzieje. Łączy się to dodatkowo z pojawieniem się rankingu gimnazjów, które przygotowują najlepiej do egzaminu. A przecież na to, która szkoła jest najlepsza, wpływa wiele czynników. Nie wszystkie są zasługą szkoły.

Testy dla przeciętnych

Testy niewątpliwie mają jedną poważną wadę – są przeznaczone dla uczniów przeciętnych, a więc kryteria ich oceny są uśrednione. To

oczywiście dobrze, że każdy uczeń ma na egzaminie jednakowe szanse. Ale czy na pewno? Pozostaje pytanie o to, co dzieje się z uczniami bardzo zdolnymi. Odnoszę wrażenie, że w naszym kraju są oni nikomu niepotrzebni. Dla słabszych, z dysfunkcjami, organizuje się zajęcia wyrównawcze i terapie, a na koła zainteresowań dla zdolnych uczniów często brakuje już pieniędzy. Po prostu wychodzi się z założenia, że zdolni sami sobie poradzą. Nawet na egzaminie państwowym nie przewidziano dodatkowych zadań dla uczniów, którzy część dla przeciętnych napiszą bezbłędnie lub prawie bezbłędnie. W systemie istnieje więc pewna luka, która uniemożliwia sprawdzanie wiedzy i umiejętności uczniów w sprawiedliwszy sposób.

Skoro wszyscy uczniowie muszą pisać ten sam test, należałoby go ułożyć według skali trudności w taki sposób, że w skład części zamkniętej wchodziłoby na przykład 5 pytań o bardzo niskiej skali trudności, kolejne 5 pytań mieściłoby się w średniej skali, następane pytania reprezentowałyby wysoki stopień trudności, a jeszcze kolejne – najwyższy. W części otwartej testu także można by ułożyć zadania w podobny sposób. Uczniowie, szczególnie ci zdolni, powinni mieć możliwość pisania wypracowań wymagających szerszej wiedzy lub mieć prawo wyboru tematu. Można by zaproponować uczniom dwa tematy – jeden schematyczny, nieco niżej punktowany, i drugi trudniejszy, pozwalający uczniowi wykazać się swoimi umiejętnościami. Dzięki temu uczeń słaby rozwiązałby zadania jedynie z części o niskiej skali trudności, ale uczeń zdolny mógłby udowodnić, że rzeczywiście jest ponadprzeciętny.

W niewoli schematów

Schematyczność obecnie obowiązujących testów może budzić niepokój. Za test można

zawsze otrzymać maksymalnie 50 punktów, zawsze składa się on z 20 zamkniętych zadań, zawsze pojawia się w nim krótka wypowiedź pisemna (ogłoszenie, zaproszenie itp.) oraz praca pisemna (najczęściej rozprawka, charakterystyka postaci lub list), za którą można uzyskać maksymalnie 16 punktów.

Schematyczność testów doprowadziła do tego, że nauczyciele nie uczą, ale trenują uczniów. Trenuje się pisanie rozprawki, charakterystyki i innych form wypowiedzi. Trenuje się czytanie tekstów i formułowanie zwięzłych od-

powiedzi. W zadaniach pisemnych, za które można otrzymać 1 lub 2 punkty, nie wymaga się odpowiedzi w formie zdania, ale tylko tego, żeby wypowiedź była na temat.

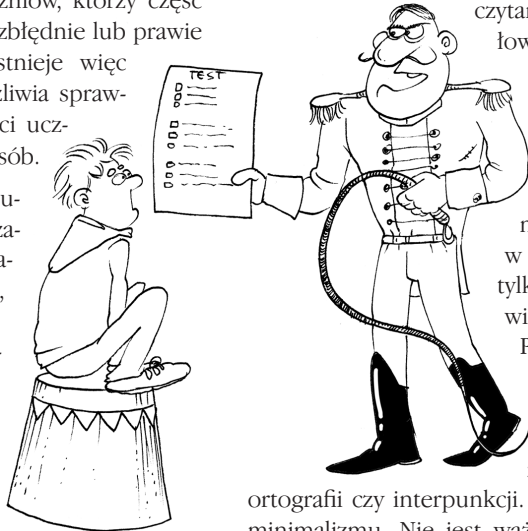
Ponadto nie bierze się pod uwagę ani stylu wypowiedzi czy szyku wyrazów w zdaniu, ani

ortografii czy interpunkcji. Takie działania uczą minimalizmu. Nie jest ważna rzetelna wiedza, lecz umiejętność pisania testów. I rzeczywiście, nasi uczniowie z roku na rok uzyskują lepsze wyniki z egzaminów, są coraz lepiej wytrenowani. Ale czy uczeń wytrenowany to uczeń myślący?

Czas przygotowań do egzaminów wiąże się najczęściej z rezygnowaniem przez nauczycieli z czytania tekstów literackich na rzecz ciągłego trenowania uczniów w pisaniu testów. Uczniowie na tym tracą, ponieważ poznają mniej lektur, nie uczą się niezależnego myślenia. I to jest niepokojące.

Jestem zwolenniczką testów. Ale już chyba czas pomyśleć o ich odschematyzowaniu.

Autorka uczy języka polskiego i układa testy dla szóstoklasistów i gimnazjalistów



Nastaw się na wynik

Elżbieta Konopka

Dostałam polecenie: Proszę napisać plan wynikowy. Właściwie spodziewałam się tego od jakiegoś czasu, bo do szkół moich koleżanek moda na pisanie takich planów dotarła już wcześniej. Myślałam, że – jak to z modami bywa – i ta moda potrwa sezon, najwyżej dwa, i przeminie...

Nie mam nic przeciw systematycznemu planowaniu, nie tylko w pracy szkolnej rozumiem i doceniam jego rolę.

Od pierwszego roku pracy nauczycielskiej tworzę stosowne plany, w których organizuję materiał programowy, określam cele, ujmuję to w tematycznie lub logicznie powiązane całości.

I oto dowiaduję się, że pisząc plan pracy, myślałam o sobie! O tym, co JA zrobię na lekcji. Teraz, pisząc plan wynikowy, mam określić, co uczeń, podmiot całego przedsięwzięcia, osiągnie, pracując ze mną. Nauczanie i uczenie się są ze sobą tak zrośnięte, że nawet najbardziej trywialna metafora o awersie i rewersie tej samej monety nie jest potrzebna, by to zobrazować. Nie sądzę również, by rozsądny nauczyciel określał cele niemożliwe do osiągnięcia przez uczniów. Chcąc zdobyć informacje o tym, jak tworzyć plan wynikowy, zajrzałam do książki profesora Bolesława Niemierki *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Autor, najważniejszy autorytet polskiej dydaktyki, poświęcił temu zagadnieniu dwie strony, a właściwie półtorej, bo część miejsca zajmuje anegdota o wyższości planowania nad nieplanowaniem i smutnych skutkach niesłuchania koleżanki głęboko przekonanej (choć zupełnie nieprzekonywającej) o walorach operacjonalizacji celów. Najważniejsza informacja wynikająca z lektury sprowadza się do stwierdzenia, że cele ogólne i materiał nauczania nie wystarczą do zaplanowania zajęć

Nikt nie zwraca uwagi na istotny, moim zdaniem, fakt, że prócz jasno określonych wymagań programowych należy wskazać narzędzia i system sprawdzania tego, czy uczeń sprostał tym wymaganiom.

i że niezbędna jest hierarchizacja wymagań. Hierarchizacja wymagań! Już raz to przerabiałam, bo ileś miesięcy temu dostałam polecenie: Proszę napisać przedmiotowy system oceniania! Cele ogólne wypisane w planie pracy doprecyzowałam i przekształciłam w operacyjne, a przy każdym zaprojektowanym temacie określiłam wymagania niezbędne do uzyskania ocen dostatecznej i bardzo dobrej. Opisałam,

jakie warunki należy spełnić, aby dostać ocenę wyższą niż trzy lub pięć, a także niższą niż trzy, oraz jaką ocenę uzyskuje ten, kto nie opanuje wymagań zwanych przez dydaktyków koniecznymi. Nie potrafiłam co prawda w swym schemacie wyznaczyć oceny za nie-

które umiejętności, jak na przykład za posługiwanie się poprawną polszczyzną. Jest to umiejętność podstawowa (całkowicie niezbędna



w nauce, bezpośrednio użyteczna, stosunkowo łatwa do opanowania, niehipotetyczna), zatem zasługująca na ocenę dostateczną. Ale który uczeń chciałby za to, że mówi poprawnie po polsku, otrzymywać zaledwie tróję? Na szczęście nikt nie zwrócił na to uwagi. Wróćmy do planu wynikowego. Niemierko, dając przykład tego, jak powinien wyglądać ów plan, podzielił wymagania na: podstawowe (w skali szkolnych stopni można po ich spełnieniu uzyskać ocenę dostateczną), rozszerzające (ocena dobra) i dopełniające (ocena bardzo dobra). Ja, konstruując przedmiotowy system oceniania, zrobiłam podobnie – poszczególnym ocenom przyporządkowałam konkretne umiejętności (i wiadomości), czyli określiłam wymagania, które musi spełnić uczeń, aby móc cieszyć się na przykład piątką. Teraz przyjdzie mi pozmienić nazwy rubryk

i to, co raz wpisałam w PSO jako wymagania na ocenę bardzo dobrą, teraz wpiszę w PW jako wymagania dopełniające. Będzie dobrze? Będzie, bo treści, a częściowo i funkcje tych dwóch dokumentów się pokrywają. Będzie, bo nikt nie zwraca uwagi na istotny, moim zdaniem, fakt, że prócz jasno określonych wymagań programowych należy wskazać narzędzia i system sprawdzania tego, czy uczeń sprostał tym wymaganiom. Będzie, bo dyrektorzy szkół życzą sobie we wrześnie planu na cały rok szkolny, nie przejmując się tym, że akurat z planu wynikowego trzeba wyciągać krótkofalowe wnioski i należy go systematycznie aktualizować!

Będzie dobrze? Nie będzie! Ale zanim ktokolwiek się w tym zorientuje, nastanie jakaś nowa moda. Oby była to moda na nietworzenie marnej dokumentacji szkolnej.

Jak mówić śmiało?

Rozmowa z Urszulą Gościcką, trenerem konsultantem z ProFirmy specjalizującej się m.in. w szkoleniach z zakresu występów publicznych



Czy można się nauczyć występować publicznie, czy też jest to umiejętność wrodzona?

Oczywiście, niektóre osoby są obdarzone charyzmą, dzięki której z łatwością potrafią przez długi czas

przykuwać uwagę słuchaczy, chociaż nigdy się tego nie uczyły. Zwykle jest tak, że łatwiej występować publicznie osobom, które mają na co dzień kontakt z ludźmi. Ale moim zdaniem każdy jest w stanie, przynajmniej w podstawowym zakresie, opanować tę umiejętność.

Wiele osób na samą myśl o publicznym wystąpieniu jest sparaliżowanych ze strachu. Czy istnieją skuteczne sposoby na opanowanie tremy?

Przede wszystkim trzeba się solidnie przygotować. Dobrze jest przećwiczyć – przed kimś lub choćby przed lustrem – przynajmniej początkowe pięć minut prezentacji. Przyjmuje się, że kluczowe znaczenie dla zbudowania pozytywnego pierwszego wrażenia i powodzenia naszego wystąpienia ma pierwszych 20 sekund, 20 słów i 20 gestów. Jeżeli na początku popełnimy błąd, trudno będzie to później naprawić. I oczywiście ta zasada działa również w drugą stronę. Jeżeli dobrze zaczniemy, możemy na tym pozytywnym wrażeniu „popłynąć” i ewentualne późniejsze błędy będą mniej zauważane przez audytorium.

Może się zdarzyć, że ze zdenerwowania nie jesteśmy w stanie wydusić z siebie ani jednego słowa. Wówczas należy wziąć głęboki oddech przeponą. W trakcie wystąpienia również starajmy się oddychać w ten sposób, bo to skutecznie eliminuje drżenie głosu. W żadnym wypadku nie usprawiedliwiamy swojego zde-

nerwowania. Nam się wydaje, że jest ono dla wszystkich widoczne, natomiast publiczność zazwyczaj dostrzega jego oznaki w dużo mniejszym stopniu.

Andrzej Poniedziałki żartował kiedyś, że zanim wyjdzie na scenę, robi przysiad i wtedy ciało myśli, że jest na rybach, i się relaksuje, a on szybko wychodzi do publiczności i zaczyna mówić. Zanim ciało się zorientuje, że padło ofiarą podstępny, on jest już w połowie skeczu...

Coś w tym jest. Kiedy jesteśmy zdenerwowani, dobrze jest przed wyjściem do publiczności naprężyć możliwie jak największą liczbę mięśni, a następnie je rozluźnić. Takie ćwiczenie pozwala pozbyć się stresu.

Jak się uczyć prezentacji? Wkuć cały tekst na pamięć czy zapisać na kartce tylko najważniejsze punkty?

Nie uczmy się całego wystąpienia na pamięć słowo w słowo. Dobrze jest sporządzić szczegółowy konspekt tego, co chcemy powiedzieć. Wszystkie kwestie, które chcemy poruszyć, powinny być zapisane w konspekcie. Podczas prezentacji powinno się też unikać czytania z kartki. Kartka jest po to, aby się nią wesprzeć, na przykład gdy nagle umknie nam coś z pamięci. Konspekt trzymamy w widocznym miejscu i zaglądamy do niego w razie potrzeby. On świadczy o tym, że jesteśmy dobrze przygotowani do prezentacji.

W trakcie wystąpienia może się zdarzyć, że stracimy wątek i utknijemy w połowie zdania. Jak z tego wybrnąć?

Zrobić krótką przerwę i pozbierać myśli. Nie bójmy się ciszy. Przerwy są potrzebne również słuchaczom, aby mieli czas na przetworzenie informacji. Kiedy przestajemy mówić, wydaje nam się, że trwa to całą wieczność. Ale w odczuciu słuchaczy przerwa trwa tylko krótką chwilę.

Podczas prezentacji powinniśmy chodzić czy raczej stać w miejscu?

To zależy od typu wystąpienia. Należy jednak pamiętać, że ruch jest jedną z technik wzbu-

dzania zainteresowania w słuchaczach. Jeśli w naszej wypowiedzi da się wyróżnić kilka odrębnych problemów, to dobrze jest o każdym z nich mówić w innym miejscu sali. To przykuwa uwagę. Zawsze powinniśmy stać przodem do słuchaczy. Jeżeli pokazujemy coś na tablicy lub ekranie, możemy odwrócić głowę, ale ciało powinno być zwrócone przodem do publiczności.

A co zrobić z rękoma?

Gestykulacja powinna być naturalna. Nie wykonujemy gwałtownych ruchów, unikamy również gestów zamknięcia, czyli nie krzyżujemy rąk ani nóg. Nie robimy zamasztych gestów, łokcie powinny przylegać do ciała. Ręce dobrze jest trzymać wzdłuż tułowia. Jeśli jednak komuś sprawia to trudność, może trzymać w dłoni długopis lub wskaźnik. Trzeba tylko uważać na to, co się robi z tym przedmiotem. Zdarza się, że prelegent po skończonej prezentacji ma opisane markerem mankiety od koszuli... Ręce można też trzymać splecione za plecami. Odslonięty przód ciała to komunikat, że jesteśmy rozluźnieni i pewni siebie.

Zdaniem niektórych specjalistów od kreowania wizerunku fenomen popularności premiera Marcinkiewicza wynika z tego, że mówi on bardzo wolno i wyraźnie. Czy taki sposób mówienia rzeczywiście wzbudza sympatię słuchaczy?

Dobrze jest modulować głos, zmieniać tempo mówienia, aby nie zahipnotyzować słuchaczy. Ale rzeczywiście powinno się mówić raczej wolno niż szybko i raczej nisko niż wysoko. Niski głos brzmi wiarygodnie.

Co zrobić, aby słuchano z uwagą tego, co mamy do powiedzenia?

Jest taka technika, którą nazywamy „podgrzewaniem kanału”. Kiedy chcemy powiedzieć o czymś ważnym, mówimy po prostu: „Proszę państwa, a teraz powiem o czymś bardzo istotnym”. Trzeba również pamiętać, aby na początku wystąpienia mówić krótkimi zdaniami, a dopiero z czasem wplatać zdania złożone.

Ponadto prezentacja powinna mieć klarowną strukturę. Na wstępie mówimy o tym, o czym będziemy mówić, w rozwinięciu o tym mówimy, a na koniec podsumowujemy to, o czym powiedzieliśmy. Niezwykle ważne jest również utrzymywanie kontaktu wzrokowego z osobami, do których się zwracamy. Jeśli mamy do czynienia z dużą grupą, dzielimy w myślach salę na trzy części i co jakiś czas przenosimy wzrok na osoby z każdej grupy.

Ważny jest również odpowiedni ubiór. Mówi się, że jeśli prelegent był ubrany właściwie, to audytorium po pewnym czasie nie pamięta, w jakim stroju wystąpił.

A jeśli zdarzy się, że słuchacze mimo naszych zabiegów i tak zaczną ziewać?

To trzeba wprost nazwać sytuację. Powiedzieć na przykład: „Widzę, że potrzebujecie państwo

przerwy”. Dobrze jest też w przerwie po prostu przewietrzyć salę. Reagujemy również, gdy któryś ze słuchaczy zaczyna nam przeszkadzać. Na początku dobrze jest ustalić zasady, bo potem łatwo się można do nich odwołać. Na przykład kiedy w trakcie prezentacji ktoś zaczyna rozmawiać przez telefon komórkowy, przypominamy, że na wstępie ustaliliśmy przecież, że komórki mają być wyłączone. Wówczas pozostali członkowie grupy zwykle dyscyplinują taką osobę.

Jakich błędów w trakcie prezentacji powinniśmy unikać?

Przede wszystkim nie starajmy się powiedzieć wszystkiego. Pamiętajmy o zasadzie: ekspert wie wszystko, ale nie o wszystkim mówi.

Rozmawiał Paweł Mazur

R E K L A M A



Jak opanować lęk przed publicznymi wystąpieniami?

Jak nawiązać kontakt z publicznością?

Jak zapamiętać tekst?

Jak umiejętnie operować głosem?

Jak wybrać odpowiedni temat przemówienia?

Na wszystkie te pytania znajdą Państwo odpowiedź w książce *Mów śmiało!* wydanej przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.

Ćwiczenia, wskazówki oraz przykłady zajęć klasowych można wykorzystać zarówno w czasie lekcji, jak i na zajęciach pozalekcyjnych. Książka jest przeznaczona do pracy z uczniami na wszystkich poziomach edukacyjnych.

www.gwo.pl



Kawałek chleba nie spadnie z nieba

Tatiana Witkowska

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

obraz → s. 23



Lekcję można przeprowadzić po omówieniu z uczniami obrazu Pietera Breughla Młodszeo *Lato* (np. na podstawie ćwiczeń zaproponowanych na s. 68 podręcznika A. Łuczak, A. Murdzek, *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, GWO, Gdańsk 2005; reprodukcja obrazu znajduje się na tej samej stronie podręcznika, a także na stronie internetowej www.gwo/gazetamnp.pl). Jeśli jednak nie omówiliśmy wcześniej z uczniami dzieła Breughla, możemy to zrobić na początku zaproprowanej lekcji – zaczynamy wtedy od tego, że uczniowie samodzielnie oglądają i omawiają obraz *Lato*.

Proponujemy na s. 68 podręcznika A. Łuczak, A. Murdzek, *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, GWO, Gdańsk 2005; reprodukcja obrazu znajduje się na tej samej stronie podręcznika, a także na stronie internetowej www.gwo/gazetamnp.pl). Jeśli jednak nie omówiliśmy wcześniej z uczniami dzieła Breughla, możemy to zrobić na początku zaproprowanej lekcji – zaczynamy wtedy od tego, że uczniowie samodzielnie oglądają i omawiają obraz *Lato*.

Cele:

- samodzielna praca z dziełem malarskim
- poznanie niektórych przysłów ludowych
- doskonalenie umiejętności argumentowania
- doskonalenie umiejętności ustnego wypowiedzenia się
- budowanie systemu wartości

Metoda: praca w małych grupach

Tok lekcji:

1. Rozdajemy uczniom wybrane teksty polskich przysłów związanych z pracą, chlebem itp. (→ załącznik 1). Niektóre z nich są dalekie od klimatu obrazu, ale zostały wybrane właśnie po to, by stworzyć uczniom szerszy kontekst do samodzielnej pracy, a także by pokazać różnorodność przysłów i sentencji dotyczących chleba i pracy.

Prosimy uczniów, by przeczytali przysłówia, a następnie w grupach wyjaśnili sobie nawza-

jem ich znaczenie oraz podkreślili te, których nie rozumieją. Wyjaśniamy razem z uczniami sens przysłów, które wydały się niezrozumiałe.

2. Pokazujemy uczniom reprodukcje obrazu *Lato* Pietera Breughla i prosimy, by wybrali jedno lub dwa przysłówia, które ich zdaniem mogłyby być tytułami obrazu. Prosimy uczniów o przygotowanie krótkiej prezentacji, w której uzasadnią swój wybór. W sformułowaniu wypowiedzi pomogą im następujące pytania:

- Co jest tematem obrazu?
- Jaki jest nastrój obrazu?
- W jakiej kolorystyce jest utrzymany obraz?

3. Prezentacja pracy przez przedstawicieli każdej grupy. W trakcie prezentacji oceniamy poprawność językową, porządek wypowiedzi oraz trafność spostrzeżeń. Warto wspólnie dokonać oceny najciekawszej prezentacji. Jeśli zajdzie taka potrzeba, możemy oddzielnie ocenić prezentację za sprawność i poprawność wypowiedzi ustnej oraz za trafność spostrzeżeń. Ważne, by oceniając uczniów, uwzględnić ich spostrzegawczość, wrażliwość na obraz, zwłaszcza gdy są to uczniowie mniej sprawni w mówieniu.

4. Jeśli mamy czas, warto z uczniami porozmawiać krótko na temat pracy. Rozmowę można ukierunkować pytaniami:

- Dlaczego tyle przysłów dotyczy pracy i wysiłku człowieka, a także znaczenia pracy?
- Czy praca to tylko wysiłek fizyczny?
- Czy nauka jest pracą?

5. Zadanie domowe.

Napisz list do Pinokia, w którym wyjaśnisz mu sens przysłówia „Bóg bez pracy nic nie daje”.

Namalować protest

Karol Maliszewski

Scenariusz lekcji dla II klasy gimnazjum

(czas realizacji – 1–2 lekcje)

obraz → s. 24



Wstrząs, a co najmniej poruszenie może towarzyszyć odbiorowi obrazu Wasilija Wereszczagina zatytułowanemu *Apoteoza wojny poświęcona wszystkim zdobywcom przeszłym, teraźniejszym i przyszłym* (reprodukcja obrazu znajduje się na s. 241 podręcznika A. Łuczak, E. Prylińskiej, *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum*, GWO, Gdańsk 2005, a także na stronie internetowej www.gwo/gazetamnp). Być może uczniom zabraknie słów, aby wypowiedzieć towarzyszące temu emocje i refleksje. Krótko mówiąc – trzeba dobrze rozegrać tę lekcję, aby umożliwić uczniom wczucie się w antywojenne przesłanie obrazu. Może się to odbywać na różne sposoby. Proponuję jeden z nich.

Tok lekcji

1. Dzielimy klasę na 4–6-osobowe grupy, którym rozdajemy słowniki dostępne w szkolnej bibliotece (terminów literackich, wyrazów obcych lub języka polskiego), a także kilkanaście pozbawionych tytułów reprodukcji dzieł malarzkich o tematyce wojennej, wśród których jest także reprodukcja obrazu Wereszczagina. Prosimy o wskazanie dzieła najbardziej złowrogiego i poruszającego, ukazującego bezsensowne okrucieństwo, niepotrzebny rozlew krwi, grozę umierania, szaleństwo zabijania (należy tak dobrać reprodukcje, żeby na ich tle obraz Wereszczagina wyróżniał się swoją drastyczną wymową). Po obejrzeniu reprodukcji liderzy grup przedstawiają krótki opis wybranego dzieła.

Uczniowie pracują w grupach nad uzasadnieniem dokonanego wyboru, a następnie je prezentują. Po wysłuchaniu tych zazwyczaj chaotycznych uzasadnień próbujemy je uporządkować, a następnie proponujemy uczniom

zapisanie krótkiej notatki na temat: Co mnie poruszyło w obrazie Wereszczagina? (nad notatką uczniowie pracują indywidualnie).

Uczniowie najczęściej wskazują na ponury krajobraz i pustkę ukazane na obrazie, odwołując się do filmów *science fiction*, w których nieodbitki ludzkości błakają się po jałowej, spalonej ziemi. Na obrazie Wereszczagina nie widać jednak żadnych ludzi – nikt nie ocalał z pożogi. To, co z daleka wygląda jak kopiec białych kamieni czy żwiru, okazuje się piramidą z ludzkich czaszek – najbardziej przerażającym i przykuwającym uwagę elementem obrazu. Dopiero potem uczniowie wskazują na czarne ptaki zlatujące się do trupów i padliny, uschłe, jakby struchlałe z grozy drzewa, a także majaczące w dali ruiny. Wszystko wygląda jak po kataklizmie, lecz przecież żaden naturalny kataklizm przyrodniczy nie doprowadziłby do powstania kopca z czaszek. To musiało być celowe i metodyczne działanie polegające na gromadzeniu ciał, a właściwie na składowaniu samych głów. Tak zwycięzcy postąpili z ciałami pokonanych. Jeżeli po odczytaniu wybranych notatek dojdzie do dyskusji, to w tym miejscu zadajmy pytanie: O jakim zwycięstwie mówimy? Czy ktoś tu naprawdę wygrał? Uczniowie zapewne skrytykują bezmyślne okrucieństwo, podważą sens takiej wygranej, zaczną rozumieć, że zwycięstwo w takim stylu jest w gruncie rzeczy porażką człowieczeństwa, humanizmu i kultury. Emocje uczniów zostają nazwane i uporządkowane.

2. Proponujemy ponowne spojrzenie na obraz Wereszczagina, zwrócenie uwagi na kompozycję i kolory jako te elementy, które oddziałują na nasze zmysły, budząc przerażenie, współczucie, słuszny gniew, skłaniając do krytyki bezmyślnego okrucieństwa. Należy wskazać na kontrast, jaki powstaje między łagodnym, ciepłym brązem ziemi, bielą usypiska z czaszek

a niezwykle intensywnym błękitem nieba. Wszystkie ciemne punkty oraz plamy (ptaki, głęboki, szary cień rzucany przez kopiec czaszek) wzmacniają wymowę obrazu.

3. Prosimy grupy o chwilę namysłu nad tytułem obrazu (padają propozycje: *Barbarzyństwo*, *Zagłada*, *Koniec świata* itd.). Dopiero teraz ujawniamy prawdziwy tytuł dzieła, dodając kilka informacji o autorze i obrazie. Wspominamy, że *Apoteoza wojny...* z cyklu *Barbarzyńcy* miała nosić tytuł *Apoteoza Tamerlana*. Zwracamy uwagę na znaczenie tytułu, podsuwając problem: Czy artysta nie pomylił się, używając słowa „apoteoza”? Uczniowie zaglądną do słowników, z których dowiadują się, że apoteoza to inaczej idealizacja, gloryfikacja, pochwała. W trakcie dyskusji wychodzi na jaw przewrotność tytułu nadanego obrazowi przez Wereszczagina, który nie gloryfikuje wojnę, lecz zdecydowanie ją potępia. Tytuł podkreśla dystans i ironię malarza, który w ten sposób przestrzega przed wojną i przeciw niej protestuje. Przeciw wszystkim wojnom – tym, które były, są i będą.

Koniecznym podkreślimy fakt, że obraz początkowo miał się wiązać z pewnym epizodem historycznym i dotyczyć niebywałego okrucieństwa Tamerlana (średniowiecznego władcy środkowoazjatyckiego, który ze świętych głów kazał budować mury, wieże i drogi). Malarz zmienił jednak tytuł, sugerując ogólne i uniwersalne przesłanie (uczniowie szukają w słownikach znaczenia słów „uniwersalność”, „uniwersalizacja”), piętnujące każde okrucieństwo i każdą wojnę, a także ironicznie wskazując na „wszystkich zdobywców przeszłych, teraźniejszych i przyszłych”. Uniwersalność przesłania, ponadczasowość przekazu – do takiej myśli na kanwie tego sugestywnego dzieła dochodzimy razem z uczniami. Jeżeli zostali poruszeni, odślonili emocje, a następnie doszli do własnych refleksji – znaczy, że cel został osiągnięty. Zakończmy lekcję pytaniem o to, co mówi obraz, co krzyczy.

4. Praca domowa.

Wyobraź sobie „krzyk” obrazu Wereszczagina i zapisz go w formie antywojennego apelu.

Ja i moja przestrzeń

Joanna Piasta-Siechowicz

obraz → s. 25



Cele:

- bogacenie słownictwa
- formułowanie tytułu
- opisywanie przestrzeni
- odczytywanie informacji z obrazu

Tok lekcji:

1. Dzielimy klasę na 5 kilkuosobowych grup, przydzielamy i objaśniamy zadania – każda grupa będzie opisywać inną pracownię (pisarza, malarza, wynalazcy, aktora, muzyka). Rozdajemy grupom → załącznik 2 i → załącznik 3 – uczniowie pracują zgodnie z poleceniami zawartymi w karcie pracy.

Scenariusz lekcji dla V klasy
(czas realizacji – 1 lekcja)

2. Rysujemy na tablicy wewnątrz przedstawione w załączniku 2. Grupy przygotowują się do ustnego opisanego naszkicowanej przez siebie przestrzeni (→ załącznik 4). Ważne, by każdy uczeń z grupy sformułował 1–2 zdania złożone rozwinięte z wykorzystaniem podanego w instrukcji słownictwa.

3. W trakcie prezentacji każdy uczeń z grupy zabiera głos – ustnie opisuje fragment przestrzeni. Uczniowie z pozostałych grup uważnie słuchają kolegów, patrzą na tablicę ze szkicem i wyobrażają sobie opisywaną przestrzeń, a następnie zgadują, do kogo może należeć dana pracownia.

4. Rozdajemy uczniom reprodukcje obrazu Jana Vermeera *Pracownia artysty* (obraz znajduje się na s. 264 podręcznika A. Łuczak, A. Murdzek, *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, GWO, Gdańsk 2005, a także na stronie internetowej www.gwo.pl/gazetamnp). Zwracamy uwagę na detale przestrzeni przedstawionej na obrazie. Uczniowie indywidualnie wykonują polecenia, które zapisujemy na tablicy:

- Wymień elementy przestrzeni ukazanej na obrazie.
- Wymień elementy tworzące nastrój obrazu.
- Zapisz myśli, pytania, które ci się nasuwają, kiedy patrzysz na obraz.

5. Praca domowa.

Opisz otoczenie, w którym czujesz się najlepiej i w którym chciałbyś przebywać, a następnie przedstaw je, korzystając z dowolnej techniki malarskiej.

Dwaj malarze

Zofia Pieńkowska

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

obrazy → s. 25–26



Cele:

- kształcenie umiejętności odbioru dzieła malarskiego
- doskonalenie umiejętności tworzenia charakterystyki postaci

Tok lekcji:

1. Uczniowie oglądają i porównują obrazy Jana Vermeera i Adriaena van Ostadego (reprodukcje obrazów zamieściliśmy na naszej stronie internetowej www.gwo.pl/gazetamnp; reprodukcja obrazu van Ostadego znajduje się na s. 288 podręcznika A. Łuczak, E. Prylińskiej, *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum*, GWO, Gdańsk 2005).

2. Rozmowa ukierunkowana pytaniami:

- Co widać na obrazach?
- Czym się zajmują artyści?
- Kto towarzyszy im w pracy?
- W jakich warunkach tworzą artyści?
- Jak wyglądają podłogi obu pracowni?
- Jakie przedmioty widać w pracowniach?
- Czym się różnią obie pracownie malarskie?

3. Dzielimy klasę na grupy. Każda grupa na podstawie wyglądu pracowni malarskiej tworzy charakterystykę (portret psychologiczny) artysty przedstawionego na jednym z obrazów. Uczniowie, charakteryzując wybranego malarza, powinni uzasadnić swoje wnioski i spostrzeżenia, wskazać te elementy pracowni, które świadczą najlepiej o charakterze jej właściciela. Prezentacja pracy grup.

4. Krótko wyjaśniamy uczniom, że chociaż Vermeer i van Ostade żyli prawie w tym samym czasie, malowali zupełnie inaczej:

- patrząc na obraz Vermeera, dostrzegamy przede wszystkim harmonię i ład; z obrazu emanuje spokój i skupienie, prawie każdy przedmiot ukazany na obrazie coś symbolizuje;
- na obrazie van Ostadego widać przede wszystkim naturalność procesu twórczego, w pracowni ukazanego na obrazie artysty panuje nieład, akt twórczy przebiega żywiołowo.

Jeśli czas na to pozwoli, rozdajemy uczniom karty z opisami obrazów (→ **reprodukcje obrazów**, s. 26–27) Vermeera i van Ostadego. Jeśli nie mamy już na to czasu, uczniowie zapoznają się z nimi w domu.

5. Praca domowa.

W której z przedstawionych pracowni chciałbyś się lepiej? Uzasadnij swój wybór.

Tradycje wielkanocne

Czesława Witek

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

Zbliżają się święta wielkanocne – proponuję zatem lekcję, na której uczniowie przypominają sobie świecki i religijny aspekt Wielkanocy, a także dostrzegają przenikanie symboliki wielkanocnej do różnych tekstów kultury.

Cele:

- odczytywanie różnych tekstów kultury
- kształcenie umiejętności pracy z tekstem
- poznawanie tradycji wielkanocnych

Materiały: reprodukcje obrazów i rzeźb tematycznie związanych z Wielkanocą (np. Leonardo da Vinci *Ostatnia wieczerza*; Andrea Mantegna *Modlitwa w Ogrójcu*, *Ukrzyżowanie*, *Zmartwychwstanie*, *Martwy Chrystus*; Lorenzo Lotto *Chrystus dzwigający krzyż*; Michał Anioł *Pieta*)

Przygotowanie: prosimy uczniów o przyniesienie na lekcję wielkanocnych kartek świątecznych

Tok lekcji:

1. Lekcję zaczynamy od rozmowy z uczniami na temat zbliżających się świąt wielkanocnych – jak przebiegają domowe przygotowania do świąt, co się gotuje i piecze na święta, w jaki sposób członkowie rodziny obdarowują się prezentami na „zająca”. W tej części lekcji konsekwentnie pomijamy religijny aspekt świąt.

2. Rozdajemy uczniom → załącznik 5 z tekstem wiersza *Wielkanocny stół* – uczniowie w małych grupach uważnie czytają wiersz i wskazują elementy, które wydają im się najbardziej związane z Wielkanocą. Wymieniają je po kolei, a my zapisujemy je na tablicy, ewentualnie uzupełniamy wypowiedzi uczniów i objaśniamy, np. czym są borówkowe listki (warto przynieść na lekcję taki bukietek).

3. Uczniowie, nadal pracując w grupach, oglądają przyniesione z domu kartki świąteczne

i odnajdują w nich elementy wymienione w wierszu. Zwracamy uwagę na to, że zarówno w wierszu, jak i na kartkach pojawiają się elementy typowo świąteczne (babki, mazurki, pisanki, liście borówki, stół wielkanocny) i dotyczące wiosny (pachnąca łąka, słońce). W tym momencie warto porozmawiać także o wiosennej symbolice świąt wielkanocnych (jajko – symbol nowego życia, zieleń na stole – symbol odradzającej się przyrody itp.).

4. Rozmawiamy z uczniami na temat religijnego aspektu Wielkanocy, a następnie pytamy:

- Na pamiątkę jakiego wydarzenia święcimy palmy?
- Co się wydarzyło w Wielki Piątek?
- Co to jest rezurekcja i pieta? (uczniowie sprawdzają znaczenie tych słów w słowniku)

5. Rozdajemy uczniom reprodukcje malarskie nawiązujące do religijnego aspektu Wielkanocy – uczniowie odnajdują w nich tematykę Męki Pańskiej i Zmartwychwstania. Wyjaśniamy, że wielkanocny baranek jest symbolem Jezusa Zmartwychwstałego. Zwracamy uwagę na to, że motywy drogi krzyżowej i piety są obecne w malarstwie różnych epok, że jest to część naszej kultury europejskiej.

Jeśli w klasie są uczniowie niekatolicy, warto ich poprosić o to, by opowiedzieli, jak w ich domach obchodzi się święta wielkanocne.

6. Wraz z uczniami formułujemy wspólny wniosek podsumowujący lekcję, np.

Święta wielkanocne niosą nadzieje na odnowę życia, zarówno w aspekcie codziennym (przyroda budzi się do życia), jak i religijnym (Zmartwychwstanie).

7. Praca domowa.

Zaprojektuj i wykonaj wielkanocną kartkę świąteczną.

Poeta czy malarz?

Magdalena Podjaska

Scenariusz lekcji dla IV–VI klasy (czas realizacji – 1–2 lekcje)

Cele:

- kształtowanie rozumienia pojęcia „przenośnia” i jej funkcji w tekście
- utrwalanie wiadomości na temat porównania
- porównanie języka popularnonaukowego, codziennego i poetyckiego
- bogacenie czynnego słownictwa uczniów
- przygotowanie do samokształcenia – poszukiwanie informacji w źródłach
- wskazanie na właściwe zachowanie w lesie i prawidłowy sposób zbierania grzybów

Metody: pogadanka, praca z tekstem, pokaz, zajęcia praktyczne

Środki: fragment *Pana Tadeusza* (ks. III, w. 274–289) – kserokopia dla każdego ucznia lub jedna na ławkę, atlas grzybów

Tok lekcji:

1. Uczniowie z zamkniętymi oczami słuchają fragmentu *Pana Tadeusza*. Ich zadaniem jest wyobrazić sobie, „zobaczyć” to, o czym czyta nauczyciel.

Na pytanie: „O czym jest ten wiersz?”, pada oczywista odpowiedź: „O grzybach”. Zapisujemy wspólnie na tablicy nazwy grzybów wymienionych w wierszu, a następnie polecamy uczniom, żeby narysowali te grzyby w zeszytach. Wyznaczamy krótki czas na wykonanie zadania i niezależnie od protestów uczniów przechodzimy do następnego punktu lekcji.

2. Sięgamy do atlasów grzybów. Dzielimy klasę na grupy – każda z nich odszukuje w atlasie innego grzyba wymienionego w wierszu. Przedstawiciele grup po kolei czytają informacje z atlasu: jak wygląda dany grzyb, gdzie rośnie i w jakich warunkach. W tej części lekcji mówimy o prawidłowym zbieraniu grzybów i właściwym

zachowaniu się w lesie. Sprawdzamy, czy narysowane przez uczniów grzyby odpowiadają rzeczywistym. Uczniowie poprawiają rysunki.

3. Rozdajemy uczniom tekst, który samodzielnie i w skupieniu czytają, podkreślając niezrozumiałe wyrazy (ich znaczenie szybko i prosto wyjaśniamy). Uczniowie przepisują z tablicy do zeszytów nazwy grzybów wymienionych w wierszu i wypisują z wiersza ich określenia („surojadki niby czareczki”, „koźlak jak dno kubka”, „lejki jako kieliszki”, „bielaki jakby filizanki”, „purchawka jak pieprzniczka”). Przypominamy, czym jest porównanie, a następnie pytamy uczniów:

- Co teraz powiecie o swoich rysunkach?
- Gdzie rosną grzyby z wiersza?
- Co to znaczy, że grzyby rosną „na zielonym obrusie łąk”?

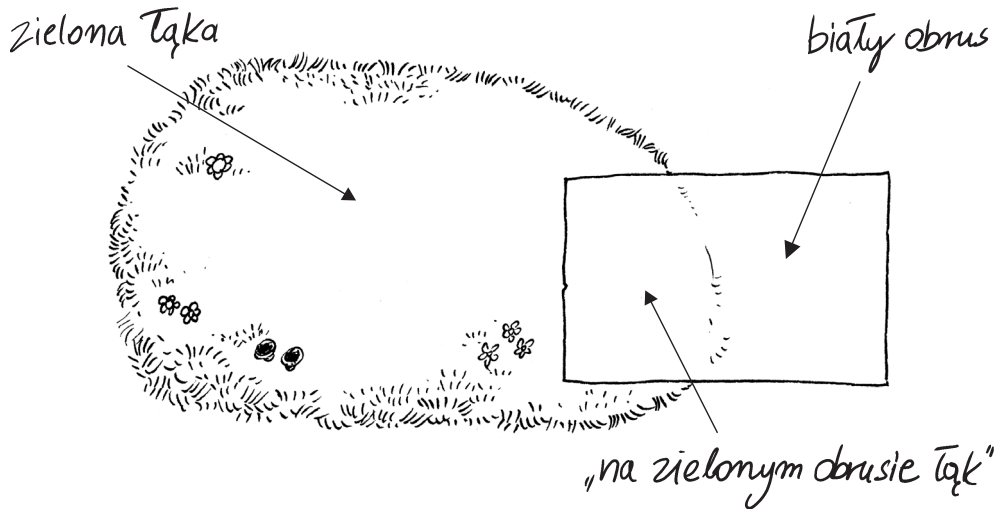
Adam Mickiewicz

Pan Tadeusz (ks. III, w. 274–289)

Na zielonym obrusie łąk, jako szeregi
Naczyń stołowych sterczą: tu z krągłymi brzegi
Surojadki srebrzyste, żółte i czerwone,
Niby czareczki różnym winem napełnione;
Koźlak, jak przewrócone kubka dno wypukłe,
Lejki, jako szampańskie kieliszki wysmukłe,
Bielaki, krągłe, białe, szerokie i płaskie,
Jakby mlekiem nalane filizanki saskie,
I kulista, czarniawym pyłkiem napełniona
Purchawka, jak pieprzniczka – zaś innych
imiona

Znane tylko w zajęczym lub wilczym języku,
Od ludzi nie ochrzczone; a jest ich bez liku.
Ni wilczych, ni zajęczych nikt dotknąć nie
raczy,
A kto schyla się ku nim, gdy błąd swój obaczy,
Zagniewany, grzyb złamie albo nogą kopnie;
Tak szpecąc trawę, czyni bardzo nieroztropnie.

Wykonujemy na tablicy schematyczny rysunek, który uczniowie przerysowują do zeszytów:



Tak więc na zielonej łące rosną grzyby, które uczniowie widzieli w atlasie i które narysowali w zeszytach. Uczniowie wpisują ich nazwy do schematu w polu oznaczonym jako „zielona łąka”. Nazwy zastawy stołowej opisanej w wierszu zapisują w polu „biały obrus”. Wyjaśniamy sposób „przenoszenia” (stąd nazwa „przenośnia”) znaczenia jednego wyrazu na inny wyraz i powstawania w ten sposób nowej jakości. Skoro opisane w wierszu grzyby rosną w „miejscu wspólnym” dla obrusa i łąki, to muszą mieć cechy i prawdziwego grzyba, i prawdziwej zastawy stołowej. Uczniowie podają kilka propozycji osiągnięcia takiego efektu, np.

Uczniowie porównują swoje rysunki z początku i końca lekcji.

Wniosek: Pierwsze rysunki powstały na podstawie obserwacji przyrody, drugie – na podstawie tekstu poetyckiego. Kim zatem jest Adam Mickiewicz: poetą czy malarzem? To pytanie było przedmiotem naszych rozważań na lekcji, więc wpisujemy je w miejsce przeznaczone na temat lekcji. Najwłaściwsza wydaje się odpowiedź, że Mickiewicz to poeta, który maluje słowem.

4. Zadanie domowe.

We właściwym miejscu schematu narysuj pięknie kilka wymienionych w wierszu grzybów.



No i skończyło się rumakowanie...

Adam Regiewicz

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

Proponuję zrealizować poniższe lekcje po omówieniu z uczniami tematyki rycerskiej (kodeks rycerza, legendy o rycerzach Okrągłego Stołu, *Pieśń o Rolandzie*), np. na podstawie podręcznika A. Łuczak, E. Prylińskiej, R. Maszki, *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*, GWO, Gdańsk 2005, s. 158–173). Zaproponowane przeze mnie lekcje zostały przygotowane na podstawie tego właśnie podręcznika. W trakcie lekcji uczniowie oglądają wybrane fragmenty filmu *Sbrek*.

Cele:

- konstruowanie wizerunku rycerza i wskazywanie charakterystycznych elementów kultury rycerskiej
- dostrzeganie konwencji w sposobie przedstawiania bohaterów epiki rycerskiej
- porównywanie tekstów literackich i filmowych

Przykładowe notatki uczniów:

Cechy rycerza	Cytaty
Walka w słusznej sprawie	„Ani też, dla uciechy czy zysku, nie bierzcie udziału w walce, która nie jest sprawiedliwa i słuszną” (s. 162 z podręcznika)
Obrona czci niewieściej	„I zawsze udzielajcie wszelkiej pomocy damom i dziewczynom, przychodząc w sukurs szlachetnym paniom i wdowom, rzucając wszystko inne, by naprawić krzywdę wyrządzoną jakiegokolwiek niewieście na ziemi” (s. 162 z podręcznika)
Prawość i sprawiedliwość	„I dla chwały Logres, Królestwa Prawości, nigdy nie sprzeniewierzajcie się jego cnotom. Nie czyńcie gwałtu ni morderstwa, ani żadnej okrutnej i niegodnej rzeczy; uciekajcie od zdrady i fałszu, i nieuczciwych czynów, okazujcie miłosierdzie tym, którzy o nie proszą, lub też nie zasiadajcie więcej przy tym Stole” (s. 162 z podręcznika)
Wierność królowi	„nie łamcie ślubów rycerskich, dochowajcie wierności królowi (s. 163 z podręcznika)

- dostrzeganie zabiegów łamiących konwencję opowieści rycerskich
- dostrzeganie karykatury i przejawskrawienia w filmie

Metody: poszukująca, dyskusja, burza mózgów

Pomoce: TV + odtwarzacz VHS lub DVD

Tok lekcji:

1. Wprowadzenie. Rysujemy na tablicy lub przyklepamy wyciętą z kartonu sylwetkę rycerza, a następnie polecamy uczniom, żeby na podstawie przeczytanych fragmentów utworów literackich oraz komentarzy historycznych wymienili i wypisali najważniejsze cechy rycerskie. Uczniowie odnoszą się do konkretnych fragmentów z podręcznika. Prosimy uczniów o sporządzenie 1–2-zdaniowej notatki, w której zebraliby najważniejsze informacje na temat wizerunku rycerza. Odczytanie kilku przykładowych notatek.

Cechy rycerza	Cytaty
Męstwo i odwaga w walce	„Hrabia Roland wrócił do bitwy. Ma w dłoni Durendalą: bije jak tęgi rycerz. Pociął na sztuki Faldryna z Puj i dwudziestu czterech innych, nie lada jakich. Nigdy człowiek żaden tak gorąco nie pragnął się pomścić” (s. 165 z podręcznika)
Wierność Bogu	„Roland czuje, że dobiegł już kresu. [...] Jedną ręką bije się w pierś: «Boże, przez twoją łaskę, <i>mea culpa</i> ; za moje grzechy, wielkie i małe, jakie popełniłem od godziny urodzenia aż do dnia, w którym oto poległem!» Wyciągnął do Boga prawą rękawicę. Aniołowie z nieba zstępują ku niemu” (s. 167 z podręcznika)

2. Rozwińcie temat. Zadajemy uczniom pytania:

- Jakie atrybuty pojawiają się w każdej opowieści rycerskiej?

(*zbroja, miecz, koń, chorągiew, zamek, który należy zdobyć*)

- Które sytuacje są wpisane na stałe w opowieści rycerskie?

(*pasowanie na rycerza, turnieje, pojedynki, zmierzanie do celu – często na ratunek, związek z ukochaną, ślubowanie miłości, obrona ukochanej i swego honoru itp.*)

3. Projekcja filmu *Sbrek* (od sceny przybycia Shreka na zamek Dulloc do momentu przekazania królowny Fiony Farquadowi).

Przed projekcją dzielimy klasę na dwie grupy, którym dajemy polecenia:

Grupa I

Oglądając film, wypiszcie wszystkie elementy zgodne ze schematem opowieści rycerskich.

Grupa II

Oglądając film, odnotujcie wszystkie momenty, w których twórcy filmu łamią schemat opowieści rycerskich.

Przykładowe notatki uczniów:

Elementy świata przedstawionego	Zgodność ze schematem opowieści rycerskich	Złamanie schematu opowieści rycerskich
Postać rycerza	Wpisana w świat rycerski: zamek, wieże, smok, skrzywdzona niewiasta. Wśród atrybutów można znaleźć hełm, miecz oraz „rumaka”, który jest jednocześnie towarzyszem rycerza.	Rycerzem jest ogr z bagniska: wielki, zielony, brzuchaty. Koniem jest gadatliwy i komiczny osioł. Shrek nie ma zbroi, pokonuje smoka, wiążąc go łańcuchem.
Cnoty rycerskie	Odważny, waleczny, męski, staje w obronie słabszych, posłusznie wykonuje wolę księcia.	Gburowaty, złośliwy, nieokrzesany, pokonuje smoka podstępem. Staje w obronie pokrzywdzonych postaci z bajek tylko po to, żeby się ich pozbyć ze swojego domu.

Turniej	Uczestniczy w turnieju rycerskim.	Odwrócenie zasad turnieju – wszyscy rycerze walczą przeciw ogrowi, który i tak zwycięża i zostaje wybrańcem. Walka przypomina zapasy, a nie pojedynki na miecze czy kopie.
Zadanie	Uwalnia królową Fionę z wysokiego zamku.	Shrek uwalnia królową tylko po to, żeby pozbyć się z domu bajkowych postaci, które zakłócają mu spokój.
Ratunek damy serca	Shrek uwalnia Fionę dwukrotnie: raz z wieży, wyrwując ją z łap smoka, drugi raz z rąk Farquada, który pragnie małżeństwa, aby zostać królem.	Shrek niemal porwuje Fionę z zamku, nie pokonawszy wcześniej smoka, jak nakazuje tradycja. Ciągnie ją przez cały zamek, a w drodze niesie ją przerzuconą przez ramię niczym worek. Podczas spotkania z Robin Hoodem to królowa Fiona broni Shreka.
Wierność wobec władcy	Shrek wiernie wypełnia swoją misję aż do momentu przekazania Fiony Farquadowi. Dopiero później wypowiada mu posłuszeństwo.	Przez całą drogę Shrek dowcipkuje na temat króla, wyśmiewając go przed Fioną. W końcu sprzeciwia się jego woli i walczy o królową.

4. Analiza problemu. Zadajemy uczniom pytania, które mają pomóc im w sformułowaniu wniosków:

- W których momentach autorzy filmu złamali konwencję opowieści rycerskiej?
- Które elementy znane z opowieści rycerskich zostały najbardziej zdeformowane?
- Czemu służy złamanie konwencji rycerskiej?

Uczniowie formułują wypowiedzi. Wnioski powinny zawierać następujące informacje:

- Złamanie konwencji nastąpiło w najbardziej charakterystycznych momentach opowieści rycerskiej, np. w czasie turnieju, ratowania ukochanej, walki ze smokiem itp.
- Deformacja obejmuje zarówno wizerunek rycerza (ogr), rumaka (osioł), króla (władca zakompleksiony z powodu niskiego wzrostu), smoka (smoczyca), jak i typowe sytuacje (np. Fiona walczy techniką karate z bandą Robin Hooda, fałszuje podczas śpiewania itp.).
- Każde złamanie konwencji służy wywołaniu efektu komicznego i rozbawieniu widza. Im

lepiej widzi zna tradycję rycerską, tym więcej dostrzeże w filmie elementów komicznych.

5. Podsumowanie. Inicjujemy dyskusję:

- W jaki sposób kultura współczesna korzysta z tradycji?
- Czy zgadzacie się z takim wykorzystywaniem tradycji kulturowej?

• Czy z powodu takich przedstawień w krzywym zwierciadle kulturze nie grozi wypaczenie?

Przebieg dyskusji powinniśmy kontrolować i moderować. Warto zakończyć dyskusję, a tym samym lekcję, jakimś konstruktywnym wnioskiem, np.

Współczesna kultura, odwołując się do tradycji kulturowej, nawet jeśli ją wypacza i przedstawia w krzywym zwierciadle, zmusza współczesnego odbiorcę do jej poznawania, a poprzez to edukuje.

6. Praca domowa.

Która scena, twoim zdaniem, w sposób najbardziej komiczny odnosi się do tradycji rycerskiej? Uzasadnij swój wybór w kilku zdaniach.

Kawałek chleba nie spadnie z nieba (do s. 18)

Załącznik 1

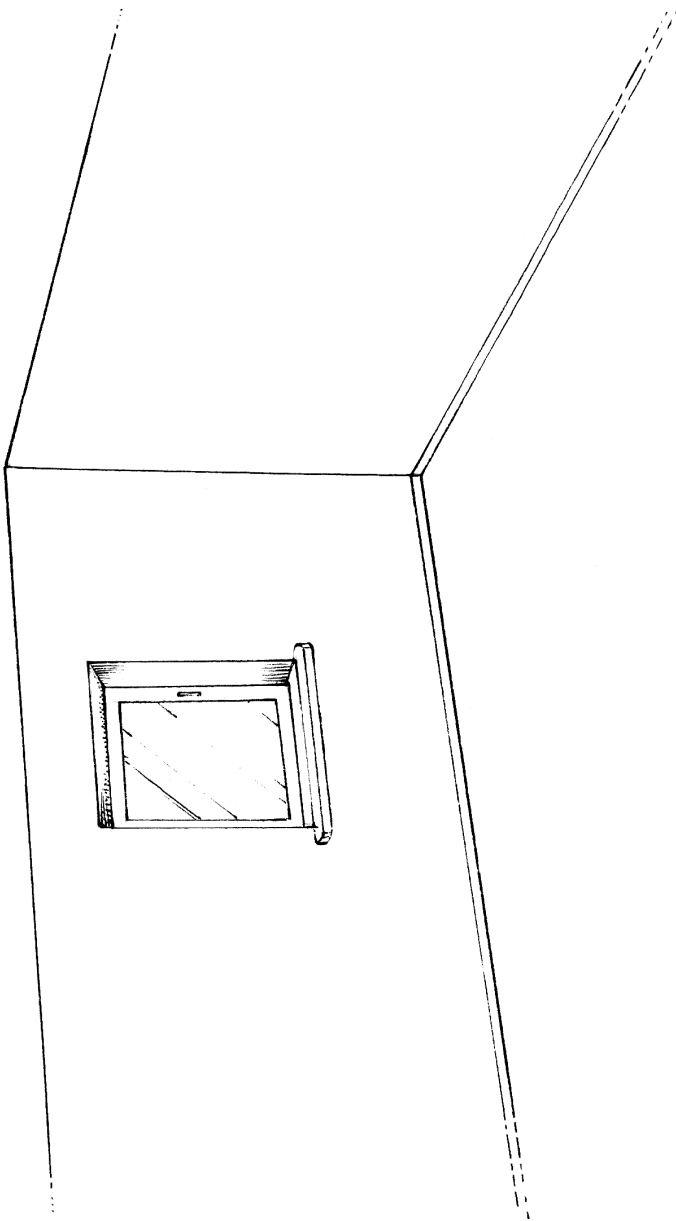


Co nas żywi, do tego trzeba się sposobić,
kto chce jeść chleb, powinien na niego robić
Kawałek chleba nie spadnie z nieba, pracować trzeba
Bez pracy nie ma kołaczy
Nie godzien chleba, kto nań robić nie chce
Kto ma chleb, ten ma wszystko
Kto na chleb pracuje, Boga chwali
Kto nie pracuje na chleb, nie godzien, by go jadł
Łatwiej chleb jeść, niż na niego zarobić
Chleb i woda, nie ma głoda
Chleb płacze, gdy go darmo jedzą
Chleb pracą nabyty bywa smaczny i syty
Chleb się nie rodzi
Bez chleba smutna biesiada
Biedna to kraina, gdzie się chleb kończy, a kamień zaczyna
Praca wszystko zwycięża
Gdzie praca, pilność na straży, tam się bieda wejść nie waży
Bóg bez pracy nic nie daje
W Bogu nadzieja, w pracy korzyść
Ani jeden dzień bez owocnej pracy



→ **Ja i moja przestrzeń** (do s. 20)

Załącznik 2



Załącznik 3

**PROJEKTUJĘ PRACOWNIĘ**

1. Wokół otrzymanego szkicu wnętrza zapisz nazwy przedmiotów, które twoim zdaniem mogłyby się znaleźć w pracowni.
2. Naszkicuj przedmioty we wnętrzu według swojego projektu.

REŻYSERUJĘ SYTUACJĘ – OŻYWIAM CHWILĘ

3. Wprowadź do przestrzeni postać lub postaci.
4. Nadaj tytuł sytuacji, która mogłaby rozgrywać się w zaprojektowanej przez siebie przestrzeni. Użyj rzeczownika odczasownikowego, np. „Komponowanie muzyki”.

Załącznik 4



1. Opowiedz o wystroju wnętrza, używając:

- wyrazów/wyrażeń określających stosunki przestrzenne, np.

*na pierwszym planie obok z boku pod nad
naprzeciwko pomiędzy zza w tle w dali w głębi*

- czasowników określających położenie przedmiotów, np.

*stoi znajduje się wisi usytuowano
umiejscowiono spoczywa widnieje*

2. Nadaj wnętrzu określony nastrój (np. spokojny, tajemniczy, odświętny). W tym celu określ elementy przestrzeni epitetami:

- przymiotnikami złożonymi nazywającymi kolory, np.

złocistobrunatny żółto-niebieski

- rzeczownikami nazywającymi kolory, np.

zieleń kwiatów błękit nieba



Tradycje wielkanocne (do s. 22)

Załącznik 5

Ewa Skarżyńska
Wielkanocny stół

Nasz stół wielkanocny
 haftowany w kwiaty,
 w borówkowej zieleni
 listeczków skrzydlatych.
 Lukrowana baba
 rozpycha się na nim,
 a przy babie –
 mazurek w owoce przybrany.
 Palmy pachną łąką
 w samym środku lata.
 Siada mama przy stole,
 a przy mamie – tata.
 I my.
 Wiosna na nas
 zza firanek zerca,
 a pstrokate pisanki
 chcą tańczyć oberka.
 Wpuśćmy wiosnę,
 niech słońcem
 zabłyśnie nad stołem,
 w wielkanocne świętowanie
 jak wiosna wesole!

Nauczmy dzieci wartości (do s. 40)

Załącznik 6

Ankieta: CZY JESTEŚ SAMODZIELNY?

Postaw znak X przy wybranej odpowiedzi.

- | | TAK | NIE |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Czy wstajesz rano sam, niebudzony przez rodziców? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Czy sam pilnujesz odrabiania zadań domowych? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Czy sam pamiętasz o tym, co ci będzie potrzebne do szkoły następnego dnia? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Czy dotrzymujesz danych komuś obietnic? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Czy wykonujesz działania, których się wcześniej podjąłeś? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Czy jesteś punktualny? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Załącznik 7

**Odpowiedzialność kontra wiara w siebie**

Matka Vereny jest chora. Kilka razy w tygodniu musi chodzić na dłuższe zabiegi do lekarza i nie pozostaje jej nic innego, jak powierzyć trzynastolatce opiekę na małą Marią. W wolnym czasie Verena spotyka się zazwyczaj z koleżankami gdzieś na Starym Mieście. Chodzą po sklepach, przesiadują na ławkach i opowiadają sobie najnowsze plotki. Teraz trzeba zabierać ze sobą pięcioletnią Marię. Z początku było jeszcze całkiem fajnie, bo dziewczuszka wydała się koleżankom Vereny słodka, ale potem zaczęły się narzekania: „Przestań już! Musisz je ze sobą ciągnąć? To przecież głupio łączyć z takim dzieciakiem!” Nagabywania koleżanek podkopują u Vereny wiarę w siebie – w końcu chce być taka jak cała reszta. Pewnego popołudnia, gdy właśnie wychodzi z Marią z domu, podjeżdża na rowerze dziewczyna z sąsiedztwa, Sanna, znana z dzikich pomysłów, nieustannie krążąca po okolicy. „Hej – woła już z daleka – jeśli chcesz, mogę dzisiaj zabrać Marię. Najpierw jadę do babci, a potem na basen. Tam się małej naprawdę spodoba!” Verena z rozkoszą pozbyłaby się swego „ogona”. Choć raz nie wystąpić w roli ciotki! Spontanicznie chce się zgodzić, ale nagle przypomina sobie, że Sanna śmiga na rowerze, za nic mając czerwone światła czy inne przeszkody. A do tego jeszcze basen. Naraziłaby Marię na niebezpieczeństwo tylko po to, aby uniknąć złośliwości koleżanek. I choć jej trudno, ciągnie małą za sobą, już po drodze przygotowując się do odparcia ataku: „Możecie mi wszystko...”

Brigitte Beil, *Dziecko grzeczne i niegrzeczne: dlaczego dziecku potrzebne są wartości?*,
tłum. A. Czarnocki, Warszawa 2000

Załącznik 8



Joanna Gutowska, *Klasówka z majmy*

Mój przyjaciel

- BAŚKA (*ciągnie na smyczy psa*) Czy on się musi zatrzymywać pod każdym drzewem?
- EWA Mój Alf musi obwąchać każdego psa, którego spotka. Nie można z nim wychodzić, bo ciągle tylko goni za psami i w ogóle mnie nie słucha.
- BAŚKA Dlaczego go nie wzięłaś?
- EWA Tak? Zaraz by szalał z Korkiem i nie mogłybyśmy spokojnie się pobawić. Cały dzień w szkole, potem na angielskim. Dość już mam obowiązków, muszę odpocząć i trochę wyjść z domu. Zaraz przecież trzeba będzie odrabiać lekcje.
- BAŚKA Ja mam to samo, ale Korek siedział cały dzień w domu sam i mama kazała mi go wziąć, ale nie lubię z nim chodzić, bo trzeba go ciągnąć od drzewa do drzewa.
- EWA Będziesz pisała to dodatkowe wypracowanie na szóstkę?

- BAŚKA Jasne. Miałabym przepuścić taką okazję? Przecież to bardzo łatwy temat: Pies – mój przyjaciel. Mam psa. Opiszę tylko, co z nim robię, dostanę szóstkę i może wyjdzie mi szóstka na koniec roku.
- EWA Ja też napiszę o Alfie. O tym, jak mnie znalazł, kiedy zabłądziłam w lesie. Bardzo się zmęczył i zziąął, ale mnie znalazł. Bez niego musiałabym tam chyba nocować. Opowiadałam ci o tym, jak na wakacjach zbierałam jagody i ścieżki mi się pomyliły. Nie mogłam trafić z powrotem do domu babci. Wtedy dziadek wypuścił Alfa i powiedział mu, żeby mnie szukał, i on mnie znalazł. Za nim szedł dziadek i zabrał mnie do domu. To bardzo mądry pies. Tylko bez przerwy chce wychodzić. Rano mama go wyprowadza, wieczorem także, a on ciągle chciałby biegać i piszczy za każdym razem, kiedy ja idę na podwórko, ale przecież nie mogę go brać. Trzeba go pilnować, komu by się chciało.
- BAŚKA Ja napiszę, jak Korek chciał ugryźć jednego chłopaka, który mnie szarpnął i chciał zabrać mi piłkę. Korek wtedy wyszczerzył zęby i tak zawarczał, że ten chłopak od razu uciekł. Nawet nie wiedziałam, że Korek może być taki groźny. Jeszcze nigdy nikogo nie ugryzł. Chyba mogę napisać, że jest moim przyjacielem i zawsze mnie broni.
- EWA Ja jeszcze napiszę, że zawsze Alfa karmię, nalewam mu świeżej wody i nigdy nie robię krzywdy.
- BAŚKA Nie, nieprawda. Twoja mama go karmi. A jak latem chciał pić, to go szarpałaś i nie dałaś mu się napić, chociaż było bardzo gorąco.
- EWA Nie chciałam, żeby pił z tej brudnej kałuży pod kranem.
- BAŚKA Ale nie dałaś mu innej wody. Tak ciężko dyszał.
- EWA Przecież wtedy grałyśmy w klasy. Nie mogłam z nim wrócić do domu, bo to by znaczyło, że przegrałam, a Joaśka znów by wygrała. Alf tylko trochę poczekał.
- BAŚKA Trochę? Chyba ze dwie godziny.
- EWA Bo wtedy świetnie się grało. A ty? Ty tak się troszczysz o Korka? Twoja mama mówi, że nie chcesz go czesać i tak szybko go ciągniesz, że nie zdąży się wysuszać. I ciągnęłaś go na smyczy, jak jechałyśmy rowerami, a on ledwie biegł. Nawet jakaś pani wtedy zwróciła mi uwagę.
- BAŚKA Ty też ciągnęłaś Alfa za rowerem.
- EWA On jest duży i szybko biega. A ty przywiązałaś Korka do drzewa, jak bawiłaś się z Kaśką, a potem powiedziałaś swojej mamie, że on się wybiegał. A on tylko siedział pod drzewem i piszczał. Czy o tym też napiszesz w wypracowaniu?
- BAŚKA Mam napisać, że pies jest moim przyjacielem, a nie odwrotnie.
- EWA To znaczy, że on się przyjaźni z tobą, a ty z nim – nie? Zawsze wiedziałam, że ty się nie umiesz przyjaźnić.
- BAŚKA A ty umiesz?
- EWA Z tobą nie można się przyjaźnić. Jesteś... jesteś...
- BAŚKA Chodź Korek. Dość już tego spaceru.



Informacje o malarzach (do s. 23–26)

Załącznik 9

Adriaen van Ostade (1610–1685) – jeden z najwybitniejszych holenderskich malarzy rodzajowych, uczeń Fransa Halsa, żył i tworzył w Haarlemie, pozostawił po sobie około 1000 dzieł. Jego obrazy przedstawiają sceny z życia chłopów, zabawne i pełne humoru scenki rozgrywające się w gospodzie, wiejskiej izbie lub na tle krajobrazu. Ostade jest uznawany za dobrego kolorystę, który z wąskiej gamy barw potrafił wydobyć bogactwo efektów. Jego obrazy są utrzymane w tonacji monochromatycznej, a główne sceny obrazów podkreśla kontrastowy światłocień (*Szynk, Grający w karty, Taniec chłopski*).

Pieter Breughel Młodszy (1564–1638) zwany Piekelnym – syn Pietera Breughla Starszego zwanego Chłopskim, żył i tworzył w Antwerpii. Wykonał wiele bardzo dobrych kopii kompozycji ojca (*Kiermasze, Pory roku, Spis ludności w Betlejem*). Na własnych obrazach przedstawiał kiermasze, pejzaże ze sztafażem (czyli pejzaże, w których pojawiają się postaci ludzkie). Rozgłos przyniosły mu pejzaże ukazujące tony pożarów oraz obrazy przedstawiające piekło (*Pluton w piekle, Spalone miasto*) – stąd jego przydomek.

Jan Vermeer (1632–1675) – największy po Rembrandcie malarz holenderski XVII wieku, za życia mało znany („odkryty” dopiero w XIX wieku). Urodził się w Delft, gdzie mieszkał całe życie. Pozostawił po sobie tylko ponad 30 obrazów. Vermeer jest znany przede wszystkim jako malarz światła, mistrz nastroju, utrwalonego momentu, w którym przedmioty nabierają znaczeń, ujawniają się myśli i przeżycia przedstawianych postaci. W swoich dziełach osiągnął doskonałość dzięki idealnej harmonii i prostocie kompozycji, a także subtelnemu wyczuciu barwy i koloru światła. Jego twórczość można podzielić na trzy okresy: **malarstwo inspirowane scenami mitologicznymi i biblijnymi**, pozostające pod wpływem Caravaggia (*Chrystus w domu Marii i Marty, Diana wśród nimf*); **malarstwo ukazujące spokojne i harmonijne sceny domowe**, wyróżniające się doskonałą kompozycją, techniką i światłocieniem, przedstawiające zwykle jedną lub kilka postaci (najczęściej kobiety) w mieszczańskim wnętrzu (*Nalewająca mleko, Pisząca list, Dziewczyna z perłą*); w tym okresie powstały także pełne spokojnego uroku dwa pejzaże (*Widok Delft i Uliczka*); **malarstwo schyłkowego okresu**, nadal doskonałe technicznie, chociaż w powstających wtedy obrazach następuje znaczne uproszczenie detali, a realne kształty zamieniają się w abstrakcyjne (*Koronczarka, List miłosny*).

Wasilij Wereszczagin (1842–1904) – rosyjski malarz realista; studiował w Paryżu i Monachium, wiele podróżował po Kaukazie, Indiach, Japonii, Bliskim Wschodzie, a jako obserwator brał udział w wojnach: turkiestańskiej, rosyjsko-tureckiej i rosyjsko-japońskiej. Tworzył głównie kompozycje batalistyczne, w których ukazywał okrucieństwo wojny, malował też obrazy rodzajowe, portrety i pejzaże.

Opracowała Małgorzata Herzog



POMYSŁ NA BUNTOWNIKA

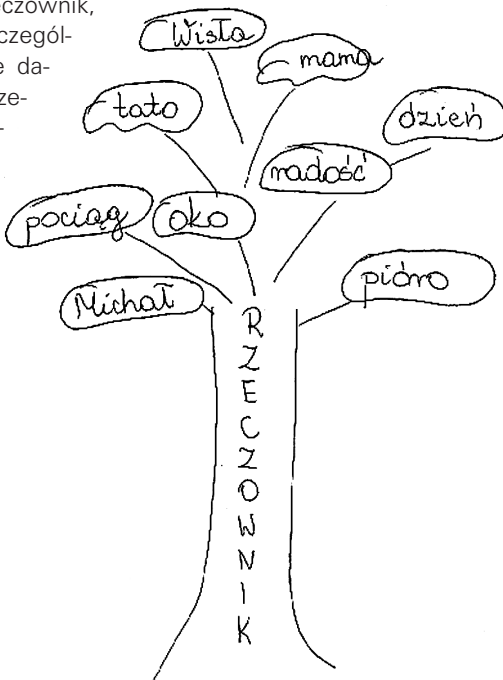
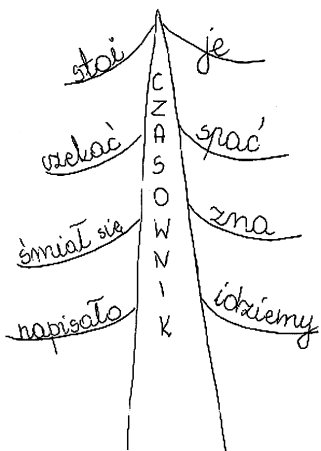
Aby przybliżyć uczniom postać romantycznego buntownika, proponuję im udział w dramie. Dzielę klasę na grupy – każda z nich otrzymuje ode mnie reprodukcję obrazu, np. jedna grupa otrzymuje reprodukcję obrazu Dalcroix *Wolność wiodąca lud na barykady*, kolejna grupa – reprodukcję *Rejtana* Matejki). Uczniowie, pracując w grupach, przez tydzień zbierają informacje na temat sceny przedstawionej na obrazie (ustalają jej kontekst historyczny, identyfikują bohaterów i zbierają informacje na ich temat itp.), a następnie przygotowują się do odegrania wydarzeń, do których nawiązuje obraz. Chodzi nie tylko o upozowanie się na wzór postaci z obrazu, ale o to, żeby uczniowie odgrywający scenkę przekazali jak najwięcej informacji o granych przez siebie bohaterach i wydarzeniach, w których oni uczestniczyli. Po tygodniu przygotowań grupy odgrywają na lekcji swoje scenki dramatowe. Pozostali uczniowie wcielają się w tym czasie w role dziennikarzy i po odegraniu scenek zadają uczestnikom pytania typowe dla dramy:

- Jak się czułeś jako ...?
- Co cię skłoniło do takiego czynu?
- Czy nie mogłeś postąpić inaczej?
- Czy znając konsekwencje swojego czynu, postąpiłbyś tak samo?

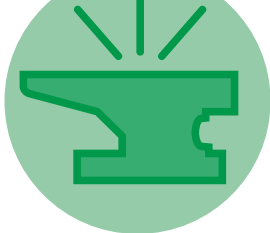
Anna Kurlus

NIEZWYKŁY LAS

Na dużych arkuszach papieru uczniowie rysują drzewa – każde z nich oznacza inną część mowy (rzeczownik, czasownik, przymiotnik itd.). Na gałęziach poszczególnych drzew uczniowie zapisują wyrazy będące daną częścią mowy. W ten sposób powstają „drzewa” rzeczownikowe, czasownikowe, przymiotnikowe, przysłówkowe itd. Prace uczniów eksponujemy w klasie. W ten sposób uczniowie łatwiej zapamiętają części mowy.



Maria Trojan-Przebinda



Nauczmy dzieci wartości (4)

Małgorzata Firsiof

Propozycja cyklu lekcji wychowawczych
dla szkoły podstawowej

TEMAT MIESIĄCA – ODPOWIEDZIALNOŚĆ

Czas	Przebieg lekcji	Uwagi
5 min	Odczytanie hasła miesiąca: „Człowiek musi się nauczyć brać odpowiedzialność za wszystko, co robi, i nie obwiniać innych, gdy coś się nie wiedzie”. Rozmowa na temat znaczenia hasła miesiąca i tego, czym dla nas jest odpowiedzialność.	Plansza z hasłem powinna być umieszczona na tablicy z klasową gazetką.
5 min	Przeprowadzenie wśród uczniów ankiety zatytułowanej <i>Czy jesteś samodzielny?</i> (→ załącznik 6). Ankieta zawiera 6 pytań – na każde z nich trzeba odpowiedzieć TAK lub NIE. Duża liczba twierdzących odpowiedzi wskazuje na to, że uczeń jest osobą odpowiedzialną.	Chętni uczniowie mogą pochwalić się swoimi wynikami.
10 min	Odczytanie opowiadania <i>Odpowiedzialność kontra wiara w siebie</i> (→ załącznik 7). Rozmowa na temat: Czy Verena powinna posłuchać koleżanek i dlaczego? Jak Verena mogłaby dokończyć ostatnie zdanie z opowiadania?	
15 min	Praca w grupach. Grupy losują kartki z pytaniami na temat konsekwencji, jakie pociąga za sobą nieodpowiedzialne postępowanie. Mają 5 minut na przygotowanie odpowiedzi, a następnie je prezentują. Przykładowe pytania: <ul style="list-style-type: none">• Co by było, gdyby kierowcy nie przestrzegali przepisów ruchu drogowego?• Co by było, gdyby twój tato przeniósł się nagle na jakąś południową wyspę i tam wydawał pieniądze, zamiast troszczyć się o rodzinę?• Co by było, gdyby dyrektor fabryki chemicznej nie chciał założyć filtrów w kominach?	
10 min	Scenka teatralna <i>Mój przyjaciel</i> (→ załącznik 8). Rozmowa na temat scenki, podsumowanie lekcji.	Tydzień wcześniej dwóch uczniów otrzymuje tekst scenki do przygotowania w domu.



Dlaczego bliźniaki są jednojajeczne?

dr Helena Kajetanowicz



Nieznamość związków frazeologicznych, o której pisałam w poprzednim artykule, jest bardzo powszechna. Polega ona nie tylko na naruszeniu nienaruszalnego, czyli na przekształcaniu stałych związków frazeologicznych, ale także na niezwykłym rozpowszechnieniu, wręcz erupcji, kontaminacji. Wykazujemy w tej materii ogromną pomysłowość (to optymistyczna interpretacja tego zjawiska) lub przejawiamy kompromitującą ignorancję frazeologiczną (wytlumaczenie pesymistyczne). Po prostu toniemy w niezmiernym zasobie związków frazeologicznych.

Cóż więc czynimy? Krzyżujemy dwa frazeologizmy i w rezultacie powstaje trzeci, zbędny, za to potworkowaty do obrzydliwości.

Wątpliwe zasługi w tej dziedzinie mają prezen-terzy pogody:

Na Dolnym Śląsku występuje deszcz (pada deszcz i występują opady deszczu).

Nad Polskę wkroczyły chmury (niebo pokryły chmury i wkroczyły wojska).

Podmuchy wiatru są bardzo kapryśne (silne podmuchy i kapryśna aura).

Nie mniejsze zamieszanie frazeologiczne powodują dziennikarze opisujący świat polityki. Dowiadujemy się, że choć *obaj kandydaci nie wzniciąją też większych emocji (wznicić pożar i wzbudzać emocje)*, trzeba za wszelką cenę „przeskoczyć” próg wyborczy (*próg wyborczy przeskoczyły tylko dwie partie – przeskoczyć próg wyborczy i przeskoczyć przez*

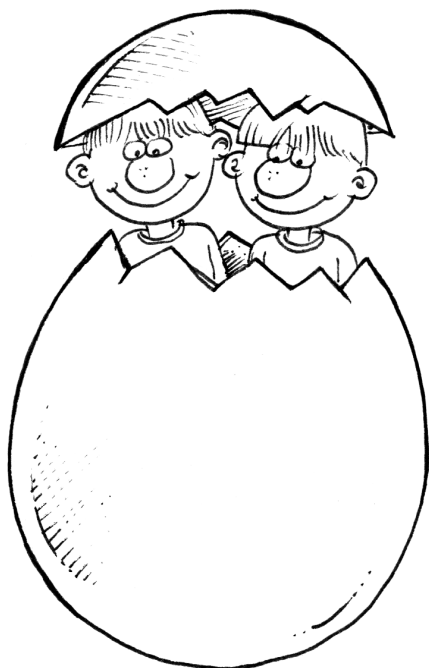
plot, jak to ongiś uczynił znany dziś na całym świecie polityk). Następnie sukces wyborczy należy „zagospodarować” (*mądre zagospodarowanie sukcesu wyborczego – zagospodarowanie nieużytków i wykorzystanie sukcesu*). Nie jest to proste, albowiem w naszym parlamencie – posłużę się tu cytatem z Boya – *każdy wrzeszczy o czym innym, jak zwykle w życiu rodzinnym*. Nic więc dziwnego, że *jak się czyta projekty ustaw, to się nożyce w kieszeni otwierają (uderz w stół, a nożyce się odezwią i nóż w kieszeni się otwiera)*. A niektórzy *posłowie podnoszą kamień obrazy (wnosić protest i coś jest kamieniem obrazy)* lub skarżą się na to, że *oni kłają rękę, która znosi złote jaja (nie kłosa się ręki, która cię karmi i nie zarzyna się kury, która znosi złote jaja)*. W tej sytuacji rozumiałe stają się *biobowe przewidywania pana premiera (biobowe wieści i trafne przewidywania)*.

Pozostawmy świat polityki w spokoju i zajmijmy się tym, co dotyczy nas wszystkich: cenami i kosztami. Panuje tu niezły, acz czasem optymistyczny w wymowie galimatias. Któż się nie raduje, słysząc, że *ceny będą tańsze (niższe ceny i tańszy towar)*, szczególnie jeśli chodzi o naszą ulubioną *aqua vitae (ceny alkoholu nie będą droższe)*. Trochę nas niepokoją *droższe kary (zamiast: wyższe)* i to, że *koszty podróży (zamiast: wzrosną)*. Jesteśmy zmartwieni, gdy czytamy, że *podrożyłoby to koszty wydobywania (zamiast: zwiększyłoby)*, ale pocieszą nas *najtańsze ceny biletów (zamiast: najniższe)*.

A jak reagujemy, gdy stykamy się z jeszcze bardziej zakręconymi nowinkami frazeologicznymi? Wszak wszyscy jak jeden mąż wpadamy w osłupienie, gdy w trakcie oglądania filmu popularnonaukowego słyszymy sformułowanie *bliźniaki jednojajeczne (bliźniaki jednojajo-*

we i makaron jednojajeczny). Co mamy pomyśleć o języku autora tej wypowiedzi?! Może, że *był z nim na pieńku od kilku lat?* (*mieć z kimś na pieńku* i *być z kimś skłóconym*). Chyba nikomu z nas nie przyjdzie do głowy, że ten niezwykle „frazieotwórca” *jest bardzo wnikliwie wykształcony* (*gruntownie wykształcony* i *wnikliwie oceniony*). Może kiedyś należał do grona uczniów, na których *nauczyciele skarżyli się, że dzieci nie brną już do wiedzy jak dawniej* (*brnąć przez śnieg* i *garnąć się do wiedzy*). Ten zadziwiający osobnik powinien samokrytycznie stwierdzić: *Jestem świadom własnych ograniczeń i nie będę się porywać na straszliwą głębię* (*porywać się z motyką na słońce* i *rzucac się na głęboką wodę*). Naszła mnie filozoficzna refleksja (*naszła mnie ochota* i *nasunęła mi się refleksja*), gdy natknęłam się na taki kwiatek: *Przyszła do kuchni zmywać. Wpadła w krzyk* (*wpaść w rozpacz* i *podnieść krzyk*).

A gdy usłyszałam, że *kobiety powinny bodować dzieci* (*bodować bydło* i *wychowywać dzieci*), poczułam feministyczne ciągotki.



Wiem, że nic nie wiem. Wreszcie do mnie to dotarło. Dotarło, że jestem jakimś przeżytkiem, dziwolągiem językowym. Dzisiaj bardziej na miejscu byłoby dołączyć do „światłych” użytkowników języka polskiego, którzy skromnie przyznają, że *my pojęcia nie wiemy* (*nie mieć pojęcia* i *niczego nie wiedzieć*).

Aby nasi uczniowie mieli pojęcie o poprawnej polszczyźnie, proponuję ćwiczenie:

Popraw błędy w związkach frazeologicznych.

1. *Dziś brzmi to jak bajka o żelaznym smoku.*
2. *Ja już strzępiłem gębę na temat świadka incognito.*
3. *Nie chcę cię spuszczać z pola widzenia.*
4. *Nie podkładaj mi kłód pod nogi.*
5. *To pasuje jak pięść do oka.*
6. *Później wyciągniemy z tego konsekwencje.*
7. *Tymczasem zdążyli sobie zjednać wrogów.*
8. *Niektamany aplauz wzbudził także występ chóru męskiego.*
9. *Mimo z pozoru nierozwiązywalnych rozbieżności rozmowy prowadzi się do upadłego.*
10. *Życie potrafi płatać niespodzianki.*

Myszę, że tytuł tego artykułu (*Dlaczego bliźniaki są jednojajeczne?*) nie wymaga objaśnienia. Oby to, co napisałam, stało się przestrogą. Obyśmy my i nasi uczniowie nigdy nie musieli uświadomić sobie, że jakże trafne Gogolowskie: *Z czego się śmiejecie? Z siebie samych się śmiejecie!*, odnosi się także do nas.

PS W następnym numerze „Między nami polonistami” pozostaniemy w kręgu kłopotów frazeologicznych i spróbujemy odpowiedzieć na pytanie: *Dlaczego i ty, koniu, przeciwko nam?*

Czy poprawne jest połączenie wyrazowe „rusza proces”?



Jeden z naszych czytelników zauważył, że w prasie lub w telewizji pojawiają się często takie ciągi wyrazowe, jak „rusza proces”, „rusza wystawa”, „ruszają obchody” itp. Czy w takim kontekście czasownik „ruszać” jest użyty poprawnie? Czy nie lepiej zamiast niego zastosować któryś z takich wyrazów, jak: „zaczynać się”, „rozpocząć”, „zainauguować”?

Czytelnik zwrócił uwagę na zjawisko natrętnego występowania w środowiskach masowego przekazu pewnych wyrazów i połączeń wyrazowych. W słownikach poprawnościowych możemy często znaleźć uwagi co do nadużywania niektórych jednostek językowych. Na przykład *Nouy słownik poprawnej polszczyzny PWN* zauważa, że zbyt często w różnych tekstach używany jest czasownik „dokonać” w połączeniu z rzeczownikami. Słownik radzi, żeby zamiast zwrotu „dokonać kontroli” używać czasownika „kontrolować”, zamiast „dokonać skomplikowanej operacji” – „przeprowadzić skomplikowaną operację”. Takich wyrazów i związków wyrazowych, które co prawda nie są niepoprawne, ale mają nie najlepszą opinię w słownikach i poradnikach językowych jako natrętnie powtarzające się w mowie i piśmie Polaków, jest wiele. Do takich należą przykładowo: wyraz „problem” (lepiej zamiast niego stosować w tekście któryś z następujących rzeczowników: „sprawa”, „kwestia”, „kłopot”), „opcja” (lepiej: „wybór”, „możliwość”, „stanowisko”), „potencjalny” (lepiej: „możliwy”, „ewentualny”), „unikalny” (lepiej: „wyjątkowy”, „niepowtarzalny”), wyrażenia „proces budowy, dojrzewania, jednoczenia się” (lepiej: „budowa”, „dojrzewanie”, „jednoczenie się”), „nowa generacja kosmetyków, telefonów, samochodów” (lepiej: „nowy typ kosmetyków”, „nowe rodzaje telefonów”, „nowe modele samochodów”).

Czy wyraz „ruszać” należy to tego typu zjawisk językowych? Słowniki notują jego znaczenie ‘zaczynać funkcjonować, zaczynać się rozwijać’. Nie odnotowują na razie zjawiska nadużywania czasownika „ruszać” w tym znaczeniu. Zatem nie mamy podstaw, aby na zadane na początku pytanie odpowiedzieć negatywnie. Warto jednak pamiętać o tym, że zbyt częste powtarzanie jakichkolwiek słów i ich połączeń jest zjawiskiem rażącym. Zawsze więc powinniśmy szukać możliwości posługiwania się różnymi wyrazami bliskoznacznymi.

prof. dr hab. Edward Łuczyński
językoznawca

rusza proces

rusza wystawa

ruszają obchody

PORADNIA JĘZYKOWA „MIĘDZY NAMI POLONISTAMI”

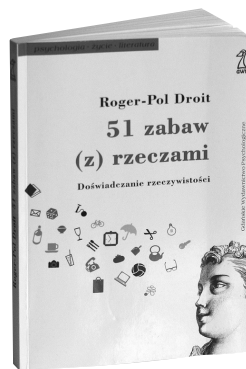
- Problemy?
- Pytania?
- Wątpliwości?
- Niejasności?

Damy radę! Prosimy o listy lub e-maile pod adresem mnp@gwo.pl
Nasi specjaliści w kolejnych numerach będą odpowiadać na Państwa listy.



Spojrzyć w głąb rzeczy

Rzeczy bytują z nami i obok nas, nabywamy je w potrzebie lub po prostu kierowani zachciankami, zużywamy, niszczymy i psujemy, by w końcu odstawić, zapomnieć lub wreszcie wyrzucić. Wydaje się nam, że panujemy nad światem przedmiotów. Ale przecież mówi się, że życie człowieka jest tylko epizodem w długim życiu rzeczy... To one po nas pozostają. Oczywiście, czasami dokonamy w życiu czegoś ważnego, zapiszemy się na kartach historii, może nawet doczekamy się jakiejś wzmianki w gazecie, w ostateczności przetrwamy trochę w pamięci przyjaciół. Ale nasz kres jest w końcu nieunikniony, podczas gdy kres rzeczy – tu już można się spierać. Przedmioty nasze codzienne zachowują zdumiewającą zdolność przetrwania najdzikszych wyryków losu, wywinęcia się od złowrogich kaktizmów i dziejowych zakrętów. Przeżywają nas. To prawda. A my nawet nie myślimy o tym, że ten spinacz, którym dzisiaj spięliśmy plik korespondencji, przetrwa z nami kolejne 40–50 lat, a może nawet nas przeżyje, jeśli tylko nasze dzieci i wnuki, pochyliwszy się nad pozostałymi po nas szpargałami, dojdą do wniosku, że warto jeszcze trochę je przechować.



Roger-Pol Droit przygląda się wnikliwie rzeczom, które nas otaczają, bo widzi w nich coś więcej niż tylko sprawnie działające przedmioty codziennego lub też i niecodziennego użytku. Wychodzi poza przypisane konkretnym rzeczom funkcje, wychodzi poza to, co mieści się w instrukcji obsługi danej rzeczy i przepisie na konserwację, przesłizguje się obojętnym wzrokiem po karcie gwarancyjnej, by spojrzeć w głąb rzeczy. Patrzy na rzecz szeroko, bo dostrzega kontekst jej codziennego bytowania, ale patrzy też głęboko, bo widzi to, co skrywa jej zdawałoby się prosta i nieskomplikowana funkcja. Rzeczy w jego opisie nie są tak po prostu rzeczami, lecz wehikułami, które – gdy się im wnikliwie przyjrzymy – przenoszą nas w świat filozoficznych pytań i wątpliwości. Autor wciąga nas do zabawy z rzeczami równie olśniewająco, jak w swojej wcześniejszej książce (*101 zabaw filozoficznych*, Gdańsk 2005). Patrząc na spinacz, nie sposób po takich zabawach widzieć w nim tylko kawałek wygiętego metalu.

Spójrz na pilota od telewizora. Masz go codziennie w ręku. Domownicy zabiegają o to, by z niego skorzystać. Pilot – niemal członek waszej najmniejszej komórki społecznej. A czy zastanawiałeś się kiedykolwiek nad tym, jaki rodzaj relacji wytwarza się między tobą a nim? Czy myślałeś może kiedyś, że telewizyjny pilot jest – jak pisze Droit – „dowodem naszej wiary w moc pragnień”? Bo kiedy, no kiedy zdarza nam się sytuacja, że to, czego chcemy, jest dokładnie na wyciągnięcie ręki? Ileż to razy w życiu mamy okazję ot tak, jednym ruchem palca zdecydować o tym, że coś się stanie lub nie stanie? Pilot jest takim właśnie magicznym przedmiotem od spełniania naszych zachcianek. Wprawdzie tylko telewizyjnych, ale jednak! Nasze życie, pasmo wiecznych kompromisów i utraty złudzeń, zazwyczaj bywa rozczarowujące. Przychodzi taki moment, gdy wiemy, wiemy to na pewno, że nie dokonamy tego czy tamtego, a marzenia pozostaną już tylko marzeniami. Tymczasem pilot telewizyjny „[...] umieszcza nas w świecie, w którym chceć to móc. [...] utwierdza nas w przekonaniu, że mamy rację, uważając się za panów świata. [...] pokazuje, że jesteśmy w stanie bez wysiłku, z daleka realizować nasze pragnienia”.

ANA

Roger-Pol Droit, *51 zabaw (z) rzeczami. Doświadczenie rzeczywistości*,
tłum. E. Urscheler, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005



POCZET POLONISTÓW POLSKICH JERZY STUHR

Minąłem się z powołaniem

Najpierw skończył Pan polonistykę, a dopiero potem szkołę aktorską. Miał Pan wątpliwości co do wyboru kariery zawodowej?

Nie miałem. Już w szkole średniej wiedziałem, że chcę zostać aktorem. Niemniej jednak polonistyka to nie był przypadek, ale świadoma decyzja. Te studia miały mi dać wykształcenie, w szkole aktorskiej natomiast zamierzałem nauczyć się zawodu.

Na egzaminie wstępnym na polonistykę pisałem pracę z Gałczyńskiego. Cytowałem w niej obszerne fragmenty wierszy. Potem dowiedziałem się, że egzaminatorzy byli zdziwieni, że ktoś może znać na pamięć tyle utworów. Skoro zna, to musi kochać poezję. Aliści to zacydowało prawdopodobnie o moim przyjęciu na studia, bo miałem spore braki ze szkoły średniej i w gramatyce, i w czytaniu.

Nie żałuje Pan, że od razu nie poszedł Pan do szkoły aktorskiej?

Nie żałuję ani jednego dnia spędzonego na polonistyce. Mimo że trzeba było zaliczyć i scs, i łacinę, i gramatykę historyczną. Nie są to łatwe przedmioty i tak jak większości studentów, również i mnie sprawiały kłopot.

Studia filologiczne nauczyły mnie przede wszystkim szacunku dla słowa i dały narzędzia, za pomocą których można to słowo analizować. Na polonistyce nauczyłem się również pisać. Czasami myślę, że minąłem się z powołaniem. Pisanie przychodzi mi coraz łatwiej i sprawia coraz większą przyjemność. Teraz też oderwał mnie pan od pracy nad scenariuszem.

Wykształcenie polonistyczne widać w moich filmach. Często wykorzystuję schematy funkcjonujące w literaturze. Przecież *Historie miłosne*



foto. Maciej Kosycarz/KFP

Jerzy Stuhr – aktor filmowy i teatralny, reżyser, profesor i rektor PWST w Krakowie. Absolwent polonistyki na Uniwersytecie Jagiellońskim (1970) i wydziału aktorskiego PWST w Krakowie (1972). W spektaklach Konrada Swinarskiego, Jerzego Jarockiego i Andrzeja Wajdy stworzył wiele wybitnych kreacji teatralnych (Piotr Wierchowieński w *Biesach*, Horodniczy w *Rewizorze*, Porfiry Pietrowicz w *Zbrodni i karze*). Od początku lat 80. współpracuje z teatrami włoskimi. Zagrał w kilkudziesięciu filmach, m.in. w *Wodzieju* w reż. Feliksa Falka (1977), *Amatorze* w reż. Krzysztofa Kieślowskiego (1979), *Seksmisji* w reż. Juliusza Machulskiego (1983). W latach 90. zwrócił się w stronę kina autorskiego. Wyreżyserował i zagrał główne role w filmach: *Spis cudzołożnic*, *Historie miłosne*, *Tydzień z życia mężczyzny*, *Duże zwierzę* (według scenariusza Krzysztofa Kieślowskiego), *Pogoda na jutro*. Autor książki *Sercowa choroba, czyli moje życie w sztuce* (1992).

mają formę moralitetu, a bohater filmu to *everyman*. A skąd ja bym o tym wiedział, gdyby nie wykłady profesora Ulewicza? Miałem zajęcia ze wspaniałymi profesorami: ze wspomnianym już Tadeuszem Ulewiczem, Kazimierzem Wyką, Marią Dłuską, która zaszczerpiła mi miłość do poezji i u której pisałem pracę maderską z poetyki. Wszystko, co umiem, co wiem, zawdzięczam polonistyce. A jeśli czegoś nie wiem, to potrafię do tej wiedzy dotrzeć. Tego też nauczyłem się na studiach.

Znajomość literatury pomaga czy raczej przeszkadza aktorowi w pracy? Czy nie jest tak, że jeżeli przeczyta się kilkadziesiąt interpretacji *Dziadów*, to nie sposób już potem zagrać Konrada?

Może tak się zdarzyć. Powtarzam często moim studentom, że zbyt duża liczba informacji może aktora powalić, zablokować. Ja jednak nie miałem takich problemów. Może dlatego, że w swojej młodości aktorskiej grałem zwykle repertuar współczesny: Mrożka, Gombrowicza, Witkacego.

Czy ogarnia Pana czasem pokusa, aby wtrącić się reżyserowi w koncepcję sztuki?

Wie pan, aktor musi być pokorny. Powinien słuchać reżysera i przekładać te uwagi na uczucia, które potem odgrywa na scenie. Ja zawsze byłem dość posłusznym aktorem, chociaż oczywiście zdarzało mi się dyskutować z reżyserami. Poza tym pracowałem z wielkimi nazwiskami: Swinarskim, Jarockim, Wajdą. Oni byli na wyższym poziomie świadomości ode mnie. Czulem się uprzywilejowany, bo byłem przez nich czasami dopuszczany do partnerskiej rozmowy.

Niekiedy udawało mi się inspirować reżyserów. Andrzej Wajda zdecydował się wystawić *Zbrodnię i karę* po tym, jak uświadomiłem mu, że Porfiry Pietrowicz nie jest aż tak dużo starszy od Raskolnikowa, bo ma tylko trzydzieści kilka lat. A on często był postrzegany jako człowiek dojrzały, wręcz stary. Dla Andrzeja ta informacja była istotna, bo ustawiła mu koncepcję sztuki. Raskolnikow i Porfiry w sztuce Wajdy to było starcie dwóch stron tej samej świadomości.

W latach 80., kiedy graliśmy tę sztukę z Jerzym Radziwiłłowiczem, nabierało to dodatkowego znaczenia. Przecież myśmy na przesłuchaniach w esbeckich gabinetach spotykali naszych rówieśników, którzy byli oficerami. To był dramat naszego pokolenia

Polonista w polskim filmie to zwykle postać niezdecydowana i wewnętrznie rozedrgana, żeby przywołać tylko Pana rolę w *Spisie cudzołożnic czy Historiach miłosnych*. Czy każdy humanista musi mieć trochę rozmiękczonego charakter?

Gustaw ze *Spisu cudzołożnic* prezentował taki zblazowany styl krakowski... W scenariuszu, który piszę obecnie, główny bohater też jest polonistą. Zajmuje się dość nagannym procederem, bo na zamówienie pisze prace maderskie. Ale czy humaniści mają rozmiękczone charaktery? Ja bym tego tak nie nazwał. Są raczej niezdecydowani, co leży jakoś w naturze inteligenta. Bo im więcej się wie, tym trudniej się żyje.

Rozmawiał Paweł Mazur

Historia literatury dla leniwych

Gustaw Flaubert, *Pani Bovary*

Emma wychodzi za Karola.

Lekarz z niego kiepski,

w dodatku – pierdola.

Zdrada: kochanek jeden i drugi.

Emma się truje. Zostają: długi.

PAM



WSPÓŁCZESNE KIERUNKI ARTYSTYCZNE

SZTUKA OBIERANIA ZIEMNIAKÓW

O swojej twórczości, drodze artystycznej i planach na przyszłość opowiada Brygida Pyra, współczesna artystka awangardowa

Zawsze uważałam, że sztuka powinna być użyteczna i zaangażowana społecznie, żadne tam fisiu-misiu. Dlatego zaraz po ukończeniu Akademii Sztuk Pięknych wyjechałam do Londynu, gdzie przystąpiłam do grupy polskich malarzy prymitywów, kierowanej przez niejakiego pana Zenka.

Harowaliśmy od późnego świtu do bladej nocy. Nasze prace charakteryzowały się pewną zamierzoną niedbałością, który to efekt uzyskiwaliśmy dzięki zastąpieniu tradycyjnej drabiny plastikowymi skrzynkami po margarynie. Na skrzynkach trudno było utrzymać równowagę, stąd nie zawsze udawało się równo i dokładnie pomalować całą powierzchnię ściany czy sufitu. Do najważniejszych artystycznie prac malarskich z tego okresu zaliczyłabym: *Sufit sklepu z używaną odzieżą przy Holborn Street, Płot drewniany przy posesji Muhammada Sáfira niedaleko Manor House i Ścianę frontową domku letniego w południowej części Greenwich.*

Po dwóch latach malowania poczułam się jednak artystycznie wypalona. I wtedy zdarzył się cud. Któregoś razu mój ówczesny chłopak Rudolf, który zakochał się we mnie przez pomyłkę, bo myślał, że jestem jego panią od wf. z podstawówki, zaproponował:

– A może byśmy tak zjedli se placków ziemniaczanych?

Początkowo ta nieco kontrowersyjna propozycja nie wywołała we mnie entuzjazmu, ale po przeanalizowaniu wszystkich za i przeciw odpowiedziałam nieco filuternie:

– Czemu nie?

I zabrałam się za obieranie ziemniaków. Szło mi to jednak niezdarne. Ziemniaki po odarciu ich ze skórki zarówno wielkością, jak i kształtem przypominały kostki do gry w Monopoly lub inną grę planszową.

– I jak ja teraz te popierdółki zetnę na tarce? – krzyczał zirytowany Rudolf.

– Wiesz co, tak obierać ziemniaki to prawdziwa SZTUKA!

I wówczas coś mnie tchnęło.

Kiedy odzyskałam przytomność, w mieszkaniu nie było już co prawda Rudolfa ani też pokrojonych w kostkę ziemniaków, ale poczułam, że narodziłam się na nowo jako artystka.

Z performancem *Obieranie ziemniaków* zjeździłam praktycznie cały świat. Odwiedziłam najważniejsze centra sztuki współczesnej. Byłam w Mongolii, Kazachstanie, Gwatemali,

Bułgarii, Papui Nowej Gwinei, a także w Togo, Gruzji, na Kubie i takim małym państwie na p, którego nazwa wyleciała mi z głowy.

Wszędzie witano mnie entuzjastycznie. Najcieplej zostałam przyjęta jednak w bazie amerykańskich sił powietrznych w Guantanamo, gdzie przez trzy dni udało mi się obrać przeszło tonę ziemniaków. Nie przypuszczałam, że żołnierze – wydawałoby się ludzie szorstcy i twardzi – są tak głęboko wrażliwi na sztukę współczesną! Kapral Henry Smith, który od dwóch lat dzień w dzień obierał ziemniaki dla swojej kompanii, a który dzięki mojej artystycznej prezentacji dostał wreszcie trzy dni wolnego, wzruszony całował mnie po rękach.

Takie chwile dodają artyście skrzydeł...



Oczywiście ta pierwsza praca nadała kierunek moim dalszym poszukiwaniom artystycznym. Obecnie w galerii sztuki współczesnej w Pułtuskach można obejrzeć moje dwie instalacje: *Wyrzucanie do śmieci woreczka foliowego z resztkami buraczków* i *Odkurzenie chodnika odkurzaczem z długą rurą*. Te dwie prace zostały bardzo wysoko ocenione przez krytyków. Ich zdaniem coś tam symbolizują i egzemplifikują, a według takiego jednego z długą

siwą brodą, co często występuje w telewizji, wyrażają nawet, tu cytat, „tęsknotę za czystością i porządkiem moralnym zakorzenionym w transcendencji”.

W przyszłym miesiącu, jak tylko uda mi się kupić dorodnego kalafiora, rozpocznę pracę nad performancem *Krojenie kalafiora na cztery równe kawałki nożem tępy, ale za to długim*.

Bo nóż już mam.

notował Paweł Mazur

z nagrodami!

POLONISTYCZNA STACJA UCHO Konkurs dla czytelników

W znanej Państwu zapewne doskonale uroczej książeczce Wisławy Szymborskiej pt. *Rymowanki dla dużych dzieci* zostały zamieszczone drobne utwory, które autorka nazwała „podszuchańcami”. Są to humorystyczne często zapiski podsłuchanych mimochodem cudzych wypowiedzi, uwag i zwierzeń. Poniżej prezentujemy kilka z nich.

W windzie: Bardzo bym prosił o jedną fotografię z dedykacją. Jeżeli to niemożliwe, to chociaż dwie.

Na spacerze: Lenina nie wszystko przeczytałem. Bo zresztą on też nie wszystko napisał.

Chcielibyśmy zachęcić Państwa do polonistycznego nasłuchu. Aby zebrać ciekawy materiał, wystarczy wsiąść do autobusu, pójść do urzędu, zrobić zakupy w hipermarkecie lub po prostu posłuchać uczniów. W ostateczności można włączyć telewizor, choć naszym zdaniem byłoby to pójście na łatwiznę.

„Podszuchańce” prosimy nadsyłać do 10 kwietnia na adres:

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

lub na adres elektroniczny: mnp@gwo.pl

Osoby, które przysłały najciekawsze teksty, otrzymają nagrody książkowe.

ROZWIĄZANIE KONKURSU

Zamieszczony w poprzednim numerze konkurs *Trudna rola polonisty* sprawił Państwu trochę kłopotu. Tym większe gratulacje należą się tym z Państwa, którzy prawidłowo odgadli tytuły filmów (*Dzień świra*, *Spis cudzołożnic*, *Polowanie na muchy*). A są to:

- Anna Rejewska z Grudziądza (otrzymuje od nas powieść Mikołaja Łozińskiego pt. *Reisefieber*),
- Marcin Michalik z Rzemienia (otrzymuje zbiór opowiadań Etgara Kereta pt. *Osiem procent z niczego*),
- Kamil Cyganik (otrzymuje powieść Christy Wolf pt. *Aż do trzewi*).

Zwycięzcom gratulujemy!

Redakcja