

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VI (2015)

ISSN 2082-0909

*Marta Szymańska, Joanna Waligóra, Marta Plak,
Magdalena Baran, Sylwia Kondek*

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

O projektowaniu cyklu lekcji na przykładzie *Kiedyś jutro* Anny Marii Gorgolewskiej

Zaprezentowany poniżej tekst jest wynikiem wspólnej pracy na zajęciach „Projekt edukacyjny”, które odbywały się na I roku studiów magisterskich. Zadaniem uczestników był wybór tekstu oraz zaprojektowanie spójnego cyklu lekcji związanych z czytaniem dłuższej lektury w gimnazjum.

Poziom czytelnictwa jest współcześnie wielką troską wszystkich środowisk. Można sobie wyobrazić szkołę, w której nauczyciele wszystkich przedmiotów zachęcają do czytania, poświęcają cenny lekcyjny czas na rozmowę o tym, co uczniowie czytają lub co warto przeczytać. Nie chodzi tu oczywiście o obowiązkowe czytanie artykułów z czasopism, na przykład przyrodniczych i sporządzanie streszczeń w specjalnych zeszytach, a raczej o okazjonalnie organizowane lekcje-rozmowy, lekcje, których podstawową funkcją byłoby zachęcanie, wymiana lekturowych doświadczeń w równoprawnej relacji nauczyciel – uczeń. Tradycyjnie jednak przyjęło się łączyć obowiązek motywowania do czytania z nauczycielem języka polskiego. Jest to postępowanie oczywiste, ponieważ jednym z elementów przedmiotu „język polski” jest szeroko rozumiane poznawanie literatury. Jednak warto pamiętać także o tym, że istnieje nie tylko literatura tzw. piękna a nauczyciele innych przedmiotów bez trudu mogliby się włączyć do tych działań.

W ostatnich latach wiele instytucji podejmowało się badania poziomu czytelnictwa w Polsce, patrząc na ten problem z różnych perspektyw. Przyglądano się zatem sprzedaży, rozwojowi rynku wydawniczego, poziomowi czytelnictwa w zależności od wieku i miejsca zamieszkania, motywacjom czytelnictwem, relacjom między posiadaniem domowej biblioteczki a chęcią sięgania po książki itd. Dla potrzeb tego tekstu przywołane zostaną wyniki dwóch ogólnopolskich badań prowadzonych przez Instytut Książki oraz Instytut Badań Edukacyjnych. Z analiz Biblioteki Narodowej wynika, iż w 2014 roku odsetek czytelników książek ustabilizował się. Rośnie natomiast popularność innych form kontaktu z książką: e-booków i audiobooków.

Nastąpiła także zmiana postrzegania wartości czytania wśród rodziców, którzy wyraźnie doceniają rolę, jaką w rozwoju dziecka odgrywa głośne czytanie. Zmniejszyła się też różnica w poziomie czytelnictwa w zależności od płci. Chłopcy zaczynają doganiać dziewczęta, szczególnie jeśli chodzi o młodsze grupy wiekowe¹.

Czytanie książek to przede wszystkim forma spędzania wolnego czasu, choć dla wielu uczniów także, a może przede wszystkim, obowiązek szkolny. Z badań, które prowadziła Zofia Zasadzka wynika, iż współcześni uczniowie lubią spotykać się z przyjaciółmi, uczestniczą w zajęciach sportowych, ale wolny czas w domu najchętniej spędzają przed telewizorem i komputerem. „Piętnastolatki są już znacznie samodzielniejsze i aktywniejsze niż ich młodszy koledzy ze szkoły podstawowej. Uczniowie gimnazjum narzekają na brak czasu wolnego i zmęczenie spowodowane między innymi nadmiernym obciążeniem obowiązkami szkolnymi. Z wiekiem ich pomysły na spędzanie czasu wolnego stają się coraz bardziej zróżnicowane, na co wpływ ma środowisko, w którym mieszkają, oraz możliwości wynikające z poziomu życia rodziny”². Z przywoływanych badań wynika, iż nastolatki w czasie wolnym najchętniej słuchają muzyki i korzystają z komputera, choć często w innym celu niż ich młodszy koledzy. Dość duża część badanych spędza czas także przed telewizorem.

Bliższe przyjrzenie się poziomowi czytelnictwa pokazuje, iż zarówno uczniowie szkół podstawowych, jak i gimnazjaliści są aktywnymi czytelnikami. Czytają dla własnej przyjemności, a także w związku z obowiązkiem szkolnym. Interesująca jest odpowiedź na pytanie, jakie teksty wybierają, gdy mają wybór, co zaproponowałiby do szkolnego czytania? Nie zaskakuje informacja, iż największą popularnością cieszy się fantastyka przygodowa (przygody Harry’ego Pottera Joanne K. Rowling, *Opowieści z Narnii* Clive’a Staplesa Lewisa, *Hobbit* Johna Ronalda Renela Tolkiena, *Zwiadowcy* Johna Flanagana oraz *Magiczne drzewo* Andrzeja Maleszki). Popularne są także powieści o wampirach (cykl Stephenie Meyer, książki Phyllis Christine Cast, Rachel Caine, Alyson Noël, cykl fantasy autorstwa Suzanne Collins – *Igrzyska śmierci*, *W pierścieniu ognia*, *Kosogłós*). Młodsze dzieci wciąż chętnie czytają humorystyczne historie o Mikołajku czy Koszmarnym Karolku. Pojawiają się także od dawna obecni w szkole autorzy, np.: Eric Knight, Edith Nesbit, Selma Lagerlöf, Astrid Lindgren. Szczególnie wśród dziewcząt popularne są powieści obyczajowe, które uplasowały się na trzeciej pozycji. W badaniach pojawiły się takie autorki, jak Małgorzata Musierowicz, Agnieszka Tyszka, Ewa Ostrowska, Maja Ozga, Lauren Brooke, Meg Cabot, Cathy Cassidy, Jacqueline Wilson.

W przypadku gimnazjalistów rozkład czytelniczych zainteresowań wygląda oczywiście inaczej, ale dopiero na dalszych pozycjach rankingu. Początek jest taki sam, ponieważ na samej górze listy znalazła się literatura fantastyczna reprezentowana często przez te same tytuły. Popularne są także powieści o wampirach

¹ Por. I. Koryś, D. Michalak, R. Chymkowski, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku*, www.bn.org.pl [dostęp: 15.03.2015].

² Z. Zasadzka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, s. 11, www.eduentuzjaści.pl [dostęp: 15.03.2015].

i książki z kręgu romansu paranormalnego. Zaznaczona tylko w badaniach poziomu czytelnictwa u uczniów szkoły podstawowej literatura fantastyczna dla dorosłych (J.R.R. Tolkien, Andrzej Sapkowski) wśród piętnastolatków cieszy się niesłabnącą popularnością. Chętnie czytane są thrillery, a także horrory.

W przypadku gimnazjalistów bardziej widoczna jest różnica w wybieranych książkach, spowodowana różnicą płci czytelników. Przywołane powyżej pozycje są raczej wskazywane przez chłopców. Dziewczeta dużo chętniej sięgają po powieści obyczajowe. Co charakterystyczne, znacznie częściej wybierają te historie, które poruszają trudne problemy, np. *Pamiętnik narkomanki* Barbary Rosiek, *Hera moja miłość* Anny Onichimowskiej, *Most do Terabithi* Katherine Paterson. W tym obszarze nastąpiła wyraźna, związana z wiekiem zmiana, ponieważ w przypadku dwunastolatków książki dotyczące problemu uzależnień czy patologii społecznych stanowiły margines wyborów lekturowych³. Chętnie czytane są także powieści dla młodzieży autorstwa współczesnych polskich pisarek, także te najnowsze, np.: Małgorzaty Musierowicz, Beaty Andrzejczuk, Ewy Nowak, Joanny Jagiełło, Izabeli Sowy, Beaty Ostrowickiej, Ewy Barańskiej. Wśród wyborów piętnastolatków wyraźniej zaznaczyła się literatura wysokoartystyczna, np.: *Wielki Gatsby* Scotta Fitzgeralda, *Mistrz i Małgorzata* Michaiła Bułhakowa, *Miłość w czasach zarazy*, *O miłości i innych demonach* Gabriela Garcii Marqueza, powieści Erica Emmanuela Schmidta.

Ten skrótowy przegląd badań rzuca trochę światła na sytuację czytelnictwa w gimnazjum. Pokazuje on, że nauczyciel języka polskiego nie stoi tam na straconej pozycji, młodzież czyta, a wachlarz wyborów jest bardzo szeroki. Ponieważ jednak uczniowie znacznie chętniej sięgają po fantastykę, zdecydowano, iż projekt kierować będzie uwagę wszystkich uczniów, bez względu na płeć, w kierunku literatury obyczajowej. Badania ukazały, że jest to pole zainteresowań dziewcząt, ważne więc było takie dobranie lektury, by mogła ona przyciągnąć uwagę także chłopców. Postanowiliśmy szukać tekstu spełniającego następujące kryteria:

- powieść,
- problematyka interesująca dla gimnazjalistów (dziewcząt i chłopców),
- tekst współczesny,
- poruszający problemy młodzieży,
- nowy – nieopisany jeszcze, brak gotowych interpretacji.

Kryteria zostały tak dobrane, ponieważ ustalono, iż jednym z głównych celów jest zachęcenie młodzieży do czytania. Trudno jest przecież rozmawiać o czymś, czego się nie przeczytało. Zależało nam więc na bardziej rozbudowanej fabule, która stałaby się okazją do ćwiczenia orientacji w dłuższej narracji. Wydawało się nam, iż zrealizowaniu tego celu najlepiej posłuży historia bliska doświadczeniu młodzieży gimnazjalnej, o której z taką łatwością mówi się „trudna”. Historia poruszająca jej codzienne problemy, być może podpowiadająca także rozwiązania. Ważne było również to, aby tekst był nowy, nieopisany jeszcze w poradnikach i artykułach metodycznych. W takiej sytuacji wszystkie propozycje były nowe, twórcze, choć

³ Z. Zasadzka, *Czytelnictwo...*, s. 22.

wyrastające z doświadczenia pracującej nad projektem grupy, a także dobranej do tematu literatury przedmiotu.

Pierwszy etap polegał na poszukiwaniu spełniającego kryteria tekstu i oczywiście intensywnym czytaniu. Całe spotkanie poświęcono na rozmowę o lekturach. W rozmowach pojawiła się między innymi historia rodziny Borejków, chętnie czytane powieści Ewy Nowak, niedawno sfilmowana *Złodziejka książek*. W poszukiwaniach wspierano się podpowiedziami z internetowych blogów i list rankingowych. Ostatecznie wybór padł na powieść Anny Marii Gorgolewskiej *Kiedys jutro*, która opowiada dramatyczną historię nastolatka, wychowującego się w na pozór normalnej rodzinie. W praktyce okazuje się ona jedynie realizacją wystudiuwanej koncepcji dorosłych, którzy uważają posiadanie dziecka za konieczny element ich życia na pokaz. Nie obdarzają syna żadnym cieplejszym uczuciem. Skoncentrowani na własnej karierze, zwracają uwagę wyłącznie na to, jak ich rodzina odbierana jest z zewnątrz. Najważniejszy jest porządek, przestrzeganie nakazów, stwarzanie pozorów, a wszystko to w atmosferze emocjonalnego chłodu.

Dalsza praca zespołu polegała na:

- uważnym przeczytaniu powieści,
- ustaleniu możliwej problematyki,
- podzieleniu się na 2-3-osobowe zespoły,
- przydzieleniu zespołom tematyki wykonywanych projektów.

Pracy towarzyszyła lektura opracowań dotyczących całościowego czytania innych powieści. Pomocą służył szczególnie cykl „Metodyczna biblioteka *To lubię!*”, w którym zostały opracowane takie teksty, jak: *Hobbit*, *Opowieści z Narnii*, *Bracia Lwie Serce*, *Mały Książę*, *Romeo i Julia*. Stanowiły one podpowiedź dotyczącą porządkowania problematyki, dzielenia pracy nad lekturą na części, „wyczytywania” z tekstu problemów do omówienia itd. Źródłem wzorów i inspiracji były obecne na rynku podręczniki, a także publikacje na temat nauczania kontekstowego, zasad dobierania „rozmawiających” z tekstem głównym innych tekstów kultury.

W toku kolejnych spotkań ustalono, iż towarzyszący omawianiu *Kiedys jutro* cykl lekcji, obejmie następujące zagadnienia:

1. Dom – znaczenie pojęcia (dosłowne i przenośne), różne rozumienie, miejsce w życiu człowieka.
2. Rodzina – znaczenie, członkowie rodziny i pełnione przez nich role, modele rodziny.
3. Stereotypy, stereotypizacja – rodzaje i funkcja stereotypów.
4. Tworzenie własnych tekstów – poradniki.

Oczywiście nie jest to żadna wyczerpująca lista zagadnień, możliwych do rozważenia. Warto w takiej sytuacji posiłkować się także propozycjami uczniów. Zapytać, co zwróciło ich uwagę, o czym chcieliby porozmawiać. Wydaje nam się jednak, że wybranych przez nas problemów nie da się pominąć, nie dostrzec w trakcie czytania powieści.

Kolejnym etapem było projektowanie lekcji. W tej fazie pomysły przyjęły formę tradycyjnych konspektów, ponieważ taki zapis był najbardziej oswojony i wydawał się naturalny. Jednak celem zajęć było przekroczenie pewnego progu, ćwiczenie nowej umiejętności – przejście od konspektu do artykułu metodycznego, próba opisanie planowanych działań w formie spójnego tekstu. Za wzór służyły podręczniki i poradniki z serii *To lubię!* do gimnazjum. Pozwalały one zaobserwować, w jaki sposób można opisywać działania lekcyjne związane z zebraniem i uporządkowanym materiałem, oraz jak z poszczególnych, następujących po sobie czynności tworzyć spójny tekst.

Poniżej zamieszczamy efekty pracy poszczególnych zespołów.

PROJEKT I⁴

I. Dom – tu się wszystko zaczyna

Problemy i cele

Lekcja będzie się koncentrować na precyzowaniu i poszerzaniu znaczenia pojęcia „dom”. Przedmiotem obserwacji staną się także frazeologizmy związane z domem. Będziemy się przyglądać produktywności słowotwórczej oraz związkom frazeologicznym, jakie tworzy rzeczownik „dom”.

Komentarz

Nim zajmiemy się pracą z tekstem powieści, przygotujmy nieco grunt pod interpretację utworu. Służyć temu mogą lekcje, na których skoncentrujemy się na problematyce związanej z domem. Celem działań będzie precyzowanie i poszerzanie znaczenia pojęcia „dom”, ze wskazaniem na jego funkcje i miejsce w ludzkim życiu. Uwagę uczniów zwrócimy także na pojęcie „rodziny”, która nierozzerwalnie związana jest z domem. Tematyka ta jest obecna na wszystkich etapach edukacji, co tym bardziej akcentuje jej wagę. Stanowi osobistą sferę, pryzmat, przez który interpretujemy otaczający nas świat, w tym wszelkie teksty kultury.

Proponujemy, aby pracę rozpocząć od zebrania skojarzeń ze słowem „dom” oraz przygotowanych wcześniej związków frazeologicznych i przysłów o podobnej tematyce. Z pewnością pojawią się skojarzenia typu: rodzina, budynek, więzi, relacje, miłość, domownicy etc. Wśród związków wyrazowych zapewne nie zabraknie: „wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej”; „czuć się jak u siebie w domu”; „być gościem w domu; ognisko domowe”; „gość w dom, Bóg w dom”; „zakładać dom”; „pani domu”; „dom wariatów”; „szklane domy”; „otwarty dom”⁵. Aby określić, jaki obraz domu wyłania się z przytoczonych skojarzeń i związków, dzielimy klasę na grupy i prosimy o stworzenie krótkiej historyjki/komiksu, w której wykorzystane zostaną

⁴ Przygotowały: Magdalena Baran, Joanna Waligóra.

⁵ *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*, oprac. A. Kłosińska, E. Sobol, A. Stankiewicz, Warszawa 2005, s. 74–75.

między innymi cztery związki wyrazowe dotyczące domu. Lektura powstałych tekstów pokaże zapewne optymistyczny obraz domu. Obraz nasycony pozytywnymi konotacjami, pełen ciepła i miłości.

Miejsce domu w życiu człowieka można pokazać poświęcając lekcje obserwacjom językowym. Rdzeń – „dom” – pozwala stworzyć dużą ilość wyrazów, należących do różnych kategorii gramatycznych. W ten sposób uczniowie przypomną sobie praktyczną stronę słowotwórstwa. Powstaną m.in. wyrazy: domowy, podomka, domownik, przydomowy, domek, domeczek, domofon, bezdomny, zadowolony, udomowiony itd. Będzie to dobra okazja do przypomnienia/wprowadzenia problematyki związanej ze słowotwórstwem. Jednocześnie łatwość z jaką uczniowie gromadzić będą derywaty od rzeczownika „dom” pozwoli im uzmysłowić sobie, jak ważna jest ta tematyka w życiu każdego człowieka, jak wiele w naszej codzienności wiąże się z domem.

Uzupełnieniem dla tych językowych działań może być także refleksja nad łączliwością przymiotnika „domowy”. W tym celu prowadzimy obserwację związków wyrazowych takich jak:

- domowy obiad,
- domowe przedszkole,
- domowa atmosfera,
- domowy budżet,
- ognisko domowe,
- domowe wypieki,
- domowy chleb,
- zwierzęta domowe,
- domowe sposoby na przeziębienie,
- domowe podwórko itd.

Rozmowa na temat zaprezentowanego materiału językowego może koncentrować się wokół odpowiedzi na pytania:

1. Z jakimi wyrazami przymiotnik „domowy” łączy się najczęściej i dlaczego?
2. Jaką funkcję pełni takie połączenie?
3. Jak nacechowane są najczęściej te związki?

Okaże się wówczas, że to co domowe jest smaczne (domowy obiad, domowe wypieki), bliskie (atmosfera domowa, zwierzęta domowe), znane (domowe podwórko), bezpieczne (ognisko domowe), a przez to nacechowane pozytywnie.

W celu przypomnienia semantyki słowa „dom” proponujemy rozmowę na temat planszy, przedstawiającej różne rodzaje domów⁶. Jest to okazja do uzmysłowienia uczniom, że słowa „dom” używamy nie tylko w znaczeniu miejsca zamieszkania, ale także w innym rozumieniu, np. jako wspólnoty (dom dziecka, dom studencki), instytucji (dom maklerski), miejsca użytku publicznego (dom towarowy) itd. Wcześniejsze rozważania zostają w ten sposób wzbogacone o nowe wątki.

⁶ B. Dyduch, M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Klasa IV. Książka ucznia*, Kraków 1999, s. 21.

Z rozmów przeprowadzonych na lekcji wyłania się całościowy obraz domu, który jest miejscem idealnym, ostoją, azylem. Kojarzą się z nim dobre wspomnienia, głębokie relacje, przeżycia, użyteczne sprzęty, smaczne posiłki, ciepło, bezpieczeństwo. Takie ujęcie będzie stanowić podstawę i kontekst do dalszych rozważań dotyczących lektury i obrazu domu w niej przedstawionego.

II. „Domowa przestrzeń, to przestrzeń wielorakiego sensu”

Problemy i cele:

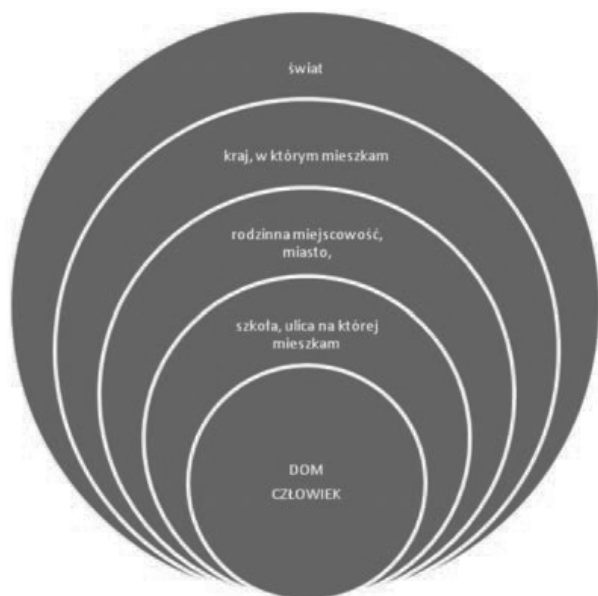
Aby poszerzyć, a szczególnie pogłębić odczytywanie pojęcia domu i zadomowienia, należy zastanowić się nad jego funkcją i znaczeniem, proponujemy czytanie z uczniami tekstu filozoficznego – fragmentu *Filozofii dramatu* Józefa Tischnera. Filozoficzna perspektywa ujęcia zagadnienia będzie z pewnością dużym krokiem naprzód, jeśli chodzi o rozumienie pojęcia. Proponowane działania lekcyjne powinny obejmować: czytanie ze zrozumieniem, selekcję informacji, analizę tekstu, tworzenie schematu ułatwiającego zrozumienie tekstu, który jednocześnie będzie formą wniosku, ćwiczenia słownikowe.

Komentarz

Wszystko zaczyna się w domu, tam stawiamy pierwsze kroki, wypowiadamy pierwsze słowa, pierwszy raz śmiejemy się i płaczemy. To miejsce naszych radości i trosk, szczęścia i cierpienia. Dom łączy w sobie też pewne antynomie: życie – śmierć, śmiech – płacz, szczęście – cierpienie. Potoczne rozumienie sfery domu, z którym uczniowie spotykali się na wcześniejszych lekcjach, warto pogłębić na tym etapie edukacji, rozwoju umysłowego i emocjonalnego uczniów. Będzie to jeden z celów czytania trudnego w końcu tekstu Józefa Tischnera⁷. Pomoże to uczniom zauważyć, jak wiele sensów i znaczeń niosą ze sobą doświadczenia „domowe” oraz jak wiele sfer życia człowieka nierozzerwanie łączy się z przestrzenią domową.

Zanim jednak przejdziemy do czytania, każdy z uczniów otrzyma diagram kołowy do uzupełnienia. Będzie on podzielony na mniejsze koła – odpowiadające sferom życia człowieka. Płaszczyzny te oddalają się, co określać ma bliższe lub dalsze przestrzenie, w jakich funkcjonuje człowiek. Tak też można by go objaśnić. Do diagramu będzie można odwołać się także w dalszych etapach pracy. Uzupełniony schemat może przykładowo wyglądać tak:

⁷ Inspiracją dla wyboru tego tekstu była propozycja autorów podręcznika *To lubię!* dla I klasy liceum i technikum. Zamieszczony tam fragment został skrócony tak, aby można go było wykorzystać na wcześniejszym etapie edukacyjnym. Por. M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Szudek, J. Waligóra, *To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa I liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Kraków 2002, s. 88.



W tym miejscu dobrze jest omówić kilka zaproponowanych przez uczniów diagramów, aby łatwiej zauważyć, że człowiek żyje w różnych przestrzeniach, a jego świat rozszerza się w ciągu życia, następuje symboliczne oddalanie się od domu, wychodzenie z niego w świat.

Zanim przejdziemy do kolejnych działań, warto sięgnąć jeszcze do *Słownika symboli* Władysława Kopalińskiego i odszukać w nim hasło „dom”:

Dom symbolizuje bezpieczeństwo, trwałość, schronienie, twierdzę, mieszkanie, własny kąt; gospodarstwo domowe, domowników, rodzinę, gniazdo rodzinne; ród, dynastię; ojczyznę, Wszechświat; ciało ludzkie; skarbnicę mądrości; gościnność⁸.

Objaśnienie to wymaga wspólnego komentarza. Możemy skupić się na podkreśleniu, jak symboliczne znaczenie domu łączy się z rzeczywistym jego przeznaczeniem, jak wiąże się to z dotychczasowymi ustaleniami, których dokonaliśmy rozmawiając o domu. Diagram oraz słownikowe wyjaśnienie są jedynie wstępem, wprowadzeniem. Na ich podstawie koncentrycznie rozszerzać będziemy znaczenie kategorii domu.

Jako kolejny krok proponujemy pracę z tekstem.

Dom

Przestrzenią człowiekowi najbliższą jest dom. Wszystkie drogi człowieka przez świat mierzą się odległością od domu. Widok z okien domu jest pierwszym widokiem człowieka na świat. Człowiek zapytany skąd przychodzi – wskazuje na dom. Dom jest gniazdem człowieka. Tu przychodzi na świat dziecko, tu dojrzewa poczucie odpowiedzialności za ład pierwszej wspólnoty, tu człowiek rozpoznaje główne tajemnice rzeczy – okna, drzwi, łyżki – cieszy się i cierpi, stąd odchodzi na wieczny spoczynek. Mieć dom znaczy: mieć wokół siebie obszar pierwotnej swojskości. Ściany domu chronią człowieka przed srogością żywiołów i nieprzyjaźnią ludzi. Umożliwiają życie i dojrzewanie. Miesz-

⁸ W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 1990, s. 66.

kając w domu człowiek może czuć się sobą u siebie. Być sobą u siebie, to doświadczać sensownej wolności. Dom nie pozwala na swawolę, nie oznacza też niewoli. Domowa przestrzeń, to przestrzeń wielorakiego sensu. Budować dom znaczy: zadomowić się. [...] Człowiek przywiązuje się do swojego domu. Przywiązanie do domu jest tak głębokie i tak wszechstronne, iż przerasta świadomość człowieka. Gdy człowiek traci dom, gdy oddala się od domu – czuje w bólu utraty siłę zadomowienia. [...]

Przywiązanie przenikające zadomowienie jest odpowiedzią na odkrycie, iż dany człowiekowi skrawek przestrzeni jest *dla* człowieka. Człowiek nachyla się ku temu, co jest dla człowieka i przywiązuje się do tego. Stąd czerpie siły do życia. Może teraz powiedzieć – jestem stąd, pochodzę z tego domu.

Dom jest jednak również miejscem dramatu, a nawet tragedii. Czyż jest coś bardziej kruchości niż dom? [...] Sama logika życia – sam płynący czas – sprawia, że domy obumierają. Dzieci rosną, oddalają się od domu, odchodzą, aby zbudować własne domy. Ludzie umierają – umierają oblubieńcy, ojcowie i matki. Każdy dom jest skazany na opustoszenie. Istotą dramatu ludzkiego wyraża pytanie: czym jest dom, czy domem rzetelnym, czy jedynie obietnicą domu? Czy człowiek jest w stanie zbudować rzetelny dom? Czy jest w stanie zadomowić się tutaj? Czy jego przywiązanie do domu jest przywiązaniem do czegoś mocnego i trwałego? Tracąc dom, człowiek wchodzi w sytuację graniczną, w której krystalizuje się nowy sens pustoszejącego domu: rodzi się przypuszczenie, że dom był jedynie obietnicą domu⁹.

Po uważnym przeczytaniu tekstu, przychodzi czas na refleksję i próbę dotarcia do jego głębokiego sensu. Pomocne może okazać się pytanie: czym jest dom i jak zostaje nazwany w tekście?

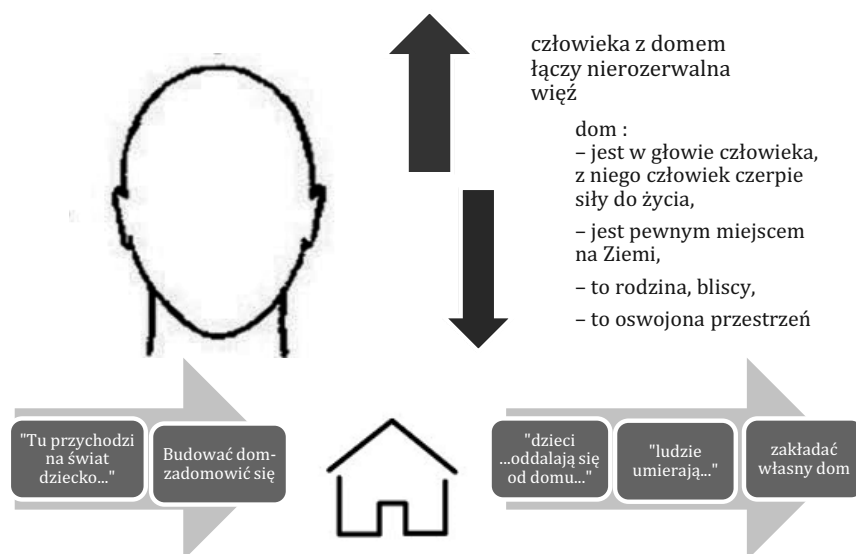
DOM = przestrzeń człowiekowi najbliższa, gniazdo człowieka, obszar pierwotnej swojskości, miejsce dramatu, a nawet tragedii.

Ważne jest, aby uczniowie uzasadniali wybrane z tekstu określenia domu, ponieważ gromadzimy je, aby wiedzieć, czym dom jest. Aby wiedzieć, trzeba wyjaśniać i przybliżać słowa tekstu poprzez własne komentujące wypowiedzi. Jak pokazują badania, głębokie przetwarzanie służy też lepszemu rozumieniu i przyswajaniu tego, co nowe¹⁰.

Analizie tekstu może towarzyszyć tworzenie schematu, który lepiej zobrazuje, co tekst mówi o człowieku i jego relacji z domem. Aby ułatwić określenie relacji człowiek – dom można stworzyć na tablicy szkic porządkujący myślenie i wypowiedzi uczniów. Przy jego wypełnianiu warto odwoływać się także do doświadczeń młodzieży. Prezentowany schemat ma charakter hipotezy interpretacyjnej. Prosimy zatem uczniów o analizę, argumentację, potwierdzoną stosownymi fragmentami tekstu i wnioskowanie. Schemat powinien unaocznić, że człowiek zmierza do domu, buduje go, a następnie traci, odchodząc z rodzinnego domu i budując własny – nowy.

⁹ Na podstawie J. Tischner, *Dom*, [w:] M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Szudek, J. Waligóra, *To lubię...*, s. 88.

¹⁰ F. Craik, R.S. Lockhart, *Levels of processing: A framework for memory research*. „Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior” 1972, nr 11.



Po wspólnym sporządzeniu schematu uprzystępniającego filozoficzne rozmyślenia na temat domu, proponujemy zastanowić się głębiej nad wybranym z tekstu sformułowaniem: „domowa przestrzeń, to przestrzeń wielorakiego sensu”. Prace mogą organizować pytania, np.:

1. Jak w tekście charakteryzowana i ukazywana jest przestrzeń domu?
2. Co się w niej odbywa?
3. W jaki sposób człowiek w niej żyje?

Warto też odwołać się do osobistych doświadczeń uczniów.

Na wcześniejszych lekcjach podkreślaliśmy, że dom to przestrzeń bezpieczna, azyl. Teraz te konstatacje możemy dopełnić, pokazując, iż nie jest to obraz wyłącznie sielankowy, jednoznaczny, że w tym kontekście może również pojawić się ból i cierpienie. Zapis klasowej rozmowy mógłby przybrać postać tabeli.

PRZESTRZEŃ DOMOWA	
pełna ciepła:	opustoszała:
przywiązanie, zadomowienie, swojskość, radość, śmiech, wspólnota, miejsce poznania, schronienie	śmierć, cierpienie, lęk, strach, choroba, „odmowa wzajemności” – zachwianie bliskich relacji

W tym miejscu warto odwołać się do początkowych działań (diagram, hasło słownikowe), zbliżających nas do rozumienia miejsca i sensu domu w ludzkiej świadomości. To odpowiedni czas na to, aby uczniowie zauważyli, jak rozszerzyło się i nabrało nowych sensów (być może wcześniej nieuświadomionych) znaczenie pojęcia „dom”.

Jako podsumowanie wspólnie formułujemy wniosek z rozważań. Może on brzmieć następująco:

Dom to miejsce, rodzina, przestrzeń należąca do człowieka, w której rozgrywają się najważniejsze wydarzenia. Dom żyje razem z człowiekiem. Pomiędzy nim, a człowiekiem jest relacja obustronnej zależności. Dom jest dla jednostki punktem odniesienia w świecie. Tu człowiek rodzi się i wychowuje, żyje i umiera. Jest dla niego centrum jego świata. Dom żyje, gdy są w nim ludzie. Dom to poczucie zadomowienia, które jest w człowieku. Człowiek tracąc dom, traci grunt pod nogami.

III. Pierwsze spotkanie z *Kiedys jutro*

Problemy i cele

Zależy nam na werbalizacji przeżyć i odczuć uczniów związanych z lekturą. Proponujemy, aby podjęli się wstępnej próby określenia sensów odkrytych i nadanych tekstowi w trakcie indywidualnego, prywatnego czytania. W trakcie pracy formułujemy i nazywamy problemy, które uczniowie zauważą w lekturze. Będzie to stanowiło podstawę do zaplanowania cyklu lekcji, z uwzględnieniem zainteresowań uczniów i wybranych przez nich zagadnień.

Komentarz

Zdajemy sobie sprawę, że książka *Kiedys jutro* nie jest tekstem wysokiej próby artystycznej. Postanowiliśmy jednak przybliżyć ją uczniom, ze względu na problemy, które porusza. Uważamy, że wiek głównego bohatera, Michała Boreckiego, zbliżony do wieku naszych podopiecznych spowoduje, że jego problemy wydadzą się uczniom nie tak odległe, bardziej prawdopodobne i uniwersalne. Mamy nadzieję, że wyniosą ze spotkania z tą książką coś dla siebie

We wstępnym spotkaniu z lekturą warto skupić się na werbalizacji wrażeń i odczuć uczniów po przeczytaniu książki. Sugerujemy więc rozmowę, w której uczniowie będą mogli swobodnie wyrazić swoje sądy i opinie o tekście. Może ona stanowić także wstępne rozpoznanie sytuacji czytelniczej oraz poziomu odbioru tekstu¹¹.

Na początek proponujemy przypomnienie przebiegu zdarzeń. Aby jednak odejść od typowych w takiej sytuacji zadań (streszczanie, opowiadanie odtwórcze, budowanie planu), sugerujemy nadawanie tytułów poszczególnym rozdziałom. Takie działanie umożliwi, a nawet podpowiada powieść, której rozdziały noszą po prostu nazwy miesięcy. Można zaproponować uczniom, aby nadawane przez nich tytuły z jednej strony odnosiły się do głównych wydarzeń, z drugiej, aby miały w sobie nutę tajemniczości, przez co zachęcałyby do czytania. Tytułowanie kolejnych rozdziałów pomoże wyodrębnić główne problemy lektury i wskazać wątki, które według uczniów warto poruszyć na kolejnych zajęciach.

¹¹ Por. J. Polakowski, *Badanie odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próba diagnozy*, Kraków 1980.

Może to przybrać taką formę:

Wrzesień – *Kiedy to uczniowie liceum wracają do szkolnych ławek, a do Michała przychodzi Lexi z nieoczekiwaną wiadomością...*

Październik – *Poznajemy relacje panujące w domu Michała*

Listopad – *Urodziny*

Grudzień – *Mikołajki i „święteczna” atmosfera u Boreckich...*

Styczeń – *W klasie pojawia się Natalia. Studniówka*

Luty – *Nieprzyjemne spotkanie Natalii, Michała i jego ojca*

Marzec – *Wsparcie pani Karoliny*

Kwiecień – *Kwestia relacji między Michałem i Natalią*

Maj – *Matura*

Czerwiec – *Długo oczekiwane wakacje i ZMIANY*

Po opracowaniu przez uczniów tytułów, prosimy kilku z nich o zaprezentowanie swoich pomysłów. Każdej propozycji powinien towarzyszyć komentarz pozostałych uczniów, którzy też mają swoje doświadczenia w tym względzie.

Przypomnieniu i uporządkowaniu fabuły może służyć także teleturniej. Każdy z uczniów przygotowuje trzy pytania dotyczące treści. Zapewne pojawią się pytania o czas i miejsce akcji, ale mamy nadzieję, że zaproponowane zostaną także pytania/polecenia wymagające bardziej rozbudowanych odpowiedzi. Ćwiczenie to pozwala na doskonalenie umiejętności tworzenia otwartych i zamkniętych pytań, pracy z tekstem prozatorskim, selekcjonowania informacji, odwoływania się do czytanego tekstu, wyciągania wniosków i uzasadniania wypowiedzi. Mamy nadzieję, iż zabawowa forma uaktywni uczniów i zmotywuje do czynnego udziału w kolejnych spotkaniach z lekturą. Ponadto będą oni mogli kształcić także swoje umiejętności językowe w zakresie budowania dłuższej wypowiedzi.

Po stworzeniu pytań, a przed rozpoczęciem teleturnieju, warto ustalić zasady. Klasowy turniej może odbywać się w następujący sposób: klasę dzielimy na 4 grupy, zbieramy pytania od uczniów, selekcjonujemy je, aby nie powtarzały się, następnie numerujemy i wrzucamy do jednego koszyka. Każda grupa kolejno losuje pytanie, ma czas na zastanowienie się i wybiera osobę odpowiadającą. Przyznając punkty za odpowiedź, zwracamy uwagę na jej poziom merytoryczny, ale także na kształt językowy. Zwycięską grupę (lub grupy) koniecznie trzeba nagrodzić, choćby symbolicznymi brawami.

Wyraźnie widać, iż celem tej lekcji jest uporządkowanie znajomości lektury, ale także zdiagnozowanie poziomu odbioru tekstu, wyodrębnienie problemów, które szczególnie zainteresowały uczniów. Będzie to wskazówka dla nauczyciela, o czym chciałaby rozmawiać młodzież, a także czego w tekście nie zauważyła. Takie wprowadzenie pozwoli później łatwiej poruszać się między poszczególnymi wątkami, łączyć je ze sobą, formułować problemy, komentować i rozważać je na kolejnych lekcjach.

IV. „Rodzina w której nie ma miłości, to żadna rodzina”

Problemy i cele

W tej części projektu zamierzamy skoncentrować się na treści lektury *Kiedyś jutro*. Naszym celem będzie przybliżenie sytuacji, wskazanie i przedyskutowanie problemów głównego bohatera – Michała Boreckiego. Poprzez trudną, a zarazem prawdopodobną sytuację Michała, zamierzamy pokazać, jak bardzo różni się wizja domu, do której doszliśmy we wcześniejszych rozważaniach, od obrazu w powieści. Lektura jest także okazją do pokazania różnych modeli domów. Historia młodego bohatera, ich rówieśnika, może nauczyć tolerancji, uwrażliwić na problemy innych. Uniwersalność problemów i prawdopodobieństwo ich wystąpienia w życiu człowieka sprawia, że jest to temat, któremu warto poświęcić czas.

Komentarz

Lekcję można rozpocząć od odwołania się do omawianego wcześniej tekstu Józefa Tischnera *Dom*. W tym celu sięgamy po cytaty: „Dom nie pozwala na swawolę, nie oznacza też niewoli. Domowa przestrzeń, to przestrzeń wielorakiego sensu”. Fragment ten może się stać początkiem rozmowy o tym, że dom nie zawsze oznacza: bezpieczeństwo, wspólnotę, ciepło. W odniesieniu do sytuacji Michała, przestrzeń domowa jest właśnie zniewoleniem. W dalszej części działań lekcyjnych możemy wykorzystać myślowe i językowe wsparcie, jakie przyniesie ta część.

Liczymy na to, że uczniowie zainspirowani wstępną rozmową, sami wskażą interesujące ich problemy. Wierzimy, że zauważą sytuację rodzinną Michała i przybliżą ją, posiłkując się cytatami. Na pewno wskażą te dotyczące surowości rodziców i braku głębszego związku emocjonalnego (historia z dzieciństwa dotycząca posiadania pieska, stosunek matki do dziecka, ojca do syna, oczekiwania rodziców wobec Michała, przebieg imprez rodzinnych u Boreckich itd.). Dość wyraźnie zarysowują się również problemy Michała w kontaktach z rówieśnikami, np. wyjście z kolegami do kina z okazji urodzin Boreckiego. Interesująca może być też sytuacja przyjaciółki bohatera – Lexi. Kontrowersje może obudzić pojawienie się tajemniczej kobiety, która okazuje się być siostrą Michała, lub odkrycie romansu ojca, co stało się powodem ich „niecodziennej umowy”.

Zgromadzony materiał posłuży do uzyskania całościowego oglądu sytuacji bohatera. Kolejnym proponowanym krokiem jest zestawienie go z fragmentami *Opium w rosole* Małgorzaty Musierowicz. Uczniowie dokonują porównania i ustalają różnice między dwoma odmiennymi obrazami domu i rodziny¹². Konieczne będzie wcześniejsze przygotowanie cytatów, dotyczących relacji panujących w domach bohaterów (głównie Lewandowskich i Borejków). Stosowne fragmenty może przygotować także nauczyciel.

¹² Możliwe są dwa sposoby pracy: albo po uprzednim przeczytaniu przez klasę tekstu, albo tylko na podstawie fragmentów przygotowanych przez nauczyciela.

Fragment I:

Pani Marta była jedną z tych osób, które nie potrafiłyby z pewnością napisać pracy naukowej, ani też poematu, ale które za to bez wahania przygarną bezdomnego kota, bez narzekań wychowają gromadę dzieci, bez zastanowienia zajrzą do chorego sąsiada i bez niczyjej namowy będą przynosić zakupy bezradnej staruszce. Należała do tego cichego i niemal niedostrzegalnego gatunku ludzi, bez którego życie każdego społeczeństwa zmieniłoby się w istną dżunglę¹³.

Skontrastujemy ten opis idealnej matki z opisem bezwzględnej, nieokazującej uczuć, chłodnej w codziennych relacjach i wyrachowanej pani Boreckiej:

Chłodny ton matki nie zrobił na chłopaku wrażenia. Przez osiemnaście lat zdążył się przyzwyczać. Odkąd pamiętał, zawsze się tak do niego zwracała. Nieraz zastanawiał się dlaczego. Prawdę odkrył zupełnie niedawno. Nie był dzieckiem zrodzonym przez miłość, tylko wyrachowanie. Potrzebny był rodzicom do pełni wizerunku, jaki prezentowali otoczeniu. Ludzie majątni, wykształceni, z koneksjami... Nie mogli nie mieć dziecka. [...] Dziecko stanowiło dla nich dodatek do domu i samochodu. Dodatek do kariery. Nigdy nie zastanawiali się, co czuje Michał, czego oczekuje czy potrzebuje. [...] Uważali się za doskonałych rodziców, ponieważ zapewniali synowi dach nad głową, markowe ubrania czy pozalekcyjne zajęcia. Tylko że rola rodziców nie kończy się na tym. Zimny chów. Na ten termin Michał natknął się w Internecie i trochę masochistycznie zgłębił temat [...] pocieszał się, że nie on jeden ma przerąbane w życiu¹⁴.

Fragment II:

W całym korytarzyku pachniało rosołem, a tuż przed drzwiami Lewandowskich dołączył się do tego zapachu aromat kapusty i naleśników. Wszystkie te smakowite wonie stanowiły dla Genowefy konkretną jedność, oznaczającą, że dom ten żyje i czeka¹⁵.

Rodzina Lewandowskich kończyła spożywanie rosołu z wołowiny. Przy stole panował rozgwar i szcęk jak na polu bitwy. Sztuńce zgrzytały o fajans, co chwilę wybuchały głośne spory, zrywał się huraganowy śmiech albo też po prostu wszyscy mówili jednocześnie, każdy o swoim, jak to w rodzinie¹⁶.

Tu kontrastem będzie uporządkowany i „martwy” dom Boreckich, co szczególnie widać w opisie przygotowań do Wigilii:

Choinkę i dom co roku ozdabiał wynajęty dekorator. Ojciec zlecał to najczęściej firmie, która dbała o wygląd biura. [...] Domy kolegów Michała przed świętami pachniały bardzo apetycznie. Piernikiem, grzybami, bigosem. Dom Michała nie pachniał. Potrawy na

¹³ M. Musierowicz, *Opium w rosole*, Poznań 2000, s. 11.

¹⁴ A.M. Gorgolewska, *Kiedyś jutro*, Radom 2014, s. 36–37.

¹⁵ M. Musierowicz, *Opium...*, s. 122.

¹⁶ Tamże, s. 10.

wigilię przygotowywała pani Krysia, matka je tylko odgrzewała, wietrząc od razu cały dom, żeby ten, jak to określała, plebejski smród nie przeniknął ścian¹⁷.

Fragment III:

Spodobało jej się. W ogóle, z punktu poczuła się swojsko w tym mieszkaniu. Pachniało tu smacznie i ciepło, na co od razu zwróciła uwagę. [...] Pośrodku tej miłej, obszernej i wysokiej kuchni stał potężny stary stół o grubych toczonych nogach. Przy stole zaś siedziały cztery dziewczyny¹⁸.

W tym miejscu, na zasadzie podobieństwa, można przytoczyć fragment opisujący spotkanie w domu bibliotekarki, święta u dziadków czy dom kolegi Michała, jako tę przestrzeń, której Michałowi brakuje:

Święta z dala od ojca miały swój urok. Dziadkowie funkcjonowali według własnych przyzwyczajzeń i upodobań, których obecność wnuka w żaden sposób nie zburzyła. [Michał] mógł leniuchować i buszować w necie do woli. Babcia, w przeciwieństwie do matki, była wyśmienitą kucharką, toteż dom naprawdę pachniał świętami. Aromat potraw i cist przenikał nawet najdalsze kąty, więc z twarzy Michała nie zniknął wyraz radości. Chłopak uznał, że święta to jednak fajna sprawa¹⁹.

Obraz domu Borejków jest podobny do tych fragmentów *Kiedyś jutro*, które traktują o pobycie u dziadków. Warto także przypomnieć historię Aureli Jedwabińskiej, która, nie odnajdując w rodzinnym domu zainteresowania i miłości, odwiedza inne rodziny pod pretekstem zjedzenia obiadu. Dziecko cierpiące na stały deficyt miłości kompensuje odczuwane braki w relacjach z innymi. Analogicznie Michał, którym nie interesują się rodzice, lepiej czuje się u dziadków, ma dobre relacje ze starszą panią, bibliotekarką Karoliną, zazdrości kolegom atmosfery domowej. W rozmowie można przywołać także zakaz rodziców Michała dotyczący przyjmowania gości w ich rodzinnym domu oraz wizyty chłopca u kolegów i wspólnie zastanowić się, jaki ta sytuacja miała wpływ na bohatera. Notatka z lekcji powinna zawierać najważniejsze elementy rozmowy.

Dom Michała	Domy Borejków i Lewandowskich
Chłodne relacje – „zimny chów”, pustka, dystans domowników, każdy z domowników żyje osobno, brak rozmów, brak gościnności, dom to sfera zamknięta, przesadne dbanie o porządek	Ciepła, rodzinna atmosfera, gwarno, głośno, przyjemne zapachy, ludzie żyjący w tych domach tworzą wspólnotę, spędzają razem czas, gościnność, otwarty dom, swoboda
OBCOŚĆ we własnym domu	ZADOMOWIENIE

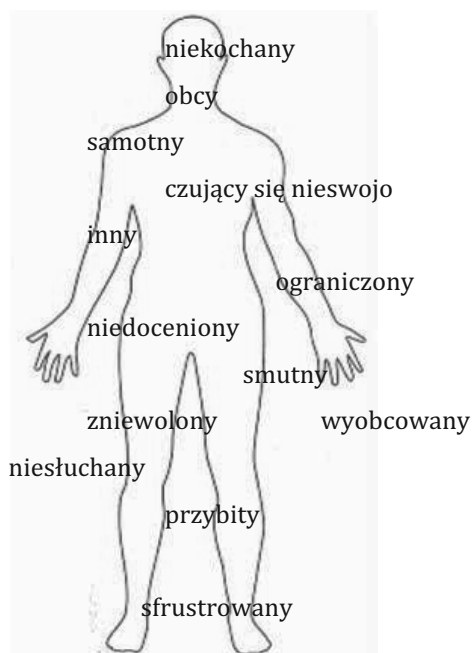
¹⁷ A.M. Gorgolewska, *Kiedyś...*, s. 69.

¹⁸ M. Musierowicz, *Opium...*, s. 50.

¹⁹ A.M. Gorgolewska, *Kiedyś...*, s. 79.

Porównanie dwóch różnych obrazów domu posłuży refleksji na temat odczuć i emocji towarzyszących głównemu bohaterowi. Może stać się tłem, na którym lepiej widać odmienność sytuacji głównego bohatera. Dalszy etap pracy – skupienie na sytuacji Michała – może zapoczątkować odpowiedź na pytanie: **Jak Michał czuje się w swoim domu?**

W tym celu możemy stworzyć szkic sylwetki dorastającego chłopca, który uzupełnimy w trakcie rozmowy nazwami emocji, odczuć, przeżyć wewnętrznych bohatera. Pokaże to, jak dom i rodzina oddziałują na wnętrze człowieka i dlaczego tak ważne jest dbanie o rodzinną atmosferę.



Trzeba podkreślić, że przebieg lekcji powinien mieć charakter rozmowy, co być może ułatwi uczniom wyrażenie bardziej osobistych sądów, przywołujących także ich własne doświadczenia. Ponieważ jednak przy okazji ćwiczymy nie tylko polonistyczne umiejętności, warto dopilnować, aby wszystkie opinie były poparte cytatami, a dyskusja toczyła się w atmosferze wzajemnego szacunku. Należy być przygotowanym na to, że niektórzy uczniowie zechcą być może odwołać się do własnych doświadczeń i to także jest wartością tej lekcji.

Zaproponowane przez nas zagadnienia i formy ich opracowania nie wyczerpują możliwości interpretacyjnych tekstów, którymi się zajmujemy. Mamy nadzieję, iż mogą być one wskazówką i inspiracją do tego, jak pracować z tekstem w szkole.

PROJEKT II²⁰

I. Uwikłani w stereotypy

Problemy i cele

Stereotypy: narodowe, osobowe, związane z domem; autostereotypy; ogólna definicja stereotypu; aktywizacja stereotypu; hasła słownikowe; stereotypy w książce *Kiedys jutro* Anny Marii Gorgolewskiej; argument/kontrargument; kodeks dyskutanta.

Umiejętności językowo-stylistyczne: definiowanie stereotypu, dyskusja wokół funkcji stereotypów, formułowanie argumentów, budowanie krótkiej wypowiedzi w funkcji uzasadnienia.

Komentarz

Stereotypy są często pojawiającym się w literaturze i kulturze tematem. Ze względu na swoją funkcję, jako interdyscyplinarne zagadnienie, są obszarem badań socjologów, psychologów, antropologów, historyków, językoznawców:

Stereotypy najczęściej opisuje się przez wskazanie cech. Wymienia się szereg właściwości, które traktuje się jako dystynktywne w tym sensie, że odróżniają stereotyp od niestereotypu. Są to:

- poznawczy (a ściślej apoznawczy) charakter stereotypu – ubóstwo treści, uproszczenie, nieweryfikowalność;
- silne nasycenie afektem, silne oznakowanie afektywne, w każdym razie jakiś rodzaj związku z afektem;
- subiektywna pewność co do poprawności treści reprezentacji, a zarazem nieadekwatność treści obrazu do rzeczywistości;
- trwałość, mała podatność na zmiany, sztywność;
- nadmierna generalizacja, przekonanie, że egzemplarze objęte stereotypem są zasadniczo takie same;
- społeczne podzielenie²¹.

Stereotypy w swojej wieloaspektowej charakterystyce mają znaczącą rolę w kształtowaniu naszego światopoglądu, porządkują rzeczywistość, operując utrwalonymi w kulturze i języku uogólnionymi skojarzeniami. Zajmują one także bardzo ważne miejsce w języku uczniów, często pozostając w sferze nieuświadomienia. Dlatego też proponujemy przeprowadzenie cyklu lekcji, w których spróbujemy odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Czy myślenie uczniów uwikłane jest w stereotypy?
2. Które z nich są najbardziej popularne?

²⁰ Przygotowały: Sylwia Kondek, Marta Plak.

²¹ *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, red. M. Kofta, A. Jasińska-Kania, Warszawa 2001, s. 44–45.

3. Czy znane są młodzieży stereotypy związane z przestrzenią życia domowego?
4. W jaki sposób ukazano/wykorzystano je w książce *Kiedys jutro* Anny Marii Gorgolewskiej?
5. Dlaczego autorka po nie sięgnęła?
6. Czym są stereotypy we współczesnym języku?
7. Jaka jest funkcja stereotypów?

Według literatury fachowej, funkcje stereotypów upatruje się w:

- dysponowaniu uproszczoną, ale za to jasną mapą świata społecznego;
- ekonomizacji procesów poznawczych;
- selekcji i redukowaniu nadmiaru informacji;
- przewidywalności zachowań;
- uzupełnianiu deficytu informacji;
- redukowaniu niepewności i dostarczaniu poczucia bezpieczeństwa.

Jak widać, stereotypy są wedle tego ujęcia narzędziem osiągania wzrostu poznawczej kontroli nad społecznym otoczeniem z jednej strony, z drugiej zaś ekonomizują procesy poznawcze aż do całkowitego uwolnienia od myślenia²².

Wszyscy ludzie na co dzień myślą stereotypami, nie uświadamiając sobie, dlaczego to robią. Taka jest właściwość umysłu. Rzecz jasna dotyczy to również gimnazjalistów, stąd pomysł, aby skorzystać z okazji podsuwanej przez powieść. Podczas proponowanych lekcji spróbujemy zastanowić się nad udziałem stereotypów w budowaniu językowego obrazu świata. Pretekstem do tych rozważań uczynimy lekturę współczesnej powieści dla młodzieży *Kiedys jutro*. Tekst ten obfituje w przykłady myślenia stereotypowego, ukazuje uwikłanie bohaterów w świat stereotypów, stwarza także okazję do ich przełamania, wyzwiania się spod ich nieuświadomionej władzy. Przedstawione niżej działania proponujemy podzielić na trzy jednostki lekcyjne:

- I. Reklama dźwignią handlu.
- II. Typowy jedynak?
- III. Podyskutujmy!

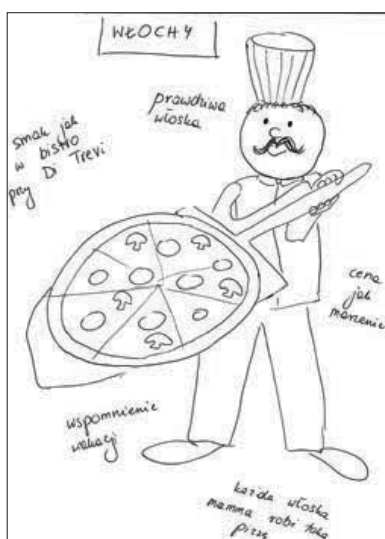
Reklama dźwignią handlu

Jako punkt wyjścia do naszego cyklu rozważań o stereotypach, pragniemy uczynić działanie aktywizujące uczniów, którzy przyjmując rolę reklamodawcy, przygotowują projekt reklamy. Podzieloną na grupy klasę poprosimy o zareklamowanie wybranego produktu pochodzącego z określonego kraju (np. Niemcy, Włochy, Francja, Chiny, Stany Zjednoczone). W gestii uczniów pozostawiamy dobór reklamowanego produktu. Przedstawiane ćwiczenie ma za zadanie wykazać obecność stereotypów narodowych w myśleniu uczniów.

²² Tamże, s. 48–49.

W czasie poprzedzającym prezentowanie prac cała społeczność klasowa proponuje utworzenie listy produktów, które przypuszczalnie znajdą się na banerach reklamowych każdej z grup (produkty kojarzone z danymi państwami, np. Włochy – pizza; Niemcy – proszek do prania; Francja – perfumy itd.). Prezentując prace, uczniowie muszą uzasadnić swój wybór. Będzie to okazja do sprawdzenia, czy przypuszczenia klasy znajdują potwierdzenie w przygotowanych pracach, czy uczniowie zauważą, że ich myślenie często wykazuje zbieżność i opiera się na uogólnionych skojarzeniach.

Powstałe prace mogą przyjąć następującą formę:



Przedstawiona praca służy zareklamowaniu pizzy, gdyż właśnie ona najbardziej kojarzy się z włoską kuchnią. Autorzy zachęcają klientów do kupna specjału, odwołując się do znanego frazeologizmu „dobre jak u mamy” dostosowanego do realiów włoskich (zamiast „mamy” pojawia się *mamma*, co łączy się z poglądem, że Włosi są bardzo przywiązani do swoich matek). W reklamie znalazło się także nawiązanie do jednego z najbardziej rozpoznawalnych zabytków Rzymu, fontanny di Trevi. Taka realizacja odzwierciedlałaby zasadę wykorzystywaną przez twórców reklam – sięganie do tkwiących w umyśle ludzkim konwencjonalnych schematów, posługiwanie się powszechnie rozpoznawanymi znakami kultury.

Wykazanie obecności stereotypu w zaproponowanych przez uczniów reklamach mogłoby stać się punktem wyjścia do stworzenia własnej definicji stereotypu. Powinna ona zwracać uwagę na takie elementy, jak:

- związek z językiem potocznym,
- odzwierciedlanie kulturowego kodu w myśleniu,
- emocjonalną konotację pojęcia.

Zagadnienie stereotypu wpisuje się także w problematykę wcześniejszych lekcji. Warto więc przywołać poprzednie spotkania, na których uczniowie precyzowali pojęcie domu, ponieważ „dom” także podlega silnej stereotypizacji. Uczniowie mogliby przywołać takie stereotypy związane z domem, jak np. stereotyp matki, ojca,

maminsynka, „córeczki tatusia” itd. Kolejnym krokiem byłoby odwołanie się do powieści i wskazanie przedstawionych tam stereotypów, np.

I. stereotyp jedynaka:

- Tak. – Przemek wykrzywił się ironicznie. – Życie bywa ciężkie. Zwłaszcza dla jedynaków, którzy mają bogatych starych.
- Myślisz, że jak ktoś jest jedynakiem, to ma idealne życie?! – najeżył się Michał. Tylko biedni z wielodzietnych rodzin mają prawo do problemów? Mają na nie monopol?²³.

Następnie odwołamy się do znajomości lektury i wskażemy, że w tekście powieści pojawia się stereotyp ojca, matki, dziecka, jedynaka, babci, dziadka.

W ramach zadania domowego, przygotowującego do klasowej rozmowy, można zaproponować uczniom przeprowadzenie ankiety, która polegałaby na zebraniu skojarzeń związanych z hasłami wywoławczymi: jedynak, nastolatek, bibliotekarka. Prawdopodobne odpowiedzi mogłyby wyglądać następująco:

- jedynak: szczęśliwy, ma wszystko, nie musi się z nikim niczym dzielić, rozpieszczony;
- nastolatek: zbuntowany, niezdecydowany, lubi ryzykować, ciekawy świata;
- bibliotekarka: starsza, w okularach, sympatyczna, pomocna, cicha.

Typowy jedynak?

Sądzymy, że warto uważniej przyjrzeć się przeprowadzonym ankietom. Uzyskane wyniki wskażą prawdopodobnie na uogólnione schematy myślenia obecne w świadomości językowej statystycznych reprezentantów społeczeństwa. Informacje ankietowe posłużą za punkt wyjścia do analizy obecności i kształtu stereotypów w lekturze. W tym momencie proponujemy wnikliwą pracę z tekstem powieści. Uczniowie samodzielnie szukają fragmentów, ukazujących obraz: ojca/ojców, matki/matek, nastolatka/nastolatki²⁴, jedynaka, bibliotekarki. Komentując znalezione fragmenty, zestawiamy je z informacjami z ankiet, a także definicjami słownikowymi, które wzbogacą zebrany materiał językowy o związki frazeologiczne. Całość można uporządkować na przykład w formie tabeli. Pozwoli to łatwiej dostrzec obecność stereotypów w różnych źródłach: wiedza potoczna (ankiety), literatura (*Kiedys jutro*), słowniki. Będzie to też okazja do rozmowy o relacjach między nimi, a szczególnie o funkcji słowników.

Stereotypy są bardzo charakterystycznym elementem powieści Gorgolewskiej. Można powiedzieć, że książka jest nimi naszpikowana. Czasem stereotypowy obraz jest rozwinięty (np. obraz rodziny Michała), a czasem tylko zasygnalizowany (np. Darek, brat jednego z bohaterów, traktowany jak typowy „mięśniak”, bywalec siłowni). Autorka wprowadza wówczas konstrukcję „typowy...”, która dopełniana

²³ A.M. Gorgolewska, *Kiedys...*, s. 12.

²⁴ Powieść pozwala na poszukiwanie obrazów matek i nastolatków. Tym razem chodzi jednak wyłącznie o głównego bohatera i jego rodzinę.

jest odpowiednim rzeczownikiem, w zależności od potrzeb. Może to być „typowy paker”, „typowa bibliotekarka” itd. Czasem towarzyszy temu westchnienie: „Ach te stereotypy”. Gdy zwrócimy uwagę na wielość stereotypów ukazanych w lekturze, dojdziemy do wniosku, że autorka, kreując swych bohaterów, wykorzystwała mechanizm utartych skojarzeń. Niektóre ze stereotypów potwierdziła, innym zaprzeczyła.

	Ankieta	Słownik	Lektura (wyłącznie w odniesieniu do Michała)
ojciec	brak	mężczyzna, który spłodził dziecko, a także zwykle je potem wychowuje – w stosunku do tego dziecka ¹	bardzo surowy, nie pozwala synowi zapraszać gości, ma romans, płaci synowi za milczenie
matka	brak	kobieta, która urodziła dziecko, a także zwykle potem je wychowuje – w stosunku do tego dziecka ²	kobieta biznesu, nie lubi gotować, dba o utrzymanie sterylne go porządku
nastolatek	zbuntowany, niezdecydowany, lubi ryzykować, ciekawy świata	osoba mająca kilkanaście lat – chłopiec lub dziewczyna ³	uczeń, spędza czas z rówieśnikami, przeżywa pierwszą miłość
jedynak	szczęśliwy, ma wszystko, nie musi się z nikim niczym dzielić, rozpieszczony	syn rodziców, niemający brata ani siostry ⁴	jest zostawiony samemu sobie, nie ma osobowej relacji z rodzicami, ciąży na nim presja nadmiernej ambicji rodziców
bibliotekarka	starsza pani, w okularach, sympatyczna, pomocna, cicha	pracownik biblioteki lub specjalista w zakresie bibliotekarstwa ⁵	zawsze pomocna, lubi swoją pracę, ma dobry kontakt z młodzieżą, gra na komputerze

1 – sjp.pl, dostęp 12.03.2015.

2 – Tamże.

3 – Tamże.

4 – Tamże.

5 – sjp.pl, dostęp 12.03.2015.

Stereotypy służą pokazaniu, że nie zawsze tak musi być, że kategoryzowanie otoczenia nie zawsze odpowiada rzeczywistości. Tak jest z obecnym w powieści stereotypem jedynaka, który wcale nie okazuje się szczęściarzem w czepku urodzonym. Dobrze ilustrują to dwa fragmenty powieści:

- Tak – Przemek wykrzywił się ironicznie. – Życie bywa ciężkie. Zwłaszcza dla jedynaków, którzy mają bogatych starych.
- Myślisz, że jak ktoś jest jedynakiem, to ma idealne życie?! – najeżył się Michał. – Tylko biedni z wielodzietnych rodzin mają prawo do problemów? Mają na nie monopol?²⁵
- Dlaczego ludziom się wydaje, że to inni zawsze mają lepiej? – mruczał cicho do siebie.
- Że kiedy w domu nie brakuje pieniędzy, to już jest wszystko spoko, że jest tak pięknie i bezproblemowo? Każdy ma jakiegoś robala, który go toczy... żre... podgryza²⁶

²⁵ A. M. Gorgolewska, *Kiedys...*, s. 12.

²⁶ Tamże, s. 14.

Jeśli będą ku temu sprzyjające warunki, można porozmawiać z młodzieżą o przykładach wykorzystania stereotypów w mediach. Łatwo dostępnym źródłem materiału będą reklamy, z ich typowym obrazem kobiety, emerytów itd.

Podyskutujmy!

Kolejny temat wymaga pewnych wcześniejszych przygotowań. Prosimy więc uczniów o zastanowienie się nad rolą i miejscem stereotypów w języku. Punktem wyjścia może być reklama, wykonana przy pomocy lektury na początku pracy.

Przemyślenia uczniów zamierzamy wykorzystać, organizując klasową debatę. Zanim jednak zaczniemy aranżować dyskusję na temat roli i miejsca stereotypów w języku, musimy należycie przygotować uczniów do tego zadania. Aby nie wywahać otwartych drzwi, proponujemy wykorzystać ćwiczenia z podręcznika *To lubię!* dla gimnazjum. Autorki przygotowały tam ciekawe propozycje działań, za pomocą których uczniowie nauczą się formułować wypowiedzi charakterystyczne dla stylistyki dyskursywnej, tyle że na niepoważny, lekki temat²⁷. Pozwoli to zwrócić uwagę gimnazjalistów na najważniejszą cechę wypowiedzi dyskursywnej – logiczny, konsekwentny tok rozumowania, uzyskiwany poprzez zastosowanie elementów wpływających na spójność tekstu. W tym przypadku chodzi o dwa modele takiej spójności: „użycie wyrazów uwydatniających stosunki myślowe pomiędzy poszczególnymi członami wypowiedzi”²⁸ oraz tranzycje. To ćwiczenie posłuży nam także do utworzenia banku przydatnych wyrażen (który poszerzymy o wyrażenia zaproponowane przez uczniów) oraz ułatwi utrzymanie logicznego i spójnego toku rozumowania w czasie dyskusji. Uczniowie, wykorzystując zdobytą właśnie wiedzę, zapisują trzy argumenty, które przydadzą się w dalszej części lekcji. Do tej pory koncentrowaliśmy się na sferze leksykalnej, teraz należałoby wyposażyć uczniów w umiejętność kulturalnego prowadzenia dyskusji. W tym celu również wykorzystamy ćwiczenia z przywołanego wcześniej projektu „Za i przeciw”²⁹. Analizując zamieszczone w ćwiczeniu ilustracje przedstawiające różne zachowania rozmówców, uczniowie tworzą kodeks uczciwego dyskutanta przez dopisanie kolejnych propozycji do tych zaproponowanych przez autorki (1. Opieram się na faktach; 2. Podaję źródło informacji; 3. Nie odbiegam od tematu).

Tak przygotowani możemy przystąpić do debaty. W tym celu dzielimy klasę na cztery grupy: jury, widownię i dwie grupy dyskutantów (jedna grupa uważa, że

²⁷ H. Mrazek, M. Potaś, I. Steczko, *To lubię! Ćwiczenia językowe. Książka ucznia. Klasa 1 gimnazjum*, Kraków 2000, s. 21. Zadaniem uczniów w tym ćwiczeniu jest zgromadzenie argumentów do hipotezy: „Czy to dobrze, że myszy mają długie ogony?” oraz do tezy: „Dobrze, że myszy mają długie ogony”. Autorki proponują wykorzystanie następujących konstrukcji: Załóżmy, że...; Wobec tego...; Ale także...; Stąd wniosek; Po pierwsze, ponieważ...; Po drugie, bo...; Po trzecie, dlatego że...; Na zakończenie...

²⁸ M. Potaś, *Za i przeciw*, [w:] *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. Książka nauczyciela. Klasa 1 gimnazjum, M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, Kraków 2001, s. 43.

²⁹ Tamże, s. 23.

stereotypy są chorobą języka, druga, że są potrzebne). Proponowana formuła dyskusji opiera się na wzorze debaty francuskiej, w której mówcy z dwóch przeciwnych obozów wypowiadają się kolejno. Dyskusji przygląda się publiczność oraz niezależne jury. Widzowie mają prawo przerwać wypowiedź mówcy, zgłaszając pytanie. Prelegent nie musi odpowiadać na wszystkie pytania, dobrze jednak, aby odpowiedział na co najmniej jedno. Po zakończeniu przemówień wszystkich członków obu grup, następuje głosowanie publiczności oraz ogłoszenie werdyktu jury, które wyłania zwycięzcę oraz przyznaje nagrody dla najlepszego z mówców. Każdego z dyskutantów informuje natomiast, jak jego wystąpienie zostało ocenione pod względem: słuszności argumentów, sposobu prezentacji, efektywności i strategii pracy grupowej, star quality³⁰. Dzięki podziałowi klasy na cztery grupy, których rola jest precyzyjnie określona, możemy zaktywizować całą klasę.

Przebieg klasowej debaty na temat roli stereotypów

Aby lepiej wcielić się w role, uczniowie zajmują odpowiednie miejsca w klasie. Obie grupy dyskutantów naradzają się, ustalają wspólne argumenty (wykorzystując te przygotowane uprzednio przez każdego ucznia samodzielnie), podczas gdy pozostała część klasy ustawia ławki w taki sposób, aby rozmówcy dobrze widzieli siebie nawzajem. Nadszedł już czas, aby rozpocząć dyskusję. Nauczyciel przyjmuje rolę obserwatora oraz arbitra, w sytuacjach gdy dyskusja nie przebiega według obowiązujących zasad. Dyskutanci próbują przekonać interlokutorów do swojego zdania. W tym czasie jury ocenia rozmówców, natomiast widownia przygląda się dyskusji, zwracając szczególną uwagę na pracę jury. Może także zadawać pytania. Po wyczerpaniu argumentów jury naradza się i wydaje werdykt. Opinia nauczyciela jest brana pod uwagę przez jury na równi ze zdaniem pozostałych członków. Po ogłoszeniu zwycięskiej grupy cała klasa wraz z nauczycielem dokonuje podsumowania dyskusji. Członkowie jury, dyskutanci i widzowie wyrażają swoją opinię o jej przebiegu, zwracają uwagę na przestrzeganie kodeksu dyskutanta, poziom językowy i merytoryczny argumentów, spójność i konsekwencję wypowiedzi każdej ze stron. Warto, aby uczniowie podzielili się na forum klasowym uwagami o tym, jak czuli się w każdej z ról. Ważną informacją zwrotną przed przystąpieniem do kolejnej dyskusji będzie zanotowanie, które elementy wymagają poprawy.

II. S.O.S. – pomoc potrzebna od zaraz!

Problemy i cele

Problemy wieku dorastania, problemy głównego bohatera *Kiedys jutro*, sposoby rozwiązywania problemów, list do redakcji, porada eksperta.

³⁰ *The ancien art of debating and it's usefulness in the foreign language classroom: the case of French Debating Association*, "Journal of Language and Cultural Education" 2015, vol. 3(1).

Umiejętności językowo-stylistyczne: interpretacja utworu poetyckiego; istota problemów w szerokim rozumieniu (z uwzględnieniem problemów młodzieży); dyskusja wokół trudności, z którymi zmagał się bohater *Kiedyś jutro*; analiza wycinków prasowych, redagowanie listu do redakcji; konstruowanie odpowiedzi eksperta; rozwijanie „umiejętności miękkich”.

Komentarz

Tytuł tej części projektu jednoznacznie wskazuje, że tematem naszych zainteresowań będą szeroko rozumiane problemy, będące nieodłącznym elementem ludzkiej egzystencji. Już starożytni zwykli mawiać: *Per aspera ad astra*. Mimo upływu lat, przemian cywilizacyjnych, ta kwestia jest nadal aktualna. Warto zauważyć, że również życie młodych ludzi nie jest wolne od różnego rodzaju trudności. Okres dorastania jest tym czasem, kiedy młodzież wykazuje się szczególną wrażliwością (zwaną *sensytywnością*), graniczącą wręcz z nadwrażliwością i przeczuleniem na własnym punkcie. Gwałtowny wzrost i rozwój ciała, zmiany hormonalne wpływają pośrednio na to, że młodzi ludzie wszędzie dopatrują się przeszkód i niedoskonałości, a także nie są w stanie obiektywnie ocenić ich skali. Trudności pojawiają się również w kontaktach interpersonalnych, szczególnie z dorosłymi. O tym między innymi traktuje omawiana przez nas powieść *Kiedyś jutro*. Uczniowie mogą się utożsamić z jej głównym bohaterem, który boryka się z niemożnością porozumienia się z rodzicami. W przedstawionych poniżej propozycjach sugerujemy podjęcie rozmowy z uczniami o tym, czym są problemy, jakie problemy mają młodzi ludzie, aby w końcu podjąć próbę sformułowania uniwersalnych recept służących ich rozwiązywaniu. Naszym celem jest postawienie uczniów w roli ekspertów, którzy próbują pomóc nastolatkom w ich kłopotach. W ten sposób uczniowie pośrednio znajdują rozwiązanie także na swoje zmartwienia.

Problemów się nie rozwiązuje, problemy się przeżywa

Tę część cyklu proponujemy rozpocząć od zetknięcia uczniów z utworem *Problemy* Leopolda Staffa:

Problemów się nie rozwiązuje.
 Problemy się przeżywa,
 Jak dni, których, gdy miną już nie ma.
 Jak kształty zużyte,
 Z których się wyrosło,
 Spadają z ramion
 I w drzwi ostatnie
 Wchodzisz nagi i wolny
 Jak świt³¹.

³¹ L. Staff, *Problemy*, [w:] *Poezja naszego wieku*, wyb. i oprac. W. Kaliński, Warszawa 1989, s. 28.

Po głośnym odczytaniu wiersza przez nauczyciela, wykorzystując wzbudzone zainteresowanie klasy, spróbujemy zdiagnozować, w jakim stopniu został on zrozumiany przez młodzież, czym według odbiorców są tytułowe problemy. W utworze ukazują się one jako zdarzenia, emocje, te momenty życia, które nawet niezdefiniowane dokładnie, jak anonimowe dni z naszej osobistej historii życia, pojawiają się i trwają, aby w końcu przeminąć. Są one niczym dzień, który przeminął, czy „zużyta szata”. Niezależnie od ich liczby i stopnia skomplikowania są tylko elementem doczesności „i w drzwi ostatnie wchodzisz nagi i wolny jak świt”. „W drzwi ostatnie”, czyli w sferę życia wiecznego, pośmiertnego, która dezaktualizuje wszystkie codzienne, ziemskie trudności i niepowodzenia, wszystko, co materialne oddziela się od człowieka niczym szata, która zsuwa się z ramion. Człowiek w momencie przejścia między doczesnością a wiecznością staje się na powrót, jak w momencie narodzin, nagi i wolny, czysty i nieskrępowany tymi więzami, trudnościami, z którymi zmagał się w życiu. Jest niczym świt – jasny, otwierający nowy, lepszy czas. Wiersz Leopolda Staffa to utwór refleksyjny, który w niewielkich rozmiarach zamyka głębokie prawdy o przemijaniu, wadze problemów doczesnych w obliczu wieczności. Liryk przyjmuje formę rozbudowanego aforyzmu, zawiera bezpośrednio wyrażoną tezę, której towarzyszy eksplikacja, powołująca się na przykłady, ujęte w formę porównań. Są one niczym dzień, który przeminął czy „zużyta szata”. Rozmowę o wierszu prowadzimy tak, aby zwrócić uwagę młodzieży na pierwszy dwuwiers, który wprowadzi nas w kolejny etap rozważań. Osoba mówiąca w wierszu zamiast rozwiązywania problemów, postuluje ich przeżywanie. Przeżywanie rozumiane na dwa sposoby: jako aktywne doświadczanie wrażeń i podleganie ich emocjonalnemu wpływowi lub jako przetrwanie, „przetrzymanie” trudnego okresu.

Po tym krótkim wprowadzeniu pora odwołać się do doświadczeń uczniów i porozmawiać z nimi o problemach charakterystycznych dla okresu dojrzewania, np.:

- trudnościach ze znalezieniem wspólnego języka z rodzicami,
- zmaganiu się z nadmierną ambicją i aspiracjami rodziców względem nastolatka,
- kłopotach w szkole,
- dylematach związanych z relacjami damsko-męskimi, tworzeniem pierwszych związków,
- trudnościach w znalezieniu akceptacji wśród rówieśników, określeniu swojego miejsca w grupie itp.

Od tego proponujemy przejść do treści omawianej lektury. Na początku warto przypomnieć trudności, z którymi boryka się Michał, a także jego koleżanka, Lexi. Może to być punkt wyjścia do dyskusji o tym, jakie rozwiązania dla swoich problemów znaleźli ci bohaterowie oraz jak można je ocenić. Ponadto warto w tym momencie lekcji zwrócić uwagę na odmienną perspektywę oglądu problemów, którą w utworze reprezentowały bibliotekarka i starsza pani mieszkająca w bloku. Na zakończenie możemy wreszcie zasugerować sporządzenie listy metod radzenia sobie z różnymi trudnościami, które wykorzystują nasi uczniowie. Jeżeli wśród tych propozycji nie pojawi się pomysł napisania listu do redakcji z prośbą o poradę, to

nauczyciel może taką ewentualność zasugerować. W ramach zadania domowego, polecamy odszukanie w czasopiśmie dla młodzieży przykładowych listów do redakcji oraz towarzyszących im odpowiedzi.

III. Złote rady

Drugą jednostkę lekcyjną proponujemy rozpocząć od analizy przykładów listów przygotowanych przez uczniów. Wśród czasopism młodzieżowych uczniowie mogą odnaleźć listy o następującej treści:

1.
Mój chłopak jest niewierzący... Bardzo chciałabym, żeby uwierzył... On jest naprawdę miły i fajny nie chcę kończyć tego związku tylko dlatego, że on nie wierzy. Czy mogę coś z tym zrobić? Czy mogę go jakoś przekonać do wiary w Boga? Z góry dziękuję za odpowiedź.

2.
Droga Redakcjo,
jaki zawód jest najbardziej opłacalny w dzisiejszych czasach? Czy profil humanistyczny naprawdę jest dla debili? Marzy mi się bio-chem ale jeśli się nie dostanę to zostanie mi human, pytam, bo wszyscy już się ze mnie naśmiewają, że chcę iść na humana -- :)³².

Z pewnością jednak materiału nam nie zabraknie. Posiłkować można się także Internetem. Na forach internetowych można znaleźć mnóstwo próśb o porady dotyczące życiowych, codziennych problemów.

Układ lekcyjnych działań podpowiada i porządkuje metoda analizy i twórczego naśladowania wzorów³³. Na podstawie materiału, który stanowić będzie dla nas wzór do naśladowania, zalecamy sporządzić listę niezbędnych zwrotów, charakterystycznych dla tej formy wypowiedzi – listu do redakcji z prośbą o poradę. Możemy tu zaliczyć:

1. Nagłówek listu pisanego przez czytelnika do redakcji może brzmieć np.: Droga Redakcjo, ale w ramach przygotowania tekstu do druku zazwyczaj zamieniany jest na tytuł zgodny z treścią listu. Czasami czytelnicy, przewidując druk listu, od razu nadają mu tytuł.
2. Autoprezentacja w liście może się znaleźć na początku listu, ale jej stałym wyrazem jest podpis, np. Stały Czytelnik, Samotna, Mąż, Lekarz, Rzecznik Praw Ucznia, imię i nazwisko lub zastrzeżenie: Imię i nazwisko do wiadomości Redakcji. W tym miejscu pojawia się też nazwa miejscowości lub województwo.
3. Motywacja wypowiedzi, czyli przyczyna napisania listu.

³² Listy pochodzą ze strony internetowej czasopisma dla młodzieży gimnazjalnej „Victor Gimnazjalista”: <http://www.victor.com.pl/>.

³³ Por. A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988; A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej*, „Nowa Poliszczyna” 2004, nr 5 i 2005, nr 1.

4. Problematyka listów do redakcji zależy od charakteru pisma. W prasie społeczno-politycznej czytelnicy piszą na tematy znane i dyskutowane, natomiast w prasie młodzieżowej czy kobiecej nadawcy koncentrują się na problemach prywatnych³⁴.
5. Grzecznościowe formuły końcowe.

Zwracamy również uwagę uczniów na kompozycję listu, która wykazuje pewne cechy stałe (niezmienna kolejność elementów, tj. nagłówek, zasygnalizowanie tematu, rozwinięcie i uzasadnienie, prośba o odpowiedź, formuła grzecznościowa na zakończenie listu, podpis). Analogicznie postępujemy w przypadku odpowiedzi eksperta. Zaproponowane działania przygotowują uczniów do dalszej pracy. Najpierw proponujemy napisanie listu do redakcji. W tym celu dzielimy klasę na grupy. Każdej z nich przydzielamy jeden problem, dotyczący nastolatków, spośród tych, które wymienili w czasie poprzedniej lekcji. O ile nie pojawią się wśród tych problemów trudności, z którymi stykał się Michał (bezkompromisowy ojciec, brak miłości w rodzinie, nadmierna ambicja rodziców), to nauczyciel powinien sam przydzielić je jednej z grup. Każdy zespół pisze wspólnie list do redakcji, prosząc o poradę w kwestii problemów, które zostały im przydzielone.

Przykładowa praca może wyglądać następująco:

Droga Redakcjo,

Mam 14 lat, mieszkam w Bochni i nie wiem, co powinienem zrobić w mojej sytuacji. Szukałem sposobu na rozwiązanie mojego problemu w Internecie, na różnych forach, ale tam wypowiadają się sami pseudoeksperti, a ja potrzebuję rady specjalisty. Moi rodzice traktują mnie niesprawiedliwie. Pochodzę z „dobrego domu”, mój starszy brat od roku studiuje prawo, młodszy wygrywa ogólnopolskie konkursy z historii. A ja zupełnie do nich nie pasuję! Nie interesuje mnie historia, prawo, ani nawet polski, nie chcę całe życie pracować w kancelarii prawniczej moich rodziców – chociaż wiem, że oni na to liczą. Podoba mi się modelarstwo, trochę rysuję, ale najbardziej lubię konstruować różne dziwne rzeźbo-cuda. Znalazłem bardzo dobre liceum plastyczne w Krakowie, chciałbym się tam dostać! Ale obawiam się, że rodzice nigdy mi na to nie pozwolą. Zresztą musiałbym wtedy zamieszkać sam w Krakowie... Proszę o odpowiedź, jak mam im powiedzieć o moich planach. Nie chciałbym ich zawieść, bo mamy dobry kontakt, ale nie chcę też, żeby narzucali mi, co mam robić w życiu.

Artysta – konstruktor z Bochni

Po około dwudziestu minutach grupy wymieniają się swoimi pracami. Teraz zadaniem uczniów będzie wcielenie się w rolę eksperta-psychologa, który napisze odpowiedź na otrzymany list, uwzględniając w niej konkretne propozycje zaradzenia opisanym trudnościom. Na tę część lekcji możemy poświęcić więcej czasu, ponieważ

³⁴ M. Zaśko-Zielińska, A. Majewska-Tworek, T. Piekot, *Sztuka pisania. Przewodnik po tekstach użytkowych*, Warszawa 2008, s. 150.

uczniowie powinni dostosować tworzone porady do indywidualnych potrzeb ich wyimaginowanych rówieśników. Napisane teksty mogą pełnić funkcję kompensacyjną dla uczniów (przynoszą odpowiedzi na ich realne trudności). Przykładowy list od redakcji może wyglądać następująco:

Szanowny Artysto,

koniecznie powiedz rodzicom o swojej pasji. Jeśli macie dobry kontakt, to łatwiej będzie Ci wciągnąć ich w świat swoich zainteresowań. Masz jeszcze trochę czasu na wybór szkoły, dlatego nie zaczynaj rozmowy z rodzicami od żądania, aby pozwolili Ci uczyć się w wymarzonego liceum w Krakowie. Najpierw powinni się dowiedzieć, że masz taką pasję, że chcesz robić coś więcej, aby móc ją rozwijać. Poszukaj w Bochni miejsc i osób, które umożliwiłyby Ci doskonalenie twojego warsztatu, poznanie profesjonalnych technik modelarskich. To pomoże Ci przygotować się do egzaminu wstępnego do liceum. Powiedz rodzicom, że nauka w Krakowie to twoje marzenie, nie stawiaj ich w sytuacji, kiedy Ty już podjąłeś ostateczną decyzję, komunikujesz im to i tylko formalnie oczekujesz ich zgody. Musisz liczyć się z tym, że rodzice mogą nie zgodzić się na twój pomysł, wyjazd na stałe do Krakowa i mieszkanie w internacie albo codzienne dojazdy z Bochni. To spory koszt i bardzo poważna decyzja. Nie załamuj się, jeśli się nie zgodzą, staraj się stale rozwijać swoją pasję, jeżeli za trzy lata nadal będziesz się tym interesował, to nic nie stoi na przeszkodzie, abyś nawet po ukończeniu innej szkoły niż „plastyk”, mógł rekrutować się do Akademii Sztuk Pięknych.

Życzymy powodzenia i czekamy na twoje sukcesy artystyczne!

Redakcja

Po zakończeniu pracy, grupy odczytują listy oraz odpowiedzi na nie. Oprócz warstwy merytorycznej listów oraz ich zgodności z tekstami-wzorami, tematem naszej drobiazgowej oceny będzie sam proces ich tworzenia. Poprosimy uczniów o podzielenie się wrażeniami: jak przebiegała praca, jakie pomysły na poradę mieli w czasie pracy, jakich pomysłów nie wykorzystali i dlaczego. Dzięki takim zabiegom uczniowie zyskują świadomość, jak istotna jest umiejętność współpracy z innymi (tzw. umiejętności miękkie), a także jakie działania wiążą się z prowadzeniem dyskusji oraz dochodzeniem do konsensusu.

Zakończenie

Nasza praca nad projektem wyraźnie inspirowana była podręcznikami z serii *To lubię!* Inspiracja ta dotyczy wielu poziomów. Z jednej strony w projektach zauważyć można bezpośrednie odwołania do problematyki, mającej swoje ważne miejsce w podręcznikach *To lubię!* na wszystkich poziomach edukacji. Jednocześnie pojęcie domu, rozmowa o nim wywołana została przez wybraną powieść, co tylko potwierdza trafność wyborów autorek *To lubię!*. Spotykamy także bezpośrednie

wykorzystanie zaproponowanych w podręczniku materiałów (plansza z różnymi „domami”, fragment z *Filozofii dramatu* Józefa Tischnera, ćwiczenia dotyczące stereotypów i tekstu argumentacyjnego). Dokonano go jednak w pełni świadomie, powołując się na źródło, a także dostosowując do nowego kontekstu. W ten sposób nadano im jakby nowe życie, pokazano trafność i uniwersalność wyboru. Jako swego rodzaju wzór, przekładania konspektu lekcji na spójny tekst opisujący planowane działania lekcyjne posłużyły skierowane do nauczycieli, komplementarne z podręcznikami z serii *To lubię!* i zeszytami dla uczniów, poradniki. Postanowiłyśmy wykorzystać w swoich propozycjach zastosowany tam układ kompozycyjny – wydzielenie celów i problematyki planowanych lekcji oraz rozbudowany komentarz do nich.

Przedstawione propozycje są próbą zmierzenia się przyszłych nauczycieli z planowaniem pracy nad dłuższym tekstem, a także wykorzystania literatury przedmiotu i zdobytego dotychczas doświadczenia.

Bibliografia

Bibliografia podmiotowa

Gorgolewska A.M., *Kiedys jutro*, Radom 2014.

Musierowicz M., *Opium w rosole*, Poznań 2000.

Staff L., *Problemy*, [w:] *Poezja naszego wieku*, wyb. i oprac. W. Kaliński, Warszawa 1989, s. 28.

Tischner J., *Dom*, [w:] *To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa I liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Szudek, J. Waligóra, Kraków 2002, s. 88.

Bibliografia przedmiotowa

Craik F., Lockhart R.S., *Levels of processing: A framework for memory research*. „Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior” 1972, nr 11.

Dyduch B., Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., *To lubię! Klasa IV. Książka ucznia*, Kraków 1999, s. 21.

Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.

Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej*, „Nowa Poliszczyna” 2004, nr 5 i 2005, nr 1.

Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Szudek E., Waligóra J., *To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa I liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Kraków 2002.

Kopaliński W., *Słownik symboli*, Warszawa 1990.

Mrazek H., Potaś M., Steczko I., *To lubię! Ćwiczenia językowe. Książka ucznia. Klasa 1 gimnazjum*, Kraków 2000.

Polakowski J., *Badanie odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próba diagnozy*, Kraków 1980.

Potaś M., *Za i przeciw*, [w:] *Podręcznik do języka polskiego "To lubię!" Książka nauczyciela. Klasa 1 gimnazjum*, M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, Kraków 2001.

[72] Marta Szymańska, Joanna Waligóra, Marta Plak, Magdalena Baran, Sylwia Kondek

Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe, red. M. Kofta, A. Jasińska-Kania, Warszawa 2001.

The ancient art of debating and its usefulness in the foreign language classroom: the case of French Debating Association, „Journal of Language and Cultural Education” 2015, vol. 3(1).

Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami, oprac. A. Kłosińska, E. Sobol, A. Stankiewicz, Warszawa 2005, s. 74–75.

Zaśko-Zielińska M., Majewska-Tworek A., Piekot T., *Sztuka pisania. Przewodnik po tekstach użytkowych*, Warszawa 2008, s. 150.

Netografia

Koryś I., Michalak D., Chymkowski R., *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku*, www.bn.org.pl, [dostęp 15.03.2015].

sjp.pl [dostęp 12.03.2015].

Zasadzka Z., *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, s. 11, www.eduentuzjaści.pl [dostęp 15.03.2015].

On the Designing of a Series of Lessons on the Example of *Kiedys Jutro* by Anna Maria Gogolewska

Abstract

This article presents the effects of academic course called „Projecting a series of lessons” of literature (lessons dedicated for junior high school pupils). Nowadays, adolescents in their free time read mainly fantasy, thrillers or romances (especially those paranormal ones about vampires), from time to time other novels. At school they are made to read set books, but most often they do not do it. Therefore, students of Polish philology, in teams of 2 to 3 members, tried to prepare series of lessons focused on reading a contemporary novel of manners. After research, the group has chosen a novel (not from list of obligatory ones), expected to be interesting for the young (also for boys), describing their problems and depicting the contemporary world.

The project is divided into four main parts. The first part introduces pupils into issue of home. The second part focuses on family, its meaning, the roles of all members and the models of family life, present in the contemporary world. The third part describes a field of stereotypes, both in our language and in our thinking. The last part emphasizes the importance and the seriousness of teenagers’ perception of themselves and of their lives, it also looks for and proposes some solutions for different problems of the young.

In the article the authors make use of some methodical and didactical tips from the series of students’ and teachers’ books *To lubię!* In the project, attention has also been placed on the methods of learning, which are very diverse, including development of skills such as: thinking, sensing, talking, reading and writing.

Key words: project method, Polish language teaching in high school, design a series of lessons, work with literary text