

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Partinentia (2019)

ISSN 2083-0909

DOI 10.24917/20820909.10.18

Iwona Morawska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID: 0000-0001-7866-2272

„Działanie” czy „milczenie” wyobraźni w wypracowaniach uczniów klas siódmych (w roku szkolnym 2017/2018)

Wyobraźnia i ekspresja twórcza ujawniają się jako podstawowe dyspozycje, które należy kształtować u młodych po to, by spróbować wprowadzić nieco porządku w świecie, aby uzbroić ich przeciw różnym przejawom alienacji, wypaczeń technokratycznych, robotyzacji i niwelacji, których przytłaczające i najbardziej podstępne skutki zagrażają ludzkości.

Robert Gloton, Claude Clero¹

W ponowoczesnym pejzażu kulturowym występuje sporo znaków będących wielkim wołaniem o przywrócenie wyobraźni właściwego jej miejsca i roli w naszym skrajnie zrationalizowanym świecie. Zwątpienie w poznawcze możliwości rozumu, wielka popularność literatury *fantasy*, przeróżne formy wypatrywania tego, co praktyczne, egzystencjalne, konkretne, pozbawione sterylnej chłodu czystej „niehumanistycznej” teorii².

Jerzy Szymik²

Wyobraźnia w kontekstach edukacyjnych

W wielu publikacjach poświęconych współczesnej kulturze i edukacji podkreślana jest znacząca rola wyobraźni w różnych wymiarach ludzkiego życia, w języku, mediach, komunikacji itd. Stanisław Bortnowski (do którego będę tu jeszcze odwoływać się nieraz) stale przekonywał, że:

Wyobraźnia często ściśle wiąże się z nadzieją – motorem życia. Wyobraźnia pozwala tworzyć, czuć się kreatorem, architektem, reżyserem. Daje więc poczucie siły i własnej wartości, dostarcza zatem zadowolenia, przyjemności. Wyobraźni potrzeba, by znaleźć cel. Wyobraźnia jest konieczna (...) należy więc bez wahania pozwolić na tworzenie³.

Na wyjątkowo ważną rolę wyobraźni dla człowieka zwracają też uwagę autorzy wielu programów i podręczników szkolnych, zamieszczając na przykład we wstępach treści, które mają motywować uczniów do korzystania z dobrodziejstw wyobraźni, do „bycia” twórczym, aktywnym człowiekiem:

1 R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, przeł. I. Wojnar, Warszawa 1985, s. 27–28.

2 J. Szymik, *Dialogiczna struktura teologii współczesnej*, [w:] *Dialog w żywiole wyobraźni*, red. J. Stranz, Poznań 2008, s. 101.

3 S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005, s. 398.

(...) zacznij pracować nad rozwojem swoich umiejętności, czytaj ze zrozumieniem, oglądaj i słuchaj z uwagą, a w ten sposób rozbudujesz swoją wyobraźnię i wrażliwość...⁴;

w innym podręczniku czytamy:

Literatura motywuje człowieka do myślenia i do wyobrażania sobie tego wszystkiego, co w niej przedstawione (...) myślę, wyobrażam sobie, wybieram – JA, czytelnik. Ja decyduję, co dla mnie ważne, i JA, podobnie jak bohaterowie literaccy, wybieram drogę życia i wartości, którymi chcę się kierować⁵.

Cytowana wypowiedź koresponduje z treścią wielu innych, które wiążą się z omawianą problematyką, np.: „uczeń z wyobraźnią”, „wyobraźnia czarodziejka”, „czas na nowe pomysły”, „wyobraźnia na przetartych szlakach”, „gry z wyobraźnią” itd. Te wszystkie przykłady eksponowania roli wyobraźni w przestrzeni edukacyjnej są spójne z podzielanym przez wielu badaczy przekonaniem, że wyobraźnia jako strategiczna dla człowieka władza umysłowa, emocjonalna i etyczna, powinna być jedną z najważniejszych dyspozycji kształtowanych w szkole⁶. Jej rozwojowi mogą sprzyjać odpowiednio zorganizowane sytuacje dydaktyczno-wychowawcze, językowe, komunikacyjne, lekturowe itd. Bardzo ciekawie mówi o tym w jednym z wywiadów profesor Bogdan Dembiński – znawca myśli platońskiej, historyk filozofii starożytnej, miłośnik astronomii. Odpowiadając na pytanie o jakość/kształt współczesnej edukacji, wyraził przekonanie, że:

(...) sens edukacji sprowadza się przede wszystkim do tego, by zbudować wyobraźnię. (...) Inteligencję mamy daną z natury, wszyscy. Jedni wyższą, inni niższą. Wyobraźni nikt nam w spadku nie zostawia. Musimy ją sami zbudować. Wyobraźnia to zdolność do oglądania świata z różnych perspektyw. (...) W edukacji chodzi więc o to, żeby ludzi zainteresować światem, sprawić, żeby był dla nich ciekawy, bo wtedy oni sami będą ciekawi dla siebie i dla innych, będą mogli odkrywać nowe jego wymiary...⁷.

4 A. Grodecka, *Uczeń z wyobraźnią. Ćwiczenia do analizy tekstów kultury*, Poznań 2003, s. 5.

5 A. Kowalczykowska, K. Mrowcewicz, *Kto czyta nie błądzi: literatura i kultura*. kl. 1 gimnazjum: język polski, Warszawa 1999, s. 7. Zob. także: B. Kasprzakowa, P. Nowakowski, *Naucz się dziwić. Program nauczania języka polskiego w gimnazjum*, Poznań 2001; A. Żegleń, E. Horwath, E. Nowak, *Program nauczania języka polskiego w klasach 4–8 szkoły podstawowej: Słowa z uśmiechem + Myśli i słowa*, ucze.pl/zasob/program-nauczania-slowa-z-ustmiechem-mysli-i-slowa-klasy-4-8, [dostęp: 05.10.18].

6 Zob. np.: A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok 2004; W. Limont, *Twórczość w aspekcie cyklu życia*, [w:] *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, wyb. i oprac. E. Dombrowska, A. Niedźwiecka, Kraków 2003, s. 17–28; *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – Badanie – Wsparcie*, red. K. J. Szmidt, W. Ligęza, Kraków 2009; L. Tymiak, *Twórczość jako działanie służące autokreacji*, [w:] *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2011, s. 15–28.

7 B. Dembiński, *Trzeba się zachwycać!* Wywiad z prof. Bogdanem Dembińskim, D. Kortko, E. Niewiadomska, „Gazeta Wyborcza” 2017, 30.09-01.10.2017, s. 36–37. Zob. też: M.C. Nussbaum, *Pielęgnowanie wyobraźni. Literatura i sztuka*, [w:] tejsze, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, Warszawa 2016, s. 113–138.

Tak i podobnie formułowanym refleksjom o wyobraźni towarzyszą często odwołania do realiów współczesnego świata, które cechują się między innymi niebywałym dążeniem do zawładnięcia ludzką wyobraźnią (indywidualną i zbiorową). Dzieje się tak, jak gdyby nagle ktoś odkrył, że przede wszystkim przez wyobraźnię, a nie prze rozum, czy wolę, dociera się do człowieka. Albo inaczej: że do rozumu, do woli dociera się właśnie przez wyobraźnię:

Dzisiaj nie tylko otaczają nas, ale wręcz wypełniają naszą wyobraźnię wszelkiego rodzaju obrazy: filmy, fotografie, plakaty, ilustracje (...) realistyczne, fantastyczne, zmysłowe (s. 5) Żyjemy w świecie, w którym wszechpotężna stała się prawda „naukowa”. Naukowiec tworzy hipotezy, potem zaś weryfikuje je za pomocą eksperymentu i w ten sposób ustala prawa, prawidłowości. Czy jednak sama weryfikacja wystarcza w opisanu (...) rzeczywistości, do określenia jej prawdziwości, czyli tego, czym ona jest? (...) trzeba myśleć o tym, co w nas odtwórcze i co twórcze, i o wyobraźni wątplenia, i o wyobraźni dostrzegającej cierpienie, i o wyobraźni w postrzeganiu i interpretowaniu sztuki, i o wyobraźni w podejściu do tego, co wirtualne, i o wyobraźni w edukacji⁸.

Jednocześnie zauważa się, że współczesna cywilizacja określana jako obrazkowa coraz szczerzej wypełnia obszary ludzkiej pomysłowości, pozostawiając wyobraźni coraz mniej miejsca na swobodne i spontaniczne kreacje: „Dzisiaj prawie żadnej rzeczy nie musimy sobie wyobrażać, bo możemy ją po prostu zobaczyć na billboardzie, ekranach kin czy w podręcznikach. Proces edukacji w zakresie rozumienia sztuk wizualnych i nowych mediów oraz w zakresie rozwoju umiejętności wyobrażeniowych praktycznie jest w zaniku”⁹. Przywołana diagnoza jest zbieżna z innymi, które podkreślą niezbędność *wyobraźni* w życiu współczesnych społeczeństw określanych jako „informacyjne”. Twierdzi się, że

w tym Wieku Faktu (...) ludzie potrzebują – i co czują, że jest im potrzebne – to taka cecha umysłu, która pomoże im korzystać z informacji i rozwijać rozum po to, by w jasny sposób zgłębić to, co dzieje się na świecie i co może dziać się z nimi samymi¹⁰.

Wyobraźnia jako przedmiot badań interdyscyplinarnych rozumiana i definiowana jest (m.in. na gruncie filozofii i nauk społecznych, psychologii, pedagogiki i dydaktyki) przede wszystkim jako:

– jeden z najważniejszych mechanizmów umysłowych, który „pozwała ludziom uwolnić się od zastanej codzienności, ignorując jej żelazną logikę, odkrywać nowe pokłady świata, w którym żyjemy”¹¹;

8 Ks. H. Seweryniak, *Anioł wyobraźni*, [w:] *Świt nad potokiem Jabbok. W kręgu pytań o wyobraźnię w wierze, kulturze i mediach*, red. tenże, M. Przybysz, M. Robak Płock 2009, s. 5, 9–10. Zob. też: J. Świrko-Pilipczuk, *Rozwój wyobraźni w procesie kształcenia*, [w:] *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, Toruń 1998; *Światłocienie wyobraźni*, red. Ł. Wróbel, Poznań–Kalisz 2008, s. 5–6.

9 P. Francuz, *Wprowadzenie*, [w:] *Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*, red. tenże, Warszawa 2007, s. 12.

10 Ch.W. Mills, *Wyobraźnia socjologiczna*, Warszawa 2007, s. 51.

11 P. Francuz, *Wprowadzenie...*

– atrybut człowieka, tj. istotna cecha jego umysłu, który sprawia, że można „wychodzić poza” – rzeczywistość, namacalność, empirię, teraźniejszość, potoczny ogląd, poza przyziemność itd.;

– *przestrzeń wolności* człowieka, której efektem mogą być marzenia, fantazje, wynalazki, innowacje, odkrycia, twórczość artystyczna itd.¹²;

– ważny aspekt rozwoju osobowego, cel i warunek kształcenia, odróżniany od intuicji, marzeń, fantazji, a kojarzony z twórczością i myśleniem oraz uwagą, emocjami, pamięcią, empatią; w tej perspektywie wyobraźnia odkrywana jest jako sfera oddziaływań edukacyjnych, dzięki którym może być rozwijana, stymulowana przy dzięki inwencji i wyobraźni pedagogiczno-dydaktycznej nauczyciela¹³.

W studiach nad wyobraźnią uwagę zwracają jej różne rodzaje i sposoby klasyfikowania. Wyodrębnia się między innymi wyobraźnię: społeczną (zbiorową), naukową, polityczną, ideologiczną, kreatywną, językową, empatyczną, moralną, artystyczną (w tym poetycką, malarską, filmową, medialną itd.)¹⁴.

Wielorakie funkcje przypisywane wyobraźni wiążą się co najmniej z kilkoma obszarami aktywności człowieka. Przede wszystkim to w wyobraźni upatruje się źródła aktywizacji procesów poznawczych (umysłowych, emocjonalnych, moralnych), podkreśla się jej niezbędność w przewidywaniu kształtu i skutków rozwoju wydarzeń itd. Kreatywna funkcja wyobraźni wynika z natury tej dyspozycji. Tworząc obrazy możliwych stanów, człowiek dotyka rzeczywistości, której jeszcze nie ma, a która jest możliwa, staje się w wyniku realizacji powstających w jego wyobraźni projektów, obrazów, wizji itd. Ta niezwykła w ludzkim życiu dyspozycja jest też swego rodzaju emanacją wolności, początkiem tworzenia, tym, co sprawia, że: „Wyobrażasz sobie to, czego pragniesz, chcesz tego, co sobie wyobraziłeś i w końcu stworzysz to, czego chcesz” (George Bernard Shaw).

Wyobraźnia opisywana jest też jako zdolność przewidywania i planowania działalności edukacyjnej, realizacji związanych z nią celów i zadań. Zenon Uryga nazywał to „wysiłkiem projektującej wyobraźni” i przedstawiał jako warunek tworzenia ciekawych lekcji, pisał:

Potrzebny jest pomysł pozwalający ująć bezkształtną magmę spiętrzonych zadań i treści kształcenia w ramy konkretnego, wymiernego w swym czasowym przebiegu epizodu – zdarzenia, które uruchamia dynamikę interakcji i wyznacza kierunek poszukiwania sensu. Owo twórcze „stań się” nauczycielskiego projektu odpowiada (...) koncepcyjnemu wysiłkowi reżysera, który poszukuje kształtu zbiorowego przeżycia, zdolnego inicjować zamierzone akty estetyczne i intelektualne uczestników zdarzenia artystycznego. Nie sposób przeniknąć ruch wyobraźni, a tym bardziej formułować jakiegokolwiek

12 L.W. Zacher, *Wyobraźnia – orientacja prospektywna – kształtowanie przyszłości. Konstatacje, tezy, intuicje*, [w:] *Światłocienie wyobraźni...*, s. 332.

13 J. Świrko-Pilipczuk, *Rozwój wyobraźni w procesie kształcenia*, [w:] *Tendencje w dydaktyce współczesnej...*, s. 88–100.

14 Zob. U. Lisowska, *Wyobraźnia, sztuka, sprawiedliwość: Marthy Nussbaum koncepcja zdolności jako podstawa egalitarnego liberalizmu*, Toruń 2017, s. 10–17.

normy, którym powinna ona podlegać. Można jednak zarysować z prakseologicznego punktu widzenia zespół pierwiastków współtworzących pomysł lekcji¹⁵.

Warto podkreślić, że w studiach nad wyobraźnią zagadnienie to jest sytuowane, zestawiane i omawiane bardzo często w kontekście innych pokrewnych kategorii, jakimi są równie znaczące dla kultury i edukacji pojęcia i związane z nimi znaczenia jak: podmiotowość, twórczość i kreatywność, wolność, odpowiedzialność, myślenie krytyczne, rozwój poznawczy i umysłowy, tożsamość i samopoznanie itd.

Podsumowując wprowadzające ustalenia i refleksje o wyobraźni jako interdyscyplinarnej kategorii poznawczej można stwierdzić, że jest to problem, który ze względu na niezbywalne znaczenia kulturowe, edukacyjne, społeczne, aksjologiczne uzasadnia potrzebę podejmowania badań, których wyniki można by wykorzystać w celu diagnozowania zjawisk, np. warunkujących proces kształcenia, w tym działania związane rozwijaniem wyobraźni uczniów. Odbywać się to może między innymi w ramach języka polskiego jako przedmiotu szkolnego nauczania, któremu przypisuje się – ze względu na przedmiotowe treści kształcenia (cele, materiał, zakładane osiągnięcia uczniów) – szczególne walory edukacyjne. Znajduje to potwierdzenie między innymi w licznych publikacjach poświęconych: dydaktyce twórczości, metodom kreatywnego myślenia, innowacjom dydaktycznym, twórczemu pisaniu i sztuce czytania oraz wielu innym problemom wpisywanym w przestrzeń refleksji humanistycznej skoncentrowanej wokół wyobraźni i jej kontekstów edukacyjnych¹⁶. Źródłem ważnych inspiracji i uzasadnień dla sygnalizowanej problematyki może być antropologicznie zorientowana hermeneutyka tekstu Paula Ricoeura, a zwłaszcza te jej aspekty, które eksponują znaczenie wyobraźni w procesie lektury i nią motywowanych aktywności:

To wyobraźnia pozwala na przekroczenie granicy między lekturą tekstu a ludzkim działaniem, wstrzykując to, co możliwe w świat pozornie zamknięty. Warunek przynależności do świata wyobrażeń to możliwość ponownego odkrycia i przeobrażenia swojego życia. (...) z jednej strony „świat” tekstu, z drugiej „świat” czytelnika. Hermeneutyka antropologiczna w wydaniu Ricoeura – jak trafnie podkreśla Błażej Baszczak [przyp. – I.M.] – wydarza się i konstytuuje na przecięciu tych dwóch światów¹⁷.

15 Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków 1996, s. 89. Zob. też: E. Nęcka, *Wymiary twórczości*, [w:] *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, red. K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski, Kraków 2002, s. 45–50.

16 Zob. np.: *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2011; *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – Badanie – Wsparcie*, red. K.J. Szmidt, W. Ligęza, Kraków 2009; M. Latoch-Zielińska, *Szkolny polonista jako „nowy humanista”. Projektowanie edukacji akademickiej przyszłych nauczycieli*, [w:] *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, red. P. Czapliński, R. Nycz i in., Warszawa 2017, s. 726–743.

17 B. Baszczak, *Narracja i tożsamość. Paula Ricoeura hermeneutyka antropologiczna*, Zielona Góra 2010, s. 142.

Rozwijanie i ograniczanie wyobraźni w procesie kształcenia

Czy założenia obowiązującej (od roku szk. 2017/2018) *Podstawy programowej języka polskiego* dla klas 4–8 dowartościowują znaczenie wyobraźni w kształceniu umiejętności lekturowych i tekstotwórczych uczniów? Na tak postawione pytanie trudno dać jednoznaczną odpowiedź, zwłaszcza jeśli traktuje się zapisy *Podstawy...* jako ramowe, ogólne, wymagające od realizatorów (gł. nauczycieli) twórczej myśli, interpretacji, wychodzenia poza dosłowność zawartych opisów itd. Wśród tradycyjnych, typowo szkolnych rodzajów wypowiedzi odnotowanych w *Podstawie...*¹⁸ oraz w innych jej zapisach daje się dostrzec niedostatek treści, które eksponowałyby prawo ucznia do swobody wypowiedzi, własnych refleksji, dygresji, aluzji, oryginalnej, twórczej myśli, wychodzenie poza narzucany danym gatunkiem czy formą schemat itd. Brak zatem tego, co – jak pisał Bortnowski – powinno być „mięszem polonistyki szkolnej”. Nieodzowna jest w tym kontekście różnorodność prac pisemnych, otwartość nie tylko na formy ściśle przynależne edukacji polonistycznej (opowiadanie, opis, streszczenie itd.), ale także na realizacje związane z „kulturą uczestnictwa”, światem nowych mediów, kulturą życia codziennego itd. Chodzi o formy pozwalające uczniom rozwijać i wykazywać tak istotne w realiach współczesności dyspozycje i cechy osobowościowe, jak: swobodne dociekanie problemu, dyskursywne myślenie, oryginalność rozwiązań, umiejętność dystansowania się wobec utrwalonych/zastanych w kulturze sposobów wartościowania, operowanie zróżnicowanym repertuarem konwencji i stylów pisania, konstruktywne rozwiązywanie problemów itd. Niedostatek czy pomijanie w przestrzeni edukacyjnej sygnalizowanych rozwiązań może powodować, czy też prowadzić do ograniczania możliwości wielowymiarowego rozwoju ucznia, do powielania dobrze znanych i tak bardzo szkodzących wizerunkowi szkoły i edukacji zjawisk, jakimi są:

– nadmierne dyscyplinowanie/rozliczanie ucznia w pisaniu wg wyznaczonego mu wzorca/gatunku wypowiedzi, przy jednoczesnym niedocenianiu inwencji własnej, odwagi eksperymentowania, podejmowania udanych prób niestandardowych sposobów pisania, rozumowania, oceniania itd.;

– podporządkowanie procesu kształcenia formule obowiązującego egzaminu, co bywa określane jako „tresura” przedegzaminacyjna i ograniczanie się w procesie kształcenia tylko do tego, co jest wymagane/sprawdzone na egzaminie, co można skrupulatnie obliczyć, „opunktować”, przy jednoczesnym pomijaniu/niedocenianiu tych form aktywności, które się temu wymykają, bo dotyczą niestandardowych, nieschematycznych sposobów postępowania, myślenia, wartościowania itd.;

– „wymuszanie” na uczniach konieczności respektowania zasad tworzenia wypowiedzi (w danej formie), bez najmniejszych odstępstw, bez wplatania własnych refleksji, osobistych przeżyć, dygresji, czy aluzji i kierowaniu się (po stronie nauczyciela) przeświadczeniem, że „Temperatura stylu nastolatka winna być temperaturą

18 Wymieniane w *Podstawie programowej języka polskiego w kl. 4–8* (z 14.02.2017, Dz. U. poz. 59) są m.in.: dialog, opowiadanie (twórcze, odtwórcze), opis, list, sprawozdanie (...) dedykacja, zaproszenie, podziękowanie, ogłoszenie, życzenia, opis przeżyć wewnętrznych, charakterystyka, tekst o charakterze argumentacyjnym (s. 64, poz. 356), recenzja, rozprawka, podanie, życiorys, CV, list motywacyjny, przemówienie, wywiad, (s. 68, poz. 356).

letnią: nie dopuszcza się ani potoczności, ani ostrych sformułowań, ani nadmiernej poetyckości, ani parodii, ani zgryźliwości (...) czyli wszelkich zakłóceń niezgodnych z wyważonym i pozbawionym piętna indywidualności tonem”¹⁹.

Omówione wyżej przykłady możliwości występowania w praktyce edukacyjnej różnego rodzaju uchybień wypaczających sens procesu uczenia (się) można potraktować jako ważne przesłanie dla nowej rzeczywistości oświatowej (i jej uczestników), która będzie kształtowana pod wpływem kolejnej reformy²⁰. Na wstępnym etapie jej wdrażania warto sygnalizować rangę problemów, które mogą przesądzać o jej powodzeniu. Niewątpliwie do takich należy rozwijanie wyobraźni i „twórczych orientacji życiowych” w ramach kształcenia polonistycznego.

Wpływ wyobraźni (i nie tylko) na sposób pisania

Celem relacjonowanych badań była analiza jakościowa wypracowań szkolnych pod kątem rozpoznania w nich wpływu wyobraźni na kształt wypowiedzi pisemnej, która zgodnie z teoretycznymi założeniami wymaga postawy twórczej²¹. Jej wyznacznikami są wrażliwość na problem, pozytywna motywacja, oryginalność, „ruch myśli”, pomysłowość, inwencja połączona z umiejętnością łączenia tych dyspozycji z odwoływaniem się do własnych życiowych doświadczeń, w tym lektur, znaków, symboli, kodów kulturowych oraz innych odniesień związanych z zadaniem tematem.

Autorami tych prac byli uczniowie czterech klas 7 (z dwóch szkół podstawowych w Lublinie), którzy w roku szkolnym 2017/2018 rozpoczęli edukację w nowym ustroju szkolnym i programowym. Przeprowadzona analiza jakościowa zebranego materiału, motywuje do sformułowania kilku ogólnych wniosków i refleksji edukacyjnych. Wśród form dłuższych wypowiedzi pisemnych, które będą uwzględniane podczas egzaminów z języka polskiego dla ośmioklasistów, są oprócz wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym, opowiadania twórcze i pokrewne im realizacje tekstowe. Jako że obowiązująca formuła egzaminów zewnętrznych – jak potwierdzają to badania – ma znaczący wpływ na styl pracy nauczyciela, obierane przez niego strategie działania – w tym związane z kształceniem wyobraźni uczniów – warto postawić pytania:

19 S. Bortnowski, *Jak wyzwolić i jak zniszczyć wyobraźnię piszących?*, [w:] *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, Gdańsk 2009, s. 19. Zob. też: T.D.Walker, *Fińskie dzieci uczą się najlepiej. Co możemy zrobić, by nasze dzieci były szczęśliwsze, wierzyły w siebie i lubiły szkołę?*, Kraków 2017.

20 *Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod*, red. M. Karwatowska, L. Tymiak, Lublin 2017; *Edukacja wobec przemian kulturowych*, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Wyd. UMCS, Lublin 2017; M. Pieniążek, *Polonistyka performatywnocentryczna – projekt modelu edukacji*, [w:] *Nowa humanistyka...*, s. 744–761.

21 Z.A. Kłakówna, *Pojęcie wypracowań szkolnych i celowość ich kultywowania*, [w:] Z.A. Kłakówna, I. Steczko, K. Wiatr, *Sztuka pisania. Klasy 1–3 gimnazjum. Książka nauczyciela*, Kraków 2004, s. 11–12; M. Bortliczek, J. Zdunek, *Czynniki tekstowości w wypracowaniach szkolnych*, [w:] *Kultura, literatura i sztuka w edukacji językowej w świetle badań empirycznych*, red. J. Kida, Rzeszów 2007, s. 174–188; S. Bortnowski, *Wypracowania jako najlepsze narzędzie sprawdzianu dojrzałości abiturienta*, [w:] *Nowa matura a egzamin wstępny z języka polskiego*, red. R. Pawłowska, Gdańsk 2001, s. 51–61.

Jaka jest zależność między tematem i formą prac pisemnej a efektami jej realizacji? Które gatunki wypowiedzi sprzyjają uaktywnianiu wyobraźni ucznia, a które ją blokują (co może np. potwierdzać oryginalna myśl, nieszablonowe rozwiązanie problemu oraz inne działania o charakterze twórczym)? Co może powodować „milczenie” wyobraźni, jej „bezruch” zamknięcie, sztywność, czy innego rodzaju problemy związane z tworzeniem tekstów wymagających „pracy wyobraźni”, twórczego myślenia, pomysłowości itd.?

Jak już wspomniałam, prace, które analizowałam, uczniowie pisali w ciągu ubiegłego roku szkolnego (2017/2018). Były wśród nich (między innymi) wypowiedzi na tematy redagowane w następujących formach:

1. Opis przeżyć wewnętrznych wywołanych wybraną lekturą (lub swobodna wypowiedź pisemna o lekturze).
2. Charakterystyka porównawcza ucznia z wybraną postacią literacką.
3. Monolog wewnętrzny (do wyboru) z opisem przeżyć Hioba, żony Hioba albo jednego ze sług Hioba.
4. List do wybranego bohatera lektury.
5. Opis sytuacji: Emilia Plater i Konstanty Julian Ordon spotkają się w Lublinie pod pomnikiem Józefa Piłsudskiego w roku 2018...
6. Opowiadanie twórcze z dialogiem i opisem przeżyć wewnętrznych: Wyobraź sobie, że Oskar w 12 dniu zabawy wymyślonej przez Panią Różę nie umiera. Jak mogłoby potoczyć się jego dalsze życie?
7. Zapis rozmowy ze Skawińskim o marzeniach (jego i Twoich) i stosunku do ojczyzny.
8. Opowieść fantastyczna na wybrany temat (jako „podglądanie Lema”): „Robot przyszłości”, „Wyprawa na odległą planetę”, „Problemy planetarne”, „Klejnot energii” itd.
9. Charakterystyka bohatera lektury.
10. Recenzje omawianych lektur redagowane m.in. w formie listów kierowanych do rówieśników.

Prace pisemne, które zostały mi udostępnione przez nauczycieli języka polskiego (z dwóch szkół podstawowych w Lublinie), uczniowie pisali: albo na lekcji jako wypracowania klasowe, albo jako otwarte zadania domowe, czy jako zadania dla chętnych. Łącznie analizie jakościowej poddałam prawie 200 prac, większość inspirowana była treścią znanych uczniom lektur szkolnych (ale też książek przywoływanych niezależnie od tych uwarunkowań). Moją uwagę zwróciło między innymi zjawisko związane z wpływem formy wypowiedzi na wyobraźnię ucznia, tj. na przykład:

– na jej dynamikę, ruch, ożywienie połączone z wykazywaną przez piszących perspektywą osobistego zaangażowania, której towarzyszyła autentyczność przeżyć, empatia, zdolność odnajdowania się w świecie problemów wywołanych lekturą itd., było to charakterystyczne dla prac realizowanych w sposób niestandardowy, odwołujących się do wyobraźni piszących (np. zapis dialogu z bohaterem lektury; wchodzenie w rolę bohatera lub osoby mu znanej, porównywanie siebie z wybranym bohaterem lektury itd.);

– i brak działania wyobraźni, czy też jej „uwięzienie” w ramach form niesprzyjających przedstawianiu osobistych refleksji, odkryć i fascynacji lekturowych, dzieleniu się twórczą myślą, światem osobistych przeżyć, emocji skojarzeń itd. Nie będę tutaj cytować tych prac (były wśród nich m.in. charakterystyki i opisy postaci, rozprawki), gdyż problem schematyczności, sztuczności, nadmiernego sformalizowania wypowiedzi, ograniczania twórczej inwencji uczniów, szkolnej sztamki jest dobrze znany i szeroko omawiany w literaturze przedmiotu poświęconej problemom kształcenia i oceniania umiejętności tekstotwórczych²².

Przechodząc do przedstawienia kilku przykładowych realizacji związanych z tworzeniem tekstów inspirowanych lekturą i wyobraźnią, których autorami byli siódmoklasiści, chcę zaznaczyć, że pomijam tu szersze nawiązanie do problemów związanych z brakiem umiejętności wyznaczania granic wyobraźni, jakiego doświadczają uczniowie w sytuacji, gdy są zachęceni do twórczości własnej, której nie łączą z odpowiedzialnością za słowo, „radością tworzenia”, logicznym myśleniem oraz stosowaniem innych zabiegów świadczących o umiejętności poprawnego komponowania, tj. „dyscyplinowania” wypowiedzi, jej starannego zapisu itd. Niedostatki tego rodzaju sytuacji edukacyjnych, przyzwalających na bylejąkość, bezrefleksyjność i brak samooceny bardzo trafnie skomentował Krzysztof J. Szmidt, pisząc:

Wszechobecna praktyka nagradzania wszelkich przejawów aktywności szkolnej dzieci, nawet za jawne kicze, której towarzyszy swoista konkursomania polskiej szkoły, powodują, iż tak ważna w wychowaniu zasada autoteliczności procesu tworzenia, jest w stanie zagrożenia. [...] Rankingi i podium towarzyszą polskiemu dziecku już od przedszkola, a rodzice tylko wzmacniają tendencje, by każda forma aktywności dziecka była oceniana, najlepiej w najprostszej formie stopnia²³.

Z pewnością wolne od tego rodzaju „defektów” są zamieszczone niżej fragmenty wypracowań siódmoklasistów²⁴, które przytaczam jako egzemplifikację korzyści związanych z „działaniem wyobraźni” wywołanym lekturą i zaproponowanymi przez nauczyciela tematami oraz formami wypowiedzi. Znalazło to odzwierciedlenie na przykład:

- w relacji przyjaciela Hioba, po tym jak Hiob został przez Boga wystawiony na próbę: „ – Coś tu nie jest tak. Czy to możliwe, aby Bóg, aż tak go ukarał, bez przyczyny? Czy był to kaprys Boga? Czy może Hiob zrobił coś okropnego? Cóż? Siedzimy z im już kilka dni, a on dalej milczy. Myślałem, że jest moim przyjacielem

22 Zob. np.: H. Wiśniewska, M. Karwatowska, *O typowości tekstów uczniowskich*, „Polonistyka” 1998, nr 9, s. 580–584; *Uczeń w świecie języka i tekstów*, red. J. Nocoń, E. Łucka-Zajac, Opole 2010; B. Myrdzik, I. Morawska, *Pisanie na egzaminie. Uczeń jako autor interpretacyjnej odpowiedzi na dzieło literackie*, [w:] *Jestem – więc piszę...*, s. 234–244; H. Wiśniewska, *Wokół edukacji polonistycznej w szkole. Teoria i praktyka*, red. i oprac. M. Karwatowska, L. Tymiakin, Lublin 2016.

23 K.J. Szmidt, *Mity na temat twórczości dzieci i próba ich dekonspiracji*, [w:] *Twórczość dzieci i młodzieży...*, s. 14.

24 Ze względu na ograniczenia objętości publikowanego tekstu niemożliwe było zamieszczenie tych prac w całości. Jednak nawet ich krótkie fragmenty pozwalają dostrzec zalety form, odwołujących się do wyobraźni uczniów, do świata ich myśli, emocji, twórczej inwencji, pamięci, wrażliwości itd.

i go dobrze znam, ale zaczynam wątpić w jego niewinność. Tracę cierpliwość...” (Miłosz);

- w monologu Hioba (z opisem jego przeżyć wewnętrznych): „Mogłeś odebrać mi wszystko..., wszystko, ale nie moje dzieci... To najcenniejsze co mam... Panie, dlaczego to uczyniłeś?! Teraz w moim sercu jest ogromna pustka i nic nie będzie w stanie jej wypełnić! Przecież jestem dobrym człowiekiem, chwałę i uwielbiam Cię, Panie! Wiesz, jak się teraz czuję? Jak wrak człowieka! (...) Moje serce krwawi, a myśli przepęlnia nienawiść” (Laura);
- w charakterystyce porównawczej ucznia z wybraną postacią literacką: „Najbardziej podobną do mnie bohaterką książkową jest Spencer. Jej życie i przygody są opisane w książce Sary Shepard *Tajemnice Ali*. Nie jest ona główną bohaterką, za to jest jej bliską przyjaciółką i jak się później okazuje, przyrodnią siostrą. Myślę, że ja i Spencer mamy wiele wspólnych cech, jak na przykład: ambicja i uparte dążenie do celu, pomimo różnych przeciwności losu...”: „podziwiam ją, tak samo jak ja oprócz cech pozytywnych mamy też wiele wspólnych wad...; chciałabym mieć taką przyjaciółkę jak ona; myślę, że znakomicie byśmy się dogadywały; wyobrażam sobie nasze wypadki w góry” itd. (Nikola);
- w opisie własnych refleksji i emocji po lekturze tekstów o tematyce wojennej – forma pamiętnikarska: „Teksty o tematyce wojennej wywołują we mnie ogromny smutek i żal, ale też podziw. W dzisiejszych czasach młodość jest zupełnie inna (...) ciekawa jestem, jak poradziliby sobie co poniektórzy z moich kolegów, gdyby znaleźli się na miejscu Jana Bytnara lub Tadeusza Zawadzkiego”. (...) bardzo jestem ciekawa, co ci chłopcy mieli w głowie, jakie myśli i uczucia towarzyszyły im podczas walki. Jak radzili sobie ze strachem...?” (Hanna);
- w opowiadaniu świadka spotkania Emilii Plater z Józefem Konstantym Ordonem pod pomnikiem Józefa Piłsudskiego w Lublinie w listopadzie 2018r.: „Byłam świadkiem ich rozmowy. Ordon patrzył na nią jak na ducha. Nie wierzył własnym oczom (...) Emilia chłonęła każde jego słowo (...) miała do niego mnóstwo pytań. Najpierw się rozejrzała, a po chwili kontynuowała rozmowę. – Wiesz, patrzę na tych ludzi, którzy nas otaczają i co widzę – nie rozmawiają ze sobą, patrzą tylko w te dziwne pudełka, zmieniające kolory. (...) Nie umiem sobie wytłumaczyć, dlaczego tak się zachowują. (...) Dla nas najważniejsze były: Bóg – Honor i Ojczyzna – a dla nich... - Jak myślisz? - Może wolność i pamięć, skoro tyle pod tym pomnikiem kwiatów... - odrzekł? Przysłuchując się im z boku, miałam łzy w oczach...” (Martyna).

Przywołane wyżej fragmenty wypracowań uczniów potwierdzają znaczącą wartość kształceniową zadań i form aktywności, które wymagają „działania wyobraźni” ucznia. To pod jej wpływem młodzi ludzie mogą kształcić umiejętność wyrażania osobistych przeżyć i emocji wywołanych daną lekturą. Wchodząc w role bohaterów, czy opisując wyobrażone sytuacje i związane z nimi okoliczności, zachowania, myśli wewnętrzne, mogą odnajdować w tym ważne dla osobistego rozwoju sprawności. Chodzi zwłaszcza o szeroko pojmowaną kulturę humanistyczną, wrażliwość, empatię, umiejętność odnajdowania się w sytuacjach problemowych. Nie bez znaczenia jest też ćwiczona w ramach tego sztuka pisania na dany temat,

dobór odpowiednich środków językowo-stylistycznych itd. i rozwój wielu innych dyspozycji, jakie wiążą się z procesami czytania i wyobrażania:

Czytając literaturę, podobnie jak przy spotkaniu z wytworami innych sztuk, wychylamy się poza oswojoną przestrzeń antropologiczną. Pytamy nie tylko o wartość estetyczną dzieła, ale też o to, w jaką ono nas siłą wyposaża i jakie otwiera horyzonty, jak pobudza nasze myślenie, otwierając je naprawdę bycia. (...) Interpretacja, czyli odpowiedź dziełu na miarę wyobraźni i wiedzy, jest oswajaniem i przyswajaniem tego, co jawiło się jako obce. Wtedy odpowiedź znaczy: odpowiedzialność²⁵.

Wśród rodzajów wypowiedzi pisemnych, które sprzyjają rozwijaniu wyobraźni, twórczego myślenia, osobistej refleksji, są wyrazem autentyczności przeżyć, były też (oprócz wyżej przywołanych):

- swobodne wypowiedzi na tematy uniwersalne, powiązane z różnymi wymiarami ludzkiego życia, a odwołujące się np. do wyobrażeń o szczęściu, czasie, przemianach, wolności itd. : Jak wyobrażasz sobie najszcześniejszy dzień w swoim życiu? Do czego Twoim zdaniem można porównać ludzkie życie? Jaką rolę pełnią marzenia w życiu człowieka? Jak można rozumieć myśl: Wolność jednego człowieka nie może być zagrożeniem dla innych? Refleksje wywołane lekturą *Kazań* Piotra Skargi i współczesnymi tekstami o ojczyźnie;
- wypowiedzi interpretujące twierdzenia, sentencje, fragmenty pism znanych filozofów, myślicieli, artystów, idoli itd.;
- opowiadania twórcze wymagające znajomości problemów, jakich doświadczyli bohaterowie wybranych lektur i powiązania ich losów w wymyślonej przez siebie sytuacji: „Napisz opowiadanie o spotkaniu Ebenezera Scrooge’a z Widmem złego pana we współczesnym świecie, podczas którego rozmawiają o tym, co w życiu najważniejsze”;
- wypowiedzi zakładające nawiązanie do szkolnych lektur w rozważaniach poświęconych wybranym problemom: „Na czym polega prawdziwa przyjaźń? Sformułuj kilkudzaniową odpowiedź, nawiązując do wybranych lektur”.

Przytoczone wyżej fragmenty uczniowskich wypracowań na tematy wymagające „działania wyobraźni” przywodzą na myśl (wspominaną już tu wcześniej) antropologicznie zorientowaną hermeneutykę tekstu Ricoeura i nią inspirowaną koncepcję lektury jako gry, która polega na „przyswojeniu” czegoś, co przedtem było cudze. Staje się to możliwe dzięki interpretacji, która w myśl przywoływanej koncepcji

(...) łączy, równa, uwspółcześnia i upodabnia. Cel ten interpretacja osiąga tylko w tej mierze, w jakiej aktualizuje znaczenie tekstu dla obecnego czytelnika. Przyswojenie to właściwy termin określający aktualizację znaczenia zwróconego do kogoś. Zajmuje miejsce, które w sytuacji dialogowej przysługuje odpowiedzi (...) W grze nic nie jest na serio, coś jednak zostaje ukazane, przedstawione, dane jako naśladownictwo. Rodzi się więc osobliwa relacja między grą a przedstawieniem świata. Relacja ta, co więcej, jest w pełni wzajemna: z jednej strony, przedstawienie świata jest heurystyczną fikcją i w tym sensie czymś zabawowym, ale z drugiej strony, we wszelkiej grze ujawnia się coś prawdziwego, właśnie dlatego, że jest to gra. (...) Przyjmując grę oddajemy się jej,

25 E. Feliksiak, *Antropologia literatury. Interpretacje i studia*, Kraków 2014, s. 12.

porzucamy siebie, wkraczając w obszar znaczenia, który nad nami jako czytelnikami zdobywa władzę²⁶.

Bortnowski, podkreślając walory edukacyjne „otwartego modelu wypracowań” podkreślał, że tworzone w jego ramach prace zakładają kształcenie umiejętności myślenia poszukującego w kategoriach ogólnych, filozoficznych, socjologicznych, psychologicznych, co z kolei odgrywa niezwykle istotną rolę w rozwoju językowych kompetencji, motywuje do uważnej obserwacji rzeczywistości powiązanej z refleksją. Tego rodzaju tematy i związane z nimi wypowiedzi pozwalają na spontaniczność, „uciekają od brykowatości”, stereotypów, powielania schematycznych rozwiązań, mogą wciągać uczniów poprzez to, że odwołują się do spraw, problemów, tego co ich bezpośrednio dotyczy, czy z pewnością dotyczyć będzie, bo jest uniwersalne, wpisuje się w krąg życiowych ludzkich doświadczeń. Jak zauważa – nie bez krytyki – autor „modelu wypracowań otwartych”:

Model otwarty grozi oczywiście powtarzaniem banałów, sprowadzaniem tematu do oczywistości i odklepywaniem prawd ogólnie znanych, rutyną dyżurnych sformułowań, zachęca jednak do samodzielności i odpowiedzialności za myślenie. Uczeń działa na własny rachunek, nie jest obojętny, szuka, błądzi, ale i odkrywa, jest zawsze twórczy (...) Otwartość modelu sprzyja otwartości form wypowiedzi, które możemy albo we wstępnej instrukcji narzucić lub pozostawić do decyzji ucznia. (...) Dostrzegając walory tego sposobu pisania, trzeba jednak dbać o to, aby zadania na tematy wspólne nie zmieniały się w luźne impresje, nieuzasadnione, powierzchowne sądy, ogólniki, bylejakość i pustkę argumentacji²⁷.

Nie negując potrzeby kształcenia wymaganych przez *Podstawę programową* i programy nauczania form wypowiedzi pisemnych (typowych, tradycyjnych), warto zauważyć, że w sytuacji, gdy nauczyciel przedłoży je ponad rzeczywiste, warunkowane antropologicznie i kulturowo doświadczenia i potrzeby współczesnego ucznia, a oprócz tego podporządkuje proces kształcenia wyłącznie „uczeniu pod egzamin końcowy”, może przyczynić się wystąpienia negatywnych skutków. Chodzi zwłaszcza o często diagnozowane w badaniach edukacyjnych: niechęć uczniów do ujawniania indywidualnych przeżyć, emocji, sądów wywołanych lekturą, sprawozdawczy tok wyводу, połączony z opowiadaniem, faktograficznymi ujęciami, chaotyczność i schematyczność myślenia, ograniczony repertuar stosowanych środków językowo-stylistycznych, nastawienie na łatwość, bezpośredniość, odtwórczość, brak troski o spójność, logiczność wyводу²⁸ itd. Można przypuszczać, że tego rodzaju zjawiska mogą być konsekwencją stosowania tradycyjnych metod i technik dydaktycznych, które niedostatecznie rozwijają ciekawość, słabo pobudzają wyobraźnię, niewystarczająco motywują do tworzenia tekstów, co skutkuje zwykle schematyzmem postępowania, świadczy o braku inwencji piszącego, czy

26 P. Ricoeur, *Język tekst, interpretacja: wybór pism*, wstęp K. Rosner, tł. P. Graff, Warszawa 1989, s. 276.

27 S. Bortnowski, *Jak wyzwolić i jak zniszczyć wyobraźnię piszących?...*, s. 17–18.

28 Szerzej omawia te problemy m.in. A. Skudrzyk, *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice 2005, s. 153.

ograniczaniu się do bezkrytycznego naśladownictwa cudzych pomysłów „na pisanie” dostępnych w sieci. Dlatego warto postulować o to, by pragmatyzm i utylitaryzm, pośpiech, „dyktat wymagań egzaminacyjnych” nie przesłaniały idei twórczego i refleksyjnego kształcenia, którego ważną część stanowią prace pisemne, w tym szkolne wypracowania inspirowane lekturą (dawną i współczesną, literacką i pozaliteracką). One powinny „uskrzydlać” młodych ludzi, otwierać przed nimi horyzonty mądrego dialogu, niezależnej refleksji i śmiałego eksperymentowania. Warto o to postulować i o to zabiegać, mając na uwadze, że:

(...) wyobraźnia na swój sposób określa człowieka, spełnia też w jego życiu rolę wyjątkową. Dzięki jej (...), władzy właściwej każdemu człowiekowi (choć nie zawsze przecież konkretyzowanej) możliwe jest wyobrażone spełnienie wszystkich, realnie najczęściej niedostępnych, wzruszeń i osiągnięć twórczych²⁹.

Znacząca większość prac, które analizowałam, potwierdziła to, o czym szerzej pisałam w innym tekście, a co wydaje się być ciągle aktualne:

(...) lektury szkolne stają się ważnym doświadczeniem dla uczniów wówczas, gdy ci zostaną przez nauczyciela pozytywnie zmotywowani do czytania (tak było w przypadku nauczycielek języka polskiego, których warsztat od lat obserwuję/badam, [przyp. – I.M.], a potem do różnych (w tym niekonwencjonalnych) form aktywności związanych z omawianą lekturą. Nie ma wątpliwości, że młodzież bardzo ceni sobie niebanalne, intrygujące, zaskakujące strategie wchodzenia w przestrzeń omawianych wspólnie na „godzinach polskiego” lektur. Dobrze zorganizowana dyskusja lekcyjna, prowokacyjnie sformułowany temat lekcji, czy intrygujące, niebanalne zadanie domowe, bądź inne zabiegi/taktyki/chwyty stosowane przez nauczyciela na rzecz popularyzowania wśród uczniów mody na czytanie, skutkują tym, że młodzi ludzie w sposób naturalny wchodzą w rolę autorów zróżnicowanych tekstów o lekturze, dzieląc się przemyśleniami, emocjami, skojarzeniami, jakie wywołał w nich dany tekst³⁰.

I jeszcze na koniec jedna refleksja. Otóż zdecydowana większość prac uczniów klas siódmych (które analizowałam po roku szkolnym 2017/2018) potwierdza następującą tezę: by działać „Wyobraźnia potrzebuje wolności. Wolność potrzebuje wyobraźni”³¹. To niezbędne, by przekraczać granice między lekturą tekstu a ludzkim działaniem, umieć czerpać z tego autentyczną przyjemność, poczucie sensu, ważne dla siebie inspiracje i motywacje do wielowymiarowej aktywności, kreatywności, samodoskonalenia itd. Oby ta myśl towarzyszyła wszystkim, którzy mają udział w edukacji młodego pokolenia.

29 I. Wojnar, *Gustawa Bachelarda estetyka twórczej wyobraźni*, „Studia Estetyczne” 1966, nr 3, s. 38.

30 I. Morawska, *Słabość i/czy moc lektur szkolnych w świetle wypracowań gimnazjalistów*, [w:] *Szkice o dojrzałości, kulturze i szkole*, red. M. Karwatowska, L. Tymiak, Lublin 2016, s. 299.

31 A. Czabanowska-Wróbel, M. Kotkowska, *Zamiast wstępu*, [w:] *Wolność i wyobraźnia w literaturze dziecięcej*, red. tychże, Kraków 2017, s. 7.

Bibliografia

- Baszczak B., *Narracja i tożsamość. Paula Ricoeura hermeneutyka antropologiczna*, Zielona Góra 2010.
- Bortnowski S., *Wypracowania jako najlepsze narzędzie sprawdzianu dojrzałości abiturienta*, [w:] *Nowa matura a egzamin wstępny z języka polskiego*, red. R. Pawłowska, Gdańsk 2001.
- Bortnowski S., *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005.
- Bortnowski S., *Jak wyzwolić i jak zniszczyć wyobraźnię piszących?*, [w:] *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Gdańsk 2009.
- Bortliczek M., Zdunek J., *Czynniki tekstowości w wypracowaniach szkolnych*, [w:] *Kultura, literatura i sztuka w edukacji językowej w świetle badań empirycznych*, red. J. Kida, Rzeszów 2007.
- Demiński B., *Trzeba się zachwycać!* Wywiad z prof. Bogdanem Dembińskim, D. Kortko, E. Niewiadomska, „Gazeta Wyborcza” 2017, 30.09-01.10.2017.
- Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod*, red. M. Karwatowska, L. Tyimiakin, Lublin 2017.
- Edukacja wobec przemian kulturowych*, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2017.
- Feliksiak E., *Antropologia literatury. Interpretacje i studia*, Kraków 2014.
- Francuz P., *Wyobraźnia jako wytwór aktywności mózgowego emulatora procesów motorycznych i percepcyjnych*, [w:] *Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*, pod red. tegoż, Warszawa 2007.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, przeł. I. Wojnar, Warszawa 1985.
- Grodecka A., *Uczeń z wyobraźnią. Ćwiczenia do analizy tekstów kultury*, Poznań 2003.
- Kłakówna Z.A., *Pojęcie wypracowań szkolnych i celowość ich kultywowania*, [w:] Z.A. Kłakówna, I. Steczko, K. Wiatr, *Sztuka pisania. Klasy 1-3 gimnazjum*, Kraków 2004.
- Kowalczykowska A., Mrowcewicz K., *Kto czyta nie błądzi: literatura i kultura. kl. 1 gimnazjum: język polski*, Warszawa 1999.
- Kryda B., *Lekcja polskiego*, „Tygodnik Powszechny” 1984, nr 41.
- Latoch-Zielińska M., *Szkolny polonista jako „nowy humanista”. Projektowanie edukacji akademickiej przyszłych nauczycieli*, [w:] *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, red. P. Czapliński, R. Nycz i in., Warszawa 2017.
- Limont W., *Twórczość w aspekcie cyklu życia*, [w:] *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, wyb. i oprac. E. Dombrowska, A. Niedźwiecka, Kraków 2003.
- Lisowska U., *Wyobraźnia, sztuka, sprawiedliwość: Marthy Nussbaum koncepcja zdolności jako podstawa egalitarnego liberalizmu*, Toruń 2017.
- Mills Ch.W., *Wyobraźnia socjologiczna*, Warszawa 2007.
- Morawska I., *Słabość i/czy moc lektur szkolnych w świetle wypracowań gimnazjalistów*, [w:] *Szkice o dojrzałości, kulturze i szkole*, M. Karwatowska, L. Tyimiakin, Lublin 2016.
- Myrdzik B., Morawska I., *Pisanie na egzaminie. Uczeń jako autor interpretacyjnej odpowiedzi na dzieło literackie*, [w:] *Jestem - więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Gdańsk 2009.

- Nęcka E., *Wymiary twórczości*, [w:] *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, red. K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski, Kraków 2002.
- Nussbaum M.C., *Pielęgnowanie wyobraźni. Literatura i sztuka*, [w:] *tejże, Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, Warszawa 2016.
- Pieniążek M., *Polonistyka performatywnocentryczna – projekt modelu edukacji*, [w:] *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, red. P. Czapliński, R. Nycz i in., Warszawa 2017.
- Ricoeur P., *Język tekst, interpretacja: wybór pism*, wstęp K. Rosner, tł. P. Graff, Warszawa 1989.
- Seweryniak ks. H., *Anioł wyobraźni*, [w:] *Świt nad potokiem Jabbok. W kręgu pytań o wyobraźnię w wierze, kulturze i mediach*, red. tenże, M. Przybysz M., Robak, Płock 2009.
- Seweryniak ks. H., Przybysz M., Robak M., *Świt nad potokiem Jabbok. W kręgu pytań o wyobraźnię w wierze, kulturze i mediach*, Płock 2009.
- Skudrzyk A., *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice 2005.
- Świrko-Pilipczuk J., *Rozwój wyobraźni w procesie kształcenia*, [w:] *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, Toruń 1998.
- Szmidt K.J., *Mity na temat twórczości dzieci i próba ich dekonspiracji*, [w:] *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – Badanie – Wsparcie*, red. K.W. Ligęza, Kraków 2009.
- Szymik J., *Dialogiczna struktura teologii współczesnej*, [w:] *Dialog w żywiole wyobraźni*, red. J. Stranz, Poznań 2008.
- Światłocienie wyobraźni*, red. Ł. Wróbel, Poznań–Kalisz 2008.
- Tymiakin L., *Twórczość jako działanie służące autokreacji*, [w:] *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2011.
- Uczeń w świecie języka i tekstów*, red. J. Nocoń, E. Łucka-Zajac, Opole 2010.
- Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.
- Walker T.D., *Fińskie dzieci uczą się najlepiej. Co możemy zrobić, by nasze dzieci były szczęśliwsze, wierzyły w siebie i lubiły szkołę?*, Kraków 2017.
- Wiśniewska H., *Schematyzm działań dydaktycznych przyczyną niskiej sprawności pragmatycznej (na przykładzie opisów szkolnych)*, [w:] *Schemat w kształceniu literackim i językowym*, red. H. Wiśniewska, Lublin 1986.
- Wiśniewska H., *Wokół edukacji polonistycznej w szkole. Teoria i praktyka*, red. i oprac. M. Karwatowska, L. Tymiak, Lublin 2016.
- Wojnar I., *Gustawa Bachelarda estetyka twórczej wyobraźni*, „Studia Estetyczne” 1966, nr 3.
- Wolność i wyobraźnia w literaturze dziecięcej*, red. A. Czabanowska-Wróbel, M. Kotkowska, Kraków 2017.
- Zacher W.L., *Wyobraźnia – orientacja prospektywna – kształtowanie przyszłości. Konstatacje, tezy, intuicje*, [w:] *Światłocienie wyobraźni*, red. Ł. Wróbel, Poznań–Kalisz 2008.

**“Action” or “silence” of imagination in the work of students in the seventh grade
(in the school year 2017/2018)**

Abstract

The issues indicated in the title concern the objectives and tasks of Polish language education related to the training of reading and text-forming skills. An important role in this process is played by the imagination described in the literature as “exceptionally human”, combined with subjectivity, creative thinking, empathy, transgression, autonomy, memory and many other dispositions that influence the personality of the student, including his or her cognitive, emotional, social, etc. Can “the action of imagination”, “the movement of thoughts, emotions and experiences” be found in the works of students inspired by school reading? What can and how can it be conducive to, and what hinders, these processes? What educational conclusions can be drawn from the analysis of tasks requiring the “work of imagination”? Why is it important for the development and education of students? The article attempts to answer such questions.

Key words: imagination, education, reading, students, creativity

Iwona Morawska – dr hab., prof. UMCS w Katedrze Edukacji Polonistycznej i Innowacji Dydaktycznych w Instytucie Filologii Polskiej UMCS w Lublinie; wieloletnia nauczycielka języka polskiego; autorka i recenzentka licznych publikacji z zakresu kształcenia polonistycznego; współorganizatorka i uczestniczka wielu konferencji naukowych; autorka warsztatów i szkoleń metodycznych dla nauczycieli języka polskiego (w tym języka polskiego jako obcego); członek Lubelskiego Towarzystwa Naukowego i Zespołu Etyki Słowa Rady Języka Polskiego PAN; członek Sekcji Psychologii Klinicznej i Edukacji Zdrowotnej PAN/ oddział w Lublinie; członek Komisji Edukacji przy Komitecie Nauk o Literaturze PAN; odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej.