ISSN 1425-5383

Nr 6

Refleksje

Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy

2013 Listopad/Grudzień

ukazuje się od 1991 roku

czasopismo bezpłatne

KULTURA CZYTANIA

Często biorę udział w konferencjach i warsztatach, na których przedstawiane są coraz doskonalsze sposoby przekazywania wiedzy. Codziennością stają się e-dzienniki i e-podręczniki, kwalifikacje zawodowe coraz częściej doskonalimy na e-kursach. Wciąż czytamy i piszemy, jednak w nieco odmienny sposób – posługujemy się cyfrowymi przekaźnikami, zastępujemy tradycyjne nośniki e-bookami. Czy jakość naszych lektur jest wciąż taka sama? Jak zmienia się język pod wpływem Internetu? Czy rozwiązywanie równania albo interpretowanie wiersza będzie łatwiejsze, jeśli na lekcjach wykorzystamy tablety?

Nie wiem, czy ktoś zwrócił na to uwagę, ale właśnie tablet – jedno z tych urządzeń, które dzisiaj wkracza do użytku w szkołach – nie tylko daje nowe możliwości, ale także przypomina bardzo stare narzędzie dydaktyczne. Tak samo się je trzyma, podobnie się z niego czyta, nawet pisanie wymaga charakterystycznego „rysika". Mam na myśli oczywiście kamienne tabliczki, które w starożytności były używane do nauki alfabetu, utrwalania tekstów, rysowania. Sceptyk mógłby powiedzieć: *Nihil novi sub sole*.

Ja jednak patrzę na te zmiany – czasem tylko pozornie rewolucyjne – optymistycznie. Kultura ma to do siebie, że często zatacza koło. Powracamy do rozwiązań z przeszłości, żeby nadać im innego charakteru. Jak twierdzi Umberto Eco, czytanie jest niezbywalną umiejętnością człowieka, a książka, mimo współczesnej rewolucji technologicznej w zakresie komunikacji, wciąż pozostaje jednym z doskonalszych wynalazków. Kultura czytania ma w związku z tym piękną przyszłość – zawsze będzie się zmieniała.

Urszula Pańka
dyrektor Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Refleksje
Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Nr 6, listopad/grudzień 2013
Czasopismo bezpłatne
Nakład: 1500 egzemplarzy
ISSN 1425-5383

Wydawca
Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący
Sławomir Iwasiów
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

Sekretarz redakcji
Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

Kolegium redakcyjne
Urszula Pańka
Maria Twardowska

Współpraca
Agnieszka Gruszczyńska
Piotr Lachowicz

Tłumaczenie
Centrum Szkoleniowe IDEA Group
Małgorzata Gąsińska

Adres redakcji
ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. 91 435-06-34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

Skład, zdjęcie na okładce, druk
PPH Zapol Dmochowski Sobczyk
Spółka Jawna

Numer zamknięto 31 października 2013 r.

Redakcja zastrzega sobie prawo redagowania i skracania tekstów oraz zmiany ich tytułów

Wydawca nie odpowiada za treść zamieszczanych reklam i tekstów promocyjnych

Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
posiada Akredytację
Zachodniopomorskiego
Kuratora Oświaty

AKTUALNOŚCI **4**
Agnieszka Gruszczyńska, Piotr Lachowicz
EDU Trendy 2013 4
WYWIAD **6**
Sławomir Iwasiów
„Książka była, jest i będzie"
Rozmowa z profesorem Krzysztofem Walczakiem 6
REFLEKSJE **8**
Krzysztof Niewrzęda
Moje lektury 8
Agnieszka Wesołowska
Żyć z intencją, czyli jak nauczyć się pisać 11
Ireneusz Statnik
Kanon polskości 14
Mirosława Szott
Czytanie przez mikroskop 16
Leszek Dembek
„Niebanalność wymaga starań" 19
Barbara Popiel
Wyzwanie na czytanie 20
Ewelina Tota
„Tego milczenia dłużej tolerować nie można" 24
Lilla Kołodziejczyk
Między biblioteką a czytelnikiem 30
Małgorzata Fedorowicz-Kruszewska
Biblioteka szkolna 33
Barbara Maria Kownacka
Słuchanie literatury 36
Agnieszka Fluda-Krokos
Bibliotekarze wobec zmian 38
Małgorzata Kukurenda
Przygoda z bajką 40
Małgorzata Majewska
Literatura uzupełniająca 41
Natalia Cybort
Obraz kobiety w memach internetowych 42
Małgorzata Bortliczek
Małe słowa w ważnych sprawach 46
Jolanta Mizgalska
Krok przed wyborem zawodu 52
Agnieszka Gruszczyńska
Sterniczki nowych horyzontów 54
Urszula Frymus
Tokio nie chodzi spać 57
WSZECHNICA POLONISTYCZNA **60**
Sonia Mrzygłocka
Audiobook 60
WARTO PRZECZYTAĆ **64**
Sławomir Iwasiów
Opowieści z kuchni 64
CIERNIE I GŁOGI **66**
FELIETON **67**
Grażyna Dokurno
Liczenie słupków 67
Sławomir Osiński
Ponarzekać, ale czytać! 68
W IPN-ie **70**
Mateusz Lipko
O miejscu kultury w kulturze pamięci 70
W ZCDN-ie **71**
Sławomir Iwasiów
Doskonały wynalazek 71
ROZMAITOŚCI **72**
Lilianna Janeczek
TIK w edukacji przyrodniczej 72

Regionalistą uczyniło mnie moje rodzinne miasto Kalisz, ze swoją niezwykłą historią i możliwościami badawczymi. Jako syn autora *Baśni i legend kaliskich* nie miałem zresztą innego wyjścia. Do dzisiaj to miasto jest obecne w mojej działalności naukowej, choć idee regionalizmu traktuję oczywiście znacznie szerzej. W ogromnej większości z nas jest przywiązanie do miejsca urodzenia, nauki, bytowania. Także w literaturze piękne miejsca te zyskują swoje znaczenie, czego doskonałym dowodem jest twórczość Marka Krajewskiego, czy ostatnio Anety Ponomarenko, pięknie opisującej dziewiętnastowieczny Kalisz.

(„Książka była, jest i będzie", s. 6)

Moment, w którym pisanie staje się potrzebą, a człowiek zaczyna się z zadaniem opisania świata utożsamiać, przychodzi niezauważalnie. Budzimy się w środku nocy, przez głowę przelatują sprawy, które zaczną obowiązywać od świtu. To, co ma znaczenie teraz, to nasza namacalność i nocne ulice, parki, rzeki, puste place targowe. To, co mamy wokół siebie w danej chwili, i to, czym żyjemy na co dzień, wydarza się w świecie, w którym podobne lub zupełnie odmienne sprawy zdarzają się innym ludziom.

(Żyć z intencją, czyli jak nauczyć się pisać, s. 11)

Na początku roku szkolnego głośno było o zniknięciu *Pana Tadeusza* z listy lektur obowiązkowych dla gimnazjów. Usunięcie to nie nastąpiło jednak dopiero teraz, lecz już w roku 2008, jak zauważyła np. Aleksandra Pezda z „Gazety Wyborczej", uspokajając jednocześnie, że *Pan Tadeusz* nie zniknął, lecz przeszedł z gimnazjum do liceum. Pezda pomija jednak fakt zasadniczy: liceum nie jest obowiązkowe, w przeciwieństwie do gimnazjum. Tymczasem akurat *Pana Tadeusza* powinien znać każdy Polak.

(Kanon polskości, s. 14)

Barbara Temkin-Bermanowa to postać, którą warto przybliżyć szerszemu gronu czytelniczemu. Bermanowa brała czynny udział w ratowaniu Żydów z ramienia Żydowskiego Komitetu Narodowego i Żegoty, w czasie okupacji pracowała w bibliotece w getcie warszawskim. Była również pisarką – znamienne jest to, że w czasie wojny napisała po stronie aryjskiej *Dziennik z podziemia*.

(„Tego milczenia dłużej tolerować nie można", s. 24)

EDU Trendy 2013

Agnieszka Gruszczyńska, Piotr Lachowicz
Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

26–27 września br. już po raz kolejny w Warszawie odbyły się Targi EDU Trendy, poświęcone rozwojowi edukacji – jej problemom, perspektywom, szansom i zagrożeniom. Tegorocznej edycji przyświecało hasło, które jest jednym z priorytetów edukacyjnych Unii Europejskiej – „Uczymy się przez całe życie". Gościem specjalnym konferencji był profesor Phillip Zimbardo.

Blok spotkań i konferencji został zainicjowany debatą o znamiennym tytule *Edukacja XXI wieku. Jakich rozwiązań potrzebujemy*, w której wzięli udział: dr hab. Michał Federowicz (dyrektor Instytutu Badań Edukacyjnych), prof. Jarosław Górniak (Uniwersytet Jagielloński), Katarzyna Hall (była minister edukacji narodowej), prof. Łukasz Turski (członek Polskiej Akademii Nauk), Włodzimierz Paszyński (zastępca prezydenta Warszawy) i Elżbieta Gromniak (prezes Stowarzyszenia „Rodzice w Edukacji"). Zaproszeni goście wspólnie przyznali, że sytuacja, w której znajduje się obecnie edukacja, jest trudna. Związane jest to z płynną kondycją współczesności, dynamicznymi przemianami, które modyfikują znaczenie dotychczas przyjętych pojęć. Prof. Łukasz Turski zwrócił uwagę, że obecnie nie jesteśmy w stanie przewidzieć, jakie technologie będą wykorzystywane za 20 lat – czyli dokładnie wtedy, kiedy kolejne pokolenie wejdzie na rynek pracy. Nauczyciel nie uczy konkretnego przedmiotu – uczy dziecko.

Kolejnym wyzwaniem, przed którymi stoi współczesna edukacja, jest wspieranie w nabywaniu przez uczniów kompetencji ogólnych (np.: samoorganizacji, organizacji pracy, zaangażowania w wykonywane zadania) oraz kompetencji społecznych. To właśnie one są najczęściej poszukiwane przez pracodawców. Dlatego ważnymi zadaniami edukacji są również pielęgnowanie kreatywności i podtrzymywanie naturalnej ciekawości młodych ludzi. Szkoła powinna być więc miejscem, w którym uczy się stawiać pytania, a dociekliwość jest cechą pożądaną i oczekiwaną. W podsumowaniu tej dyskusji wybrzmiały słowa Katarzyny Hall: „Bez wypracowania w skali mikro nowych metod, w skali makro nigdy się to nie uda. Małymi kroczkami trzeba szukać nowych dróg i takie inicjatywy, jak Centrum Kopernik czy inne, mogą nam się w tych poszukiwaniach przydać".

Inną ważną debatą, która odbyła się podczas targów, była dyskusja panelowa *Edukacja dla biznesu czy biznes dla edukacji?* Eksperci zaproszeni przez organizatorów – przedstawiciele dużych pracodawców, pracownicy uczelnianych biur karier i portali zajmujących się pośredniczeniem w procesie rekrutacji – zastanawiali się nad tym, jakie kompetencje są współcześnie najbardziej poszukiwane na rynku pracy. Konkluzja była jednogłośna – są to jak najbardziej kompetencje miękkie z zakresu samoorganizacji, komunikacji i relacji interpersonalnych. Przedstawicielki firm Skanska i UPC Polska mocno podkreślały, że obecni absolwenci szkół technicznych i uczelni wyższych są grupą, która generuje wiele problemów rekrutacyjnych. Po pierwsze, jest to grupa o relatywnie wysokich wymaganiach zarobkowych, co nie zawsze idzie w parze z wiedzą i doświadczeniem. Ponadto młodzi ludzie, bezpośrednio po ukończeniu wybranej ścieżki kształcenia, mają ogromne kłopoty w adaptacji w środowisku pracy, akceptacji obowiązujących procedur i struktur. Brakuje im pewnej korporacyjnej pokory, która pozwoli pierwsze lata pracy poświęcić na doskonalenie własnych umiejętności. Związane jest to z brakiem umiejętności rzetelnej samooceny. Wyzwaniem dla polskiej szkoły nie jest zatem kształcenie specjalistów, posiadających fachową wiedzę, a przygotowanie młodych ludzi do pracy z innymi, również bardziej doświadczonymi; do pracy w określonym z gó-

ry reżimie, który niekoniecznie musi oznaczać depersonalizację, z pewnością zaś może prowadzić do systematycznego i kompleksowego rozwoju kariery zawodowej.

Uczestnicy tegorocznych EDU Trendów mogli wziąć udział w prelekcjach, debatach i prezentacjach poświęconych takim zagadnieniom, jak: *Od push do pull learningu. Uczenie się – rozwój w ciągle zmieniającym się świecie, Cyfrowa klasa na świecie i w Polsce, Lifelong learning – jak uczyć się przez całe życie?* czy *Stosowanie ICT w szkole w kontekście przygotowania nauczycieli w zakresie wykorzystywania nowoczesnych technologii w nauczaniu*. Ponadto odbywającym się równolegle spotkaniom towarzyszyły: Forum Oświaty Niepublicznej, Sesja Bibliotek Szkolnych i Pedagogicznych, XV Krajowa Konferencja Dyrektorów Szkół. W trakcie trwania części merytorycznej EDU Trendów 2013 uczestnicy mogli zapoznać się z ofertą wydawnictw, firm i instytucji oferujących pomoce i programy metodyczne dla nauczycieli oraz sprzęt i wyposażenie dla szkół.

Gościem specjalnym całego przedsięwzięcia był prof. Phillip Zimbardo (autor książek: *Efekt Lucyfera, Nieśmiałość, Paradoks czasu).* W swoim wystąpieniu *My journey from evil to inspiring heroism: creating a new generation of polish heroes (tłum. Moja podróż od zła do inspirującego heroizmu: tworzenie nowego pokolenia polskich bohaterów*) prof. Uniwersytetu Stanforda skoncentrował się na dwóch kluczowych – choć przez wielu psychologów uznanych za mało interesujące – pojęciach zła i dobra. Omawiając pierwsze z pojęć, Zimbardo po raz kolejny osnuwa konkluzje na przeprowadzonym przez niego w 1971 roku, znanym już niemalże każdemu, eksperymencie więziennym („eksperyment stanfordzki") na grupie studentów, który pokazał, że dobrzy – czy jak określił ich sam autor badania, „wyjątkowi młodzi ludzie" – stali się w określonej sytuacji skłonni do czynienia zła.

Według Zimbardo bowiem człowiek sam w sobie nie rodzi się ani dobry, ani zły – staje się taki w obliczu konkretnych okoliczności zewnętrznych. Wskazał on trzy podstawy zła, do którzy zaliczył: indywidualne (dlaczego jednostka to zrobiła?), sytuacyjne (jaka sytuacja skłoniła go do czynu?) i systemowe (jakie czynniki kulturowe, społeczne, polityczne sprawiły, że doszło do zła?). Jednak, jak podkreślił Zimbardo, dużo ważniejszym zagadnieniem z punktu widzenia edukacji jest próba znalezienia sposobu na odwrócenie efektu Lucyfera, czyli sekwencji działań, które sprawią, że ludzie w określonych sytuacjach będą zachowywali się jak bohaterowie. Istotnym aspektem, który potęguje istnienie zła i skłania nas do działania niezgodnego z przyjętymi zasadami etyki, jest zjawisko, które psycholog nazwał „dyfuzją odpowiedzialności". Rozproszenie, depersonalizacja winy powoduje, że nie widzimy jasnego ciągu przyczynowo-skutkowego między naszym czynem a poniesioną za niego sankcją. Nie czujemy się samotni w działaniu, postrzegamy je zatem jako aktywność o wymiarze solidarnym, wielopodmiotowym, z którą nigdy nikt nie będzie łączył naszej tożsamości.

Przyglądając się postawom bohaterskim (do polskich przykładów zaliczył: Irenę Sendlerową, Jana Karskiego, Lecha Wałęsę, Jana Pawła II), Zimbardo doszedł do wniosku, że istnieje możliwość przygotowania dzieci do bycia bohaterami. Dla amerykańskiego psychologa kluczowe wydaje się być przekonanie, że bohaterstwo jest czymś zwyczajnym, pożądanym i możliwym dla każdego człowieka. Bohaterem dla autora eksperymentu stanfordzkiego jest ktoś, kto na co dzień działa na rzecz innych, staje w obronie moralności niezależnie od konsekwencji, jakie to może przynieść. Psycholog definiuje heroizm jako największą cnotę wymagającą aktywności, która pozwala zmieniać rzeczywistość. Współczucie zmienione w aktywność jest heroizmem. Niestety – w naszej kulturze zachowania heroiczne są wciąż rzadkością i pomimo tego, że są pozytywnie wartościowane, przypisuje się je tylko specjalnym jednostkom. Dlatego w swoim programie edukacyjnym „Projekt bohater" („The Hero Project") Zimbardo stawia sobie za cel wychowanie kolejnych pokoleń młodych bohaterów – ludzi gotowych, aby przełamać efekt Lucyfera. Przyczyni się do tego znajomość mechanizmów zachowań społecznych, zaangażowanie w pomoc innym – przede wszystkim najbliższym. Ma to służyć przygotowaniu młodych ludzi do działania i uwrażliwienia na cierpienie drugiego człowieka. Propozycja Zimbardo skierowana jest do wszystkich grup – w tym do nauczycieli – którzy chcieliby włączyć się w projekt (szczegółowe informacje na stronie: http://www.lucifereffect.com/heroism-signup.htm). Profesor Zimbardo w czasie wrześniowej wizyty w Polsce spotkał się z Katarzyną Szumilas, Minister Edukacji Narodowej, by omówić warunki wdrożenia projektu w naszym kraju.

W trakcie trwania części merytorycznej EDU Trendów 2013 uczestnicy mogli zapoznać się z ofertą wydawnictw, firm i instytucji oferujących pomoce i programy metodyczne dla nauczycieli oraz sprzęt i wyposażenie dla szkół.

„Książka była, jest i będzie”

z profesorem Krzysztofem Walczakiem, bibliotekoznawcą, regionalistą, wykładowcą Uniwersytetu Wrocławskiego i dyrektorem Książnicy Pedagogicznej im. Alfonsa Parczewskiego w Kaliszu, rozmawia Sławomir Iwasiów

Fot. Ewa Obała

Panie profesorze, w pracy naukowej zajmuje się Pan głównie historią książki, czasopiśmiennictwem, bibliotekarstwem. Skąd takie właśnie zainteresowania badawcze? Czy są one związane z Pana biografią i doświadczeniami?

Bez wątpienia biografia tłumaczy bardzo wiele. Urodziłem się w domu pełnym książek, mój ojciec był literatem i regionalistą, czytałem wiele jego utworów zanim zamieniły się w słowo drukowane. Pewnie atmosfera domu spowodowała, że po ukończeniu liceum wybrałem studia bibliotekoznawstwa we Wrocławiu. Do wyboru pozostawała wówczas jeszcze tylko Warszawa, o tak zwanym „matematycznym” profilu studiów bibliotekoznawczych, co odstraszyło mnie skutecznie po szkolnych doświadczeniach z tym przedmiotem. Później była praca zawodowa w bibliotece szkolnej i bibliotece pedagogicznej – w wieku 23 lat zostałem dyrektorem Pedagogicznej Biblioteki Powiatowej w Kaliszu – i w tym samym czasie pierwsze próby pisania tekstów naukowych i popularnonaukowych. Zamysł prawdziwej pracy naukowej zawdzięczam jednak moim znakomitym nauczycielom akademickim, Annie i Krzysztofowi Migoniom, którzy w 1985 r. zaprosili mnie do udziału w znanej, przełomowej konferencji naukowej „Stan i perspektywy badań nad regionalną historią książki”, która na wiele lat określiła miejsce regionalizmu w badaniach bibliologicznych. Później był doktorat pod kierunkiem profesor Kazimiery Maleczyńskiej i coraz bliższy kontakt z wrocławskim środowiskiem naukowym, które ostatecznie przyjęło mnie w swoje szeregi.

Z drugiej strony trzeba powiedzieć, że do dzisiaj pozostaję „bibliotekarzem praktykującym”, kierując od czterdziestu lat – z kilkuletnią przerwą spowodowaną wprowadzeniem stanu wojennego – Książnicą Pedagogiczną im. Alfonsa Parczewskiego w Kaliszu. Stąd naturalne zainteresowania bibliotekarstwem współczesnym, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki bibliotek pedagogicznych.

Podkreśla Pan przywiązanie do idei regionalistycznych. W jaki sposób praca bibliotekarzy, literatura czy – szerzej sprawę ujmując – kultura czytania łączą się z regionalizmem?

Regionalistą uczyniło mnie moje rodzinne miasto Kalisz, ze swoją niezwykłą historią i możliwościami badawczymi. Jako syn autora *Baśni i legend kaliskich* nie miałem zresztą innego wyjścia. Do dzisiaj to miasto jest obecne w mojej działalności naukowej, choć idee regionalizmu traktuję oczywiście znacznie szerzej. W ogromnej większości z nas jest przywiązanie do miejsca urodzenia, nauki, bytowania. Także w literaturze pięknej miejsca te zyskują swoje znaczenie, czego doskonałym dowodem jest twórczość Marka Krajewskiego, czy ostatnio Anety Ponomarenko, pięknie opisującej dziewiętnastowieczny Kalisz.

Również w obszarze literatury naukowej regionalizm wybił się na samodzielność, dzięki czemu prace naukowe przestano dzielić na ogólne i regionalne, w domyśle – lepsze i gorsze, przykładając dzisiaj wspólne kryteria jakości źródeł oraz umiejętności autorskich i edytorskich. Rzec można, iż w wielu przypadkach treści związane z regionem stanowią

lekturę niezwykłą, w szczególny sposób przyciągającą czytelnika i zjawisko to ma tendencję wzrostową.

W czerwcu spotkaliśmy się w Krakowie na I Ogólnopolskim Forum Bibliotek Pedagogicznych. To było specyficzne, ale też ważne doświadczenie: przekonaliśmy się chyba, że biblioteki wciąż mają sporo do zrobienia w kulturze i edukacji, choć ich funkcja znacząco się zmienia. Co robi dzisiaj biblioteka, a szczególnie – jakie zadania stoją przed biblioteką pedagogiczną?

Pytanie o przyszłość biblioteki pedagogicznej budzi we mnie zawsze wielkie emocje. Bo z jednej strony wszyscy znamy wielkie zasługi tej sieci, z drugiej możemy dzisiaj obserwować stopniową marginalizację tych placówek, traktowanych jak relikt minionej epoki. Z mojego punktu widzenia biblioteka pedagogiczna ma nadal ogromne zobowiązania wobec nauczycielstwa, do wypełnienia których zresztą została powołana. Wypełnia je coraz częściej poprzez dostarczanie nie książek, choć to powinno nadal pozostawać jej świętym obowiązkiem, lecz informacji pedagogicznej w rozmaitych jej formach. Ma także uczyć, gdzie takiej informacji szukać, stosując zróżnicowane sposoby przekazywania tej wiedzy. Jednakże jest jeszcze jeden aspekt, o którym zapominamy, ochoczo likwidując filie bibliotek pedagogicznych – a mianowicie, że placówki te są w powiatach namiastką bibliotek o charakterze naukowym, ze względu na swoje specjalistyczne księgozbiory, i służą nie tylko nauczycielom, lecz – a nawet przede wszystkim – kształcącej się młodzieży. Likwidując je, utrudniamy drogę do wykształcenia wyższego tym młodym ludziom, którym najtrudniej sięgnąć po książkę naukową – mieszkańcom wsi i małych miasteczek. Według mnie, złym pomysłem jest także łączenie bibliotek pedagogicznych z ośrodkami doskonalenia nauczycieli, co przekształca placówki biblioteczne z całą ich specyfiką działania i zadaniami popularyzacji informacji pedagogicznej wśród nauczycielstwa w księgozbiory podręczne ODN-ów, realizujące wyłącznie zadania tych placówek. Prowadzone przeze mnie badania wykazują, że w takich sytuacjach wyniki czytelnictwa zdecydowanie się pogarszają. Nie znam jednak przypadków, by podejmujący te nietrafne decyzje stresowali się z tego powodu.

Mam takie wrażenie, co zresztą było dostrzegalne na I Forum w Krakowie, że obecnie, wbrew obiegowym opiniom o upadku kultury, czytamy coraz więcej. To znaczy: zmieniło się nasze podejście do książek i czasopism, do tekstów w ogóle. Czytamy bardzo dużo, choćby przeglądając strony internetowe, książki elektroniczne, pisma wydawane tylko w formatach cyfrowych. Popularne są audiobooki, coraz częściej widuję pasażerów komunikacji miejskiej z czytnikami e-booków. Jak te wszystkie przemiany wpłynęły na biblioteki i pracę bibliotekarzy?

Pewnie jestem starej daty, ale pozwolę sobie wyrazić opinię, że czytamy sporo, nie zawsze jednak lektury te mają jednakową wartość. Inaczej należy traktować wartość lektury książki, i to bez względu na formę nośnika informacji, inaczej zaś przeglądanie stron internetowych czy też czytanie esemesów. Oczywiście biblioteka nie może pozostać obojętna wobec oczywistych przemian w tej mierze i powinna nadążać technologicznie i treściowo za potrzebami czytelniczymi. Jestem także przekonany, że kadra biblioteczna, mimo nostalgicznych wspomnień statystyk czytelniczych lat minionych, doskonale rozumie potrzeby współczesnego społeczeństwa, ze szczególnym uwzględnieniem jego najmłodszej części. Mimo to czuję niepokój, kiedy czytam o kłopotach części młodzieży w skupieniu się nad dłuższymi tekstami, trudnościach w sformułowaniu logicznej wypowiedzi, wyrażaniu emocji tylko przy pomocy emotikonów.

Umberto Eco twierdzi, że książka jest doskonałym wynalazkiem i trudno ją czymś zastąpić – nie da się przecież ulepszyć książki, podobnie jak nie da się ulepszyć łyżki. Oczywiście, można te przedmioty modyfikować, zmieniać choćby materiały, z jakich są wykonane. Jak Pan widzi przyszłość książki?

Książka była, jest i będzie. W różnych formach materialnych i niematerialnych nadal będzie służyć człowiekowi, nieoceniona jest bowiem wartość tego wynalazku i waga przekazywanej informacji. Zmiany postępować będą nierównomiernie w różnych dziedzinach literatury, i to jest rzecz pewna. Zawsze potrzebny pozostanie też bibliotekarz – przewodnik po bezkresach wiedzy. Lecz jako bibliofil wierzę, że długie jeszcze lata ludzi przyciągać będzie niezrównany zapach świeżo wydrukowanej książki, zapowiadający niezwykłą treść, a także nieodparty urok książki dawnej. Książki, którą można otworzyć i przeczytać nawet wówczas, kiedy wyłączą prąd.

Dziękuję za rozmowę.

Moje lektury

Krzysztof Niewrzęda, prozaik, poeta, eseista

Zostałem poproszony o to, żeby na łamach „Refleksji" wspomnieć o książkach, które szczególnie cenię. No i mam kłopot. Nie dlatego, że nie potrafię dokonać takiego zestawienia, tylko dlatego, że zdaję sobie sprawę, iż mało kto chce się dowiedzieć, jakie lektury zostały przez kogoś innego zaliczone do istotnych. Tego rodzaju ekspozycja może być więc uznana za zbędną. Kogo bowiem właściwie obchodzą w dzisiejszych czasach cudze wybory? A tym bardziej fascynacje? Jest to niewątpliwie skutek wydobywania się z magmy społeczeństwa zunifikowanego. Utrudnia jednak komunikowanie się, co prowadzi do atomizacji. Może zatem warto ujawniać swoje preferencje, żeby komunikować się choćby tylko z tymi, którzy nie chcą wpaść w nadmierny indywidualizm.

Zacznę wobec tego od *Pinokia* Carla Collodiego, gdyż jest to pierwsza książka, która zrobiła na mnie wielkie wrażenie, mimo iż nie czytałem jej osobiście. Umiejętność ta przekraczała wówczas moje możliwości, ponieważ miałem zaledwie trzy lata życia za sobą. Nigdy jednak już nic mną tak nie wstrząsnęło jak opowieść o drewnianym pajacu, którego majster Dżepetto wystrugał, by ukoić swoją samotność. Toteż prosiłem mamę, żeby wciąż i wciąż mi tę powieść czytała. I ona godziła się na to tak wiele razy, iż w końcu *Pinokia* znałem na pamięć, co doprowadziło do tego, że mama nie mogła opuścić nawet drobnego opisu, a tym bardziej jakiejś sceny, żebym się nie zorientował. Było to oczywiście dla niej nużące. Co rusz proponowała więc jakąś odmianę, wskutek czego na wysokich pozycjach mojej toplisty pojawiły się też inne książki: *Włóczęgi Północy* Jamesa Olivera Curwooda, *Doktor Dolittle* Hugh Loftinga, a także *Dzieci z Bullerbyn* Astrid Lindgren. Ale *Pinokio* znajdował się na miejscu najwyższym, aż do piątego roku mego życia. I niezmiennie emocjonowały mnie jego przygody oraz rysunki Jana Marcina Szancera, które ilustrowały polskie wydanie tej powieści.

Z czasem zaczęło jednak dochodzić do przetasowań na szczycie moich zachwytów. Pierwsza zmiana zdarzyła się, gdy poznałem *Serce* Edmonda De Amicisa. Była to jedna z ostatnich książek, które czytała mi mama. A miało to miejsce podczas pochmurnych wakacji nad morzem, które spędzaliśmy jak zwykle we dwoje. Jak zwykle bez ojca i męża, który albo uzupełniał deficyty, albo do nich doprowadzał. To ja byłem więc tym, który musiał się wykazać pomocą przy ustawianiu plażowych koszy, żebyśmy mogli się w nich ukryć przed wiatrem czy deszczem. Dzień w dzień wtedy w nich przesiadywaliśmy. Niczym w kapsule umożliwiającej przenoszenie się w nieznane mi wcześniej obszary, rozrastające się na kanwie opisanych przez Amicisa historii. Historii wzywających mnie do odpowiedzialności, mimo szczenięcego wieku, i dających wzorce, których na co dzień nie mogłem się doszukać. No bo zazwyczaj nie mogłem doszukać się ojca. Choć nie raz chodziłem z matką po mieście, żeby go znaleźć i zmusić do tego, by wrócił wraz z nami do domu. Teraz wiem, że wybór mojej matki – tuż przed tym, jak miałem zostać uczniem (i to o rok wcześniej niż większość dzieci) – był bardzo pragmatyczny. Powieść Amicisa miała mnie nauczyć, że wartością jest rzetelność, posiadanie wiedzy, rozwój moralny oraz duchowy, pomaganie innym i szanowanie ich, a tak-

że przekraczanie społecznych barier. I nauczyła. Lecz nauczyła jeszcze czegoś. Ponieważ *Serce* – jak sam tytuł na to wskazuje – jest książką umożliwiającą odkrycie w sobie zdolności do empatii. I ja u siebie tę zdolność odkryłem, chociaż nie potrafiłem jej wówczas w ten sposób nazwać. Ale z pewnością zacząłem jej ulegać, co miało chyba również wpływ na moje literackie preferencje, gdyż po czytankach i lekturach obowiązkowych z najwcześniejszego okresu edukacji, pierwszą książką, po którą sięgnąłem z własnej woli, była powieść Ferenca Molnára *Chłopcy z Placu Broni*. Czytając ją, utożsamiałem się z chorowitym i wykorzystywanym przez kolegów Nemeczkiem, który świadomie ryzykował własnym zdrowiem, broniąc swojego honoru.

Kolejne lektury traktowałem zaledwie jak suplement wobec tego, co napisali Amicis oraz Molnár. Większe zainteresowanie wzbudził u mnie dopiero *Tomek Sawyer* Marka Twaina. Ale nim do tego doszło, przeszedłem przez okres błędów i wypaczeń, w którym zauroczyłem się komiksami. Do tego stopnia, iż w wieku lat ośmiu – bez uzgadniania tego z kimkolwiek – dokonałem pierwszej poważnej transakcji, wymieniając wszystkie swoje zabawki na stertę *Klossów*, *Żbików* i *Podziemnych frontów*. Na szczęście szybko zapomniałem o komiksach, ponieważ po *Tomku Sawyerze* przeczytałem *Przygody Hucka Finna* i zaraz umieściłem na pierwszym miejscu w swoim rankingu. Bardzo przeżywałem tę powieść i opisywaną w niej niesprawiedliwość oraz walkę o zachowanie godności zarówno głównego bohatera, jak i towarzyszącego mu zbiegłego niewolnika Jima. Myślę, że właśnie wtedy zaczął się powoli kształtować we mnie niesprecyzowany jeszcze, ale już odczuwalny, brak zgody na represyjny system społeczny. Konsekwencją tego było oczarowanie kolejną książką, czyli *20000 mil podmorskiej żeglugi* Juliusza Verne'a – pierwszą powieścią antysystemową, z jaką miałem do czynienia. No bo występujący w niej kapitan Nemo buntował się przecież przeciwko wyzyskowi, marzył o stworzeniu świata, do którego ludzka chciwość, bezwzględność i egoizm nie miałyby dostępu, a poza tym był jeszcze bojownikiem, który (gdyby żył obecnie, mainstreamowe media z pewnością nazywałyby go terrorystą) prowadził prywatną wojnę z imperium, zatapiając statki, i wspierał walczących o wolność powstańców.

20000 mil podmorskiej żeglugi długo utrzymywało się na szczycie mojej toplisty. Nawet po lekturze innych powieści Juliusza Verne'a, a także powieści Jacka Londona i Karola Maya, które pochłaniałem w takich ilościach, że nie tylko moja matka przestała zastanawiać się, jaki prezent mi kupić z okazji urodzin, imienin i wszelkich świąt, ale także moje ciotki. Podobne osiągi miałem później już tylko w przypadku Isaaca Bashevisa Singera i Teodora Parnickiego, do którego po latach doprowadziła mnie wcześniejsza fascynacja mitologią Greków i Rzymian, spowodowana chęcią nadrobienia zaległości wynikających z tego, iż przedtem nie interesowałem się baśniami. Wanda Markowska i Jan Parandowski w pełni mi to wynagrodzili.

Właśnie wtedy – jakby dla równowagi – oficjalny system edukacji wymagał ode mnie zapoznania się z literaturą opisującą okrucieństwa innego narodowego socjalizmu. Niemieckiego. Miałem więc pełny ogląd sytuacji. O dziwo, dzięki szkole – co w tamtych czasach było ewenementem – miałem przy okazji szansę na zapoznanie się z niezwykłym autorem. Szansę tę wykorzystałem, kilkakrotnie czytając opowiadania Tadeusza Borowskiego. Jego proza powaliła mnie wręcz na kolana. Klęczałem długo przed nią, nie mogąc znaleźć niczego, co by mnie z tej pozycji uwolniło.

Do prawdziwej literatury dotarłem u progu szkoły średniej – a więc zanim zetknąłem się z Singerem i Parnickim – dzięki muzyce. Konkretnie dzięki płycie *Niemen Aerolit*, na której znalazły się utwory skomponowane do wierszy Zbigniewa Herberta, Cypriana Kamila Norwida oraz Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej. Podczas wielokrotnego słuchania tej płyty nauczyłem się ich na pamięć i śpiewałem razem z mistrzem. I to właśnie zapoczątkowało moje zainteresowanie poezją, które zaowocowało pokaźną kolekcją żółtych książek Państwowego Instytutu Wydawniczego oraz innych tomów i tomików, a także skłonnością do czytania dramatów, wśród których prym wiodły te autorstwa Stanisława Ignacego Witkiewicza. Po nitce dotarłem więc do kłębka, a może raczej węzłowiska – jakby powiedział Witkacy. Bo w jego

twórczości ugrzązłem na długo. To ona skierowała mnie w stronę Gombrowicza i Mrożka, który ostatecznie okazał się popkulturowym translatorem literackich wizji obu wcześniej wymienionych autorów. To ona również wprowadziła mnie w wątki związane z kondycją Polski i Polaków dzięki *Niemytym duszom*, których lektura stała się dla mnie idealnym przygotowaniem do świadomego przeżywania karnawału „Solidarności". A potem stanu wojennego, podczas którego zaczytywałem się głównie – w pozyskiwanych z zachowaniem zasad konspiracji – wydawnictw bezdebitowych, zdobywając zakazaną wiedzę na temat opresji sowieckiego narodowego socjalizmu i jego peerelowskich przedstawicieli. Najistotniejszą książką jaką wówczas przeczytałem – i to pod każdym względem – był *Wierny Rusłan* Gieorgija Władimowa – powieść ukazująca totalitaryzm z perspektywy psa obozowego wartownika. Ale ogromne wrażenie zrobiły na mnie również wspomnienia Józefa Czapskiego i Beaty Obertyńskiej, co dopingowało do tego, by rzucać kamieniami w funkcjonariuszy obywatelskiej z nazwy milicji, która występowała w imieniu niby ludowej władzy przeciwko tym, którzy domagali się sprawiedliwości.

Właśnie wtedy – jakby dla równowagi – oficjalny system edukacji wymagał ode mnie zapoznania się z literaturą opisującą okrucieństwa innego narodowego socjalizmu. Niemieckiego. Miałem więc pełny ogląd sytuacji. O dziwo, dzięki szkole – co w tamtych czasach było ewenementem – miałem przy okazji szansę na zapoznanie się z niezwykłym autorem. Szansę tę wykorzystałem, kilkakrotnie czytając opowiadania Tadeusza Borowskiego. Jego proza powaliła mnie wręcz na kolana. Klęczałem długo przed nią, nie mogąc znaleźć niczego, co by mnie z tej pozycji uwolniło. I nagle – w najmniej oczekiwanym momencie (ponieważ, nie mogąc unieść ciężaru narodowej martyrologii, uciekłem w końcu potajemnie w kierunku literatury iberoamerykańskiej i nurzałem się już wówczas w jej toniach) – pojawił się przede mną jeszcze jeden tom wojenny, który raptownie wyzwolił mnie z dożywotniego składania hołdów Borowskiemu. Był to *Pamiętnik z Powstania Warszawskiego*. I tyle.

Później z większą beztroską zacząłem dobierać lektury. Czytałem po prostu co mi w ręce wpadło. Nawet Irwina Shawa i Romana Bratnego. Ale często trafiałem także na coś, co prowadziło do zmian na szczycie mojego literackiego rankingu. Na przykład na opowiadania Bruno Schulza, który deklasował cały iberoamerykański realizm magiczny. Albo na ekstrawagancką, dystopiczną satyrę Gilberta Keitha Chestertona *Człowiek, który był czwartkiem*, ukazującą mechanizmy prowokacji i dezinformacji. Lub na *Proces* Franza Kafki, mimo iż początkowo – za sprawą otaczającej rzeczywistości – odbierałem go jedynie jako opowieść o niszczeniu jednostki przez autokratyczny system. Bądź na podporządkowaną eksperymentowi *Grę w klasy* Julio Cortázara. Czy na współczesną psychomachię, jaką jest *Widzialna ciemność* Wiliama Goldinga.

Tytułów powinienem wymienić więcej. Zakończę jednak na *Fałszerzach* i *Lochach Watykanu* André Gide'a. Sporo mógłbym napisać o tych powieściach. O ich irytującym immoralizmie. O szokującej chęci poruszania się poza dobrem i złem bohaterów stworzonych przez Gide'a. O towarzyszącej Lafcadio potrzebie dokonania odrażającego „czynu bezzasadnego". Mógłbym. Ale napiszę tylko, że lektura tych dwóch powieści w największym chyba stopniu przyczyniła się do tego, iż zostałem pisarzem.

Nim to nastąpiło, miałem przed sobą chociażby jeszcze studia i zmaganie się z geometrią wykreślną oraz mechaniką budowli, co było dosyć czasochłonne. Na szczęście nie musiałem wtedy biegać od księgarni do księgarni, żeby coś ciekawego zdobyć, ponieważ Jacek Gałkowski i Andrzej Grodecki – wówczas właściciele antykwariatu, a później znani szczecińscy księgarze – odkładali dla mnie szczególnie atrakcyjne książki. Nowe i używane. Miałem zatem więcej czasu na nadrabianie zaległości spowodowanych wydawniczymi zakazami (politycznymi, moralnymi i innymi) obowiązującymi przez całe dekady po naszej stronie żelaznej kurtyny, które nagle zaczęły zanikać wskutek agonii PRL-u. Toteż nadrabiałem te zaległości. Począwszy od George'a Orwella, poprzez Henry'ego Millera, aż po Harry'ego Mathewsa. I dalej. I dłużej. Bo po wyjeździe do Niemiec, na początku 1989 roku, jeszcze przez kilka lat zamawiałem u Gałkowskiego i Grodeckiego książki, które przywozili mi do Bremy znajomi.

Od kiedy sam zająłem się intensywnie pisarstwem – czyli mniej więcej od końca lat dziewięćdziesiątych – czytam mniej niż kiedyś. Ponoć jest to normalne. Tak jak normalne jest to, iż prostytutki nie oglądają zbyt często pornograficznych filmów. Wciąż jednak trafiam na coś, co mnie porusza. Kilka lat temu była to powieść *Duży zeszyt* Agoty Kristof, potem felietony Noama Chomsky'ego, następnie zaś *Seksualne persony* Camilli Paglii, a niedawno *Struktura rzeczywistości* Davida Deutscha. Liczę więc na to, że wbrew obecnym tendencjom wydawanie książek nie stanie się produkcją czytadeł i nadal będę mógł uzupełniać swoją toplistę.

Żyć z intencją, czyli jak nauczyć się pisać

Agnieszka Wesołowska, **pisarka, autorka wierszy i opowiadań**

Moment, w którym pisanie staje się potrzebą, a człowiek zaczyna się z zadaniem opisania świata utożsamiać, przychodzi niezauważalnie. Budzimy się w środku nocy, przez głowę przelatują sprawy, które zaczną obowiązywać od świtu. To, co ma znaczenie teraz, to nasza namacalność i nocne ulice, parki, rzeki, puste place targowe. To, co mamy wokół siebie w danej chwili, i to, czym żyjemy na co dzień, wydarza się w świecie, w którym podobne lub zupełnie odmienne sprawy zdarzają się innym ludziom. W świecie, w którym jesteśmy, ale również w świecie, który przeczuwamy, a który jest poza naszym doświadczeniem. Chcemy wierzyć, że nasze historie zawarte są w indywidualnej czasoprzestrzeni, że dotykając naszych przedmiotów, wczuwając się wzajemnie w nasze emocje, pielęgnując nasze myśli, stwarzamy świat, który będzie nam bliski. Stwarzamy lub przywracamy do naszego życia coś bardzo odległego, co postanowiliśmy na powrót wskrzesić i przyjąć za to ofiarę dziękczynną – w postaci nowego nieznanego ciepła czy przenikliwości. Oczywiście znaczenie tego gestu jest sprawą otwartą i ustala się w zależności od kolejnych sekwencji.

To przebudzenie pozwala przyjrzeć się tej części nocy, którą odnajdujemy w sobie. Zastanowić się, czego pragniemy zaraz po przebudzeniu. Stajemy nagle wobec prostej rzeczywistości, którą stanowią światła miasta i przeczuwana obecność tych, którzy nie zdążyli uporać się z życiem za dnia. Na czym więc polega to nasze zadanie i jak to się w ogóle stało, że daliśmy się do niego przekonać?

Chyba nie jest tak, że od razu wzywa nas los (cokolwiek to znaczy). Chwycenie za pióro jest pewnie spontaniczną reakcją na życie, jest uchwytywaniem tego, co nieświadome, w pułapki języka. Ukonstytuowana w ten sposób treść jest zniewolona, ale i nieuchronna[1]. Być może to właśnie oznacza, dziecięce skądinąd, przelewanie uczuć na papier. Wrastamy w świat, napełniamy wzruszenia różnymi zdarzeniami, czasem przelewamy z pustego w próżne. Zawsze jednak związane to jest z doświadczaniem emocji, które przypominają nam, że wciąż mamy dostęp do źródła, z którego czerpaliśmy kiedyś. Jeśli chcemy teraz zadać sobie pytanie, co mamy do powiedzenia na temat naszego, także emocjonalnego, życiorysu, w jaki sposób możemy opisać krajobraz i klimat, które nam towarzyszyły, oraz co kryje się za odnalezioną (stworzoną) fabułą – to prawdopodobnie zabierzemy głos w ważnej sprawie.

Być może dobrze ułożone zdania to już jest coś. W dzieciństwie musieliśmy najpierw uznać prawa języka, które – jak prawo grawitacji – ciągnęły nas w stronę gramatyki, składni, znaczeń. Dopiero wtedy można było przerzucić most między większością świata a nami. Może każde późniejsze zapisywanie historii przypomina nam o nauce mówienia do kogoś i o czymś, bo nawet niezrozumiały potok słów wyrażał wtedy pragnienie zakomunikowania czegoś. Teraz, posiadając moc opowiadania historii, analizowania rzeczywistości, wyciągania wniosków – próbujemy sobie przypomnieć, co to było. Przypominamy to sobie, pisząc starannie listy i wypracowania, przypominamy domykając tomiki, książki lub bardzo ważne i zupełnie nieistotne teksty. Konfrontując to z teraźniejszością, także na poziomie duchowym i poznawczym (a nie tylko kinestetycznym, poprzez zapis), tworzymy coś więcej niż nawet napisanie autobiografii – doświadczamy własnego życia.

Czy chodzi więc o to, żeby prowadzić lekcje z pisania i wymagać od uczniów dobrze ułożonych zdań? To zależy od tego, co już potrafią, a czego dopiero się uczą. Co opisują, w jaki sposób rozumieją swoje zadanie i jaką wybierają formę. Klasyczne ćwiczenie pisarskie, jak na przykład zadanie opisania stołu, wcale nie musi być grzechem przeciwko literaturze i jej mitologicznemu ujęciu, w którym natchnienie nie jest obciążone pragmatyzmem. Jeśli jest ono impulsem, imperatywem czy koniecznością, to tak samo uwikłane jest w nakaz materializowania. Z drugiej strony, trudno nie natknąć się tu na opór. Jeśli już ktoś w ogóle chce cokolwiek napisać, to jego potrzeba autonomii jest zwykle bardzo silna, i to do-

brze, bo właśnie ona pisarzowi czy poecie jest bardzo potrzebna. Owszem, pisarstwo jest również rzemiosłem. Jeśli ktoś umie napisać porządny list czy wypracowanie, to i będzie umiał napisać książkę. Nie jest to jednak rzemiosło, którym można się posługiwać po to, by łatać dziury w podeszwach. Rozwijając tę metaforę, mogłoby się okazać, że tak się jednak dzieje. Piszemy, żeby zacerować pęknięcia w podstawach naszego życia. Chodzi mi tu jednak o coś innego. Jeśli szewcom zdarza się chodzić bez butów, to potencjalnym pisarzom bez napisanych tekstów. I sztukowanie, majsterkowanie, doklejanie nic tu nie pomoże.

Z tak zwanym szlifowaniem diamentów chyba nie należy przesadzać. Może się okazać, że efekty przychodzą nie stąd, skąd ich oczekiwaliśmy. To oczywiście nie znaczy, że sens powszechnej dydaktyki literackiej stoi pod znakiem zapytania. Powinna ona jednak iść w parze z rozbudzaniem alternatywnych potrzeb istnienia w świecie (często młodzi pisarze mówią: piszę, bo to umiem najlepiej, nic innego mi nie wychodzi). Takie wielokierunkowe, intensywne działanie pojawia się na przykład na warsztatach literackich w Państwowej Podstawowej Szkole Artystycznej w Zakopanem[2]. Strategia umiarkowanego szlifu być może całkowicie niezgodna z praktyką. Kursy kreatywnego pisania organizowane są przy najbardziej prestiżowych uniwersytetach (choć to przykład z innego szczebla kształcenia). Wielu pisarzy podkreśla z kolei wagę dyscypliny i systematycznej pracy. Umiejętność sprawnego, warsztatowego pisania można wypracować, a to, o czym wspomniałam, czyli raczej towarzyszenie niż edukowanie, to jeden z wielu pomysłów na trening twórczości. Oczywiście czyjeś potrzeby mogą być poza naszą koncepcją literatury i pewnie dobrze byłoby wtedy ustalić wspólny obszar działania. W rozmowach prowadzonych przez Czesława Dziekanowskiego na temat świadomości literackiej, Zenon Waldemar Dudek mówi tak: „(...) Naturalną wrażliwość na symbole u dziecka mogą przecież zdeformować lub nawet zabić dorośli, społeczeństwo, tak jak inni mogą tę wrażliwość uratować i pomóc jej się rozwinąć. Twoje otoczenie, jak mówisz, było pełne symboli i ludzi, którzy widzieli i nazywali symbole. Ufali im, prowadzili z nimi dialog. Jaka w tym wszystkim jest rola słowa, rozmowy i obecności kogoś, kto zainspiruje, pomoże odczytać albo nazwać symbol?”[3] Z kolei Dziekanowski mówi dalej: „Czyż ludzka kultura, wychowanie nowego pokolenia do nowych zadań, nie opiera się tylko na zasadzie czekania od wiosny do jesieni, aż kwiat wyda owoce, ale także na zasadzie szukania czy wręcz sadzenia kwiatu na pustyni?”[4] Innymi słowy, jeśli zdarzy się nam pracować z dziećmi nad sztuką przeżywania i opisywania świata, nie zakładajmy, że wychowamy przyszłych pisarzy i poetów. Przede wszystkim zachęcajmy do tego, żeby odnaleźć własny kwiat, na własnej pustyni.

Maksymilian Chutorański zapytał o pedagogiczne konsekwencje neopragmatycznego podejścia do lektury[5]. Można to pytanie odwrócić i zapytać z jednej strony, jakie znaczenie ma pedagogika dla neopragmatyzmu (autor dotyka tego zagadnienia, wspominając o złożonej relacji kalokagatii oraz przemian w świadomości ludzkiej i w świecie[6]), a z drugiej strony, co neopragmatyzm oznacza dla podejmowanej twórczości literackiej? Gdyby sformułować te pytania inaczej, moglibyśmy dojść do wniosku, że poruszają one kwestie i bardziej ogólne, i bardziej praktyczne. Po pierwsze, trzeba byłoby się zastanowić, jakie znaczenie ma to, co przypuszczamy, dla tego, czego nie wiemy. Po drugie, nauczyciele muszą rozstrzygnąć (a jest to kwestia i sumienia, i intuicyjnych wyborów światopoglądowych!) czy i po co zachęcać uczniów do pisania oraz jakie rodzaje ekspresji wchodziłyby w grę.

Bycie pisarzem czy poetą wymaga skonstruowania skomplikowanej mozaiki znaczeń oraz postaw. Artysta to ktoś, kto rozdarty jest między przestrzenią prywatną, społeczną i artystyczną. Rozdarty jest też między zobowiązaniami i roszczeniami w stosunku do każdej z tych sfer. Wystarczy dać sobie w życiu trochę miejsca i czasu na snucie opowieści, a od razu pojawia się wątek artystyczny. Od nas zależy, jak rozwiążemy te skomplikowane kwestie. Czy udzielimy sobie odpowiedzi na najważniejsze pytania. Eustachy Rylski, pisarz, którego maestrię podkreśla wielu krytyków, mówi o sobie w wywiadach (przekornie rzecz jasna), że jest prozaikiem. Oczywiście rozróżnienie to jest kwestią umowną, ale intuicyjnie je rozumiemy. Na pewnym („zaawansowanym”) poziomie życia i twórczej pracy, to nie samoświadomość, ale wybór (przez nią określony) ma ostatnie słowo. Sprecyzowanie (na tym etapie) celu podejmowania twórczości literackiej, czy też jakiejkolwiek innej, może być ważnym momentem (na przykład – pisarz istnieje również publicznie, prozaik przede wszystkim pisze, jak mówi Rylski). Czasem pozwala uniknąć rozczarowań. Dowartościowuje aktywność twórczą ze względu na nią samą i wyznacza jej miejsce wśród innych życiowych aktywności. Dopiero wtedy możliwe jest prowadzenie dialogów z życiem, na temat dróg, jakie ono proponuje.

Utarło się przekonanie, że pisanie jest męką, a przynajmniej sprawą kłopotliwą. Po co więc namawiać kogoś, by ten trud podjął? Emocjonalne i inte-

lektualne „portrety" ludzi poddanych dobrej i długotrwałej edukacji artystycznej być może są inne niż tych, którzy zdani byli na siebie i standardową ścieżkę kształcenia. Ale jest też możliwe, że nie ma to wpływu na to, kto ostatecznie „zostaje" lub „staje się" pisarzem czy poetą.

Jeśli więc uprawianie literatury jest takie trudne, warto zadać sobie pytanie, co zyskuję, a co tracę na pisaniu. Bo świat bez naszych książek zawsze sobie poradzi, nawet jeśli dzieła nasze są absolutnie wyjątkowe. To, co współczesność może otrzymać (a może!), to jest wartość naddana, na której przekazanie się zgodzimy lub nie. Na tym polega władza artysty. Może odmówić tworzenia, bo to on dysponuje swoim talentem. Ale czy inne aktywności życiowe, bez przepracowania ich własnym narzędziem tworzenia (artystycznym, filozoficznym, naukowym), zapewnią człowiekowi odpowiedni rozwój?

Z pewnością pisanie jest wyzwaniem. Podjęcie go może sprawić w życiu trochę kłopotu, chwytając nas w tryby zawieszeń i imperatywów, w inną formę codzienności. Może też jednak sprawiać radość, uczyć, jak jej szukać i jak ją przeżywać. Artysta, który chce mówić, a nie tylko tworzyć, musi umieć cieszyć się tym, co stworzył, ale i to kwestionować. Jerzy Pachlowski, pisarz-marynista, podczas jednego z nielicznych naszych spotkań (byłam wtedy licealistką) powiedział mi, że w pisaniu najważniejsza jest czujność. Bywają takie momenty, których przegapienie kosztować może milowe kroki w twórczym życiorysie. Zwykle nawet nie spodziewamy się, że banalne wydarzenia aktywizują naszą nieświadomość i pozwalają spojrzeć na wiele spraw z innej perspektywy. A to jest pierwszy krok do wydobycia z siebie literackiego głosu. Potem stopniowo wzrasta świadomość, a tym samym jakość życia jest większa. W tym sensie pisanie może być wyzwalające. Problem polega na tym, żeby podjąć właściwe sprawy. I także na tym, żeby mieć przynajmniej jednego dobrego czytelnika. Przywołam jeszcze raz Eustachego Rylskiego, który w wywiadzie sprzed kilku miesięcy powiedział, że choć jedną książkę trzeba napisać o sobie. To nie znaczy, że ona nie może być wykreowana. Przeciwnie, kreacja jest dla literatury sprawą niezwykle ważną. Ale jak można tworzyć światy, kiedy samemu się nie istnieje lub istnieje połowicznie? W tym sensie nieuchronność tekstu wybitnego, na którą zwracał uwagę Stanisław Barańczak[7], okazuje się czymś mocno nieoczywistym. „Intencja tekstu" staje się intencją nieświadomości, albo czymś, co powstaje na pograniczu różnych światów, na styku istnień. Można powiedzieć, że w literaturze tak jest zawsze, ale jeśli równolegle z tym mechanizmem nie uruchomimy autointerpretacji[8], to ugrzęźniemy na manowcach. Dlatego dobrze, jeśli ktoś tym zmaganiom towarzyszy. Sama mniej więcej od dwunastego roku życia spotykałam się z pisarzami i poetami. Przede wszystkim podczas corocznych, jesiennych lub zimowych, literackich zjazdów w świdwińskim Zamku. Odbywał i odbywa się tam, od ponad czterdziestu lat, Ogólnopolski Konkurs Poetycki im. Jana Śpiewaka i Anny Kamieńskiej. Te listopadowe lub grudniowe spotkania współtworzą teraz moją prywatną mitologię. Jak ktoś kiedyś powiedział, wcześniej jeździł tam Herbert, potem jeździliśmy my. Z niektórymi spośród obecnych tam pisarzy i poetów byłam i jestem w stałym kontakcie korespondencyjnym. Ale zawsze rozmawialiśmy bardziej o życiu niż o literaturze.

W Łobzie, zachodniopomorskim miasteczku, w którym spędziłam dzieciństwo, grupa ludzi wydawała niegdyś pismo literackie „Łabuź". Jego założyciel znalazł się w Łobzie przypadkiem. Jak wielu innych, wysiadł na końcowej stacji w drodze z Kazachstanu. Nie wiedział wtedy, jaka jest historia tego miasteczka. Że nieopodal mieszkała spalona na stosie Sydonia von Borck, że wieki później łobescy szewcy szyli buty dla całego Pomorza, a na podwórku obok piekarni bawił się Otto Puchstein, archeolog, badacz bliskowschodnich kultur, jeden z założycieli berlińskiego Pergamonu. Może „Łabuzia" stworzyła historia, a Leon Zdanowicz tylko przyjął jej wezwanie? Być może dzięki temu fermentowi tak wielu ludziom w Łobzie udało się coś napisać, czasem też wydać książki w profesjonalnych wydawnictwach. Jest to jednak pewien ewenement. I przy okazji odpowiedź na pytanie, czy kulturę można animować i czy edukacja artystyczna jest możliwa.

Przypisy

[1] O nieuchronności tekstu wspomina Stanisław Barańczak. Zob. S. Barańczak, *O pisaniu wierszy*, w: idem, *Tablica z Macondo. Osiemnaście prób wytłumaczenia, po co i dlaczego się pisze*, Londyn 1990.

[2] M. Pinkwart, *Dydaktyka twórczości literackiej w Państwowej Podstawowej Szkole Artystycznej w Zakopanem*, w: K.J. Schmidt (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków 2005.

[3] Cz. Dziekanowski, *Oswajanie irracjonalności. Rozmowa z Zenonem Waldemarem Dudkiem*, w: idem, *Rozmowy o świadomości literackiej*, Warszawa 2006, s. 71.

[4] Ibidem, s. 74.

[5] M. Chutorański, *W stronę pedagogicznego (u)życia tekstu*, w: „Rocznik Pedagogiczny" 2011, t. 34, s. 197–207.

[6] Ibidem, s. 205.

[7] S. Barańczak, *O pisaniu wierszy*, op. cit.

[8] Z. W. Dudek w rozmowie z Cz. Dziekanowskim wspomina o psycholiteraturze autointerpretacyjnej (Cz. Dziekanowski, *Oswajanie irracjonalności. Rozmowa z Zenonem Waldemarem Dudkiem*, op. cit., s. 79).

Kanon polskości

Ireneusz Statnik, **nauczyciel języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mieszka I w Szczecinie, publicysta**

Na początku roku szkolnego głośno było o zniknięciu *Pana Tadeusza* z listy lektur obowiązkowych dla gimnazjów. Usunięcie to nie nastąpiło jednak dopiero teraz, lecz już w roku 2008, jak zauważyła np. Aleksandra Pezda z „Gazety Wyborczej", uspokajając jednocześnie, że *Pan Tadeusz* nie zniknął, lecz przeszedł z gimnazjum do liceum. Pezda pomija jednak fakt zasadniczy: liceum nie jest obowiązkowe, w przeciwieństwie do gimnazjum. Tymczasem akurat *Pana Tadeusza* powinien znać każdy Polak.

Pisząc o kanonie lektur szkolnych, nie zamierzam jednak komentować obecności lub nieobecności w nim określonych dzieł. Chcę jedynie wskazać ważne zadania polonistów na chwilę obecną oraz wybrane problemy, związane z analizą utworów literackich w szkole. Zacznijmy od stwierdzeń podstawowych.

Kanon lektur, zapisany w aktach prawnych, powinien być jedynie odzwierciedleniem kanonu utrwalonego w narodowej tradycji. Nie może być rezultatem arbitralnych decyzji władz. Stwarza to trudność zwłaszcza w przypadku najnowszych dzieł, a więc w sytuacji, gdy pozycja utworów w tradycji nie jest jeszcze ustalona, mało tego – nie sposób przewidzieć, które z nich zajmą w niej miejsce. A jednak nie można czekać, „aż się temat świeży / jak figa ucukruje, jak tytuń uleży". Łatwiej jest z naszymi korzeniami. Polacy, naród europejski, wyrośli u trojakich źródeł: chrześcijańskiego (biblijnego), greckiego i rzymskiego. Dlatego też w kanonie musi być obszerne miejsce na teksty biblijne, tragedię grecką i poezję Horacego. Ważne jest przy tym, w jaki sposób z dziełami tymi pracujemy. To nie może być zbiór staroci! Tak w tym przypadku, jak i w każdym innym, dziedzictwo musimy widzieć jako żywą rzeczywistość. Ogromnym błędem jest np. koncentrowanie się przy *Królu Edypie* na jego warstwie religijnej, eksponowanie wierzeń starożytnych Greków, które dla uczniów są, co zrozumiałe, czymś całkiem egzotycznym (próba ich przybliżenia jest możliwa, ale bardzo trudna i chyba niezbyt sensowna). Ale *Król Edyp* jako dramat władcy, który musi skonfrontować się z prawdą? Rządzącego, dla którego dane słowo i dobro kraju okazują się cenniejsze niż własne oczy?

Na tym biblijno-antycznym fundamencie przez tysiąc lat wznoszono budowlę zwaną Polską, z niego wyrasta polskość. Kanon lektur ma dziś do spełnienia podstawowe zadanie: ocalenia polskości. Co jej zagraża? Raczej: kto? Ci, co i dawniej. Po pierwsze: dranie, którym jest ona zawadą w realizacji ciemnych, egoistycznych celów (tych chyba nie ma aż tak wielu, ale są możni). Po drugie: ludzie otumanieni i naiwni (tych nie brak). Dlaczego bronić polskości? O powodach można by pisać w nieskończoność. Wspomnę tylko konieczność zakorzenienia, ciągłości, pamięci, czci dla przodków, wreszcie wspólnego kodu kulturowego, bez których nie ma zdrowego społeczeństwa. Konieczność kształtowania w uczniach szacunku dla tradycji własnego narodu nakłada na nauczycieli podstawa programowa, ale przede wszystkim coś od niej znacznie większego: honor. Każdy nauczyciel, uzyskując stopień nauczyciela mianowanego, przysięga wychowywać młodzież w duchu patriotyzmu. Wie o tym, na co się decyduje, a wykonywanie tego zawodu nie jest przecież obowiązkowe. Mam nadzieję, że niewielu jest wśród nas takich, dla których własna przysięga jest niczym. W każdym razie wśród nauczycieli nie ma dla nich miejsca.

Czym jest polskość? To wspaniały zespół zawsze potrzebnych wartości, potrzebnych nam samym, Europie i światu. To unikalna kultura wolności. To niepowtarzalny sposób życia, bytowania w świecie. To idea miłości, która przecież wymaga poświęcenia, ofiary. Co nie łączy się z ofiarą, miłością nie jest.

W związku z tym stwierdzić należy, że polskość jest trudna. Jej nosicielem zawsze była mniejszość: szlachta,

a później wyrastająca z niej inteligencja. Jakie lektury mogą w nią wprowadzać? Podam tylko przykłady. *Obywatelskie pieśni* Kochanowskiego, dość łatwe dla ucznia, a przedstawiające kanon myślenia republikańskiego i republikańskich wartości. Trzeba też czytać lektury o życiu „ludzi poczciwych" – ziemian, poznawać kanon ich wartości i nabywać świadomość znaczenia ich rodzinnych gniazd dla naszej tożsamości. Nie wolno pomijać Mickiewicza, Sienkiewicza, Żeromskiego i Herberta, dostrzegając w ich dziełach ciągłość. Zatem *Pan Tadeusz* musi być znany każdemu, przynajmniej w obszernych fragmentach. Niemożność identyfikacji słów: „Litwo! Ojczyzno moja" stawia poza polskością. Trzeba czytać III część *Dziadów* z jej apoteozą wiary i wolności, z gorączką ofiary, a więc i miłości, z poszukiwaniem i odnajdywaniem porządku między jednostką, wspólnotą i Bogiem. Trzeba uważnie studiować *Pana Tadeusza* – nasz genialny, uczciwy, ale miłością opromieniony portret. Trzeba znać *Trylogię* (przynajmniej jedną część) i leczyć się z kompleksów. Wreszcie Żeromski – polecam *Ludzi bezdomnych*. Dzieła, o których mowa, mają wielką zaletę: pokazując złożoność rzeczywistości, przedstawiają jednocześnie wzorce i antywzory, dają punkty odniesienia. To ważne. Ponieważ rzeczywistość jest niezmiernie skomplikowana, koniecznością jest trzymanie się prostych zasad: wierności, odwagi, uczciwości, prawdomówności, gotowości do poświęcenia, godności i dzielności w stosunku do silniejszych, opiekuńczości wobec słabszych. Trzeba umiłować wolność. Można się zastanawiać, czy *Ludzie bezdomni* to powieść dobrze napisana. Czytałem gorsze. Jest jednak faktem, że jej bohater to postać wyrazista, stanowiąca wyzwanie. Dzięki dobrze poprowadzonym lekcjom nie będzie młodzieży obojętna.

Jak powiedziałem, polskość jest trudna, wymagająca, a grupy społeczne, w których kwitła, nie były większością wśród ludności naszego kraju. Nie jesteśmy pod tym względem wyjątkiem: zjawisko elit, dominujących grup kulturotwórczych, znane jest na całym świecie. W XIX wieku podjęto się zadania niezwykle ambitnego: upowszechnienia polskości, jej wprowadzenia „pod strzechy", jak marzył Mickiewicz w *Panu Tadeuszu*. Czy się udało? Cóż, osiągnięto wiele, ale dzieło nie zostało dokończone. Ogromne dokonania w tej sferze ma dwudziestolecie międzywojenne. Ówczesna szkoła wychowała pokolenie Szarych Szeregów i dlatego powinna być dla nas inspiracją, a w wielu aspektach wzorem. Niestety, doktor Judym leży z przestrzeloną głową w Katyniu. Nie ma kto umieścić Krzywosąda tam, gdzie jego miejsce, więc panoszy się on ze swoim kompanem Węglichowskim. Ale walka nie jest jeszcze skończona. My, polscy nauczyciele, musimy ją prowadzić, wiedząc, że nic nie jest przesądzone w dziejach kultury, że żadne „konieczności historyczne" nie istnieją.

Nie przyjmuję zupełnie argumentu, że wymienione pozycje są dla młodzieży nudne i niezrozumiałe. Są one takie chyba dla wypowiadających te opinie, a być może po prostu powielają oni jakieś stereotypy. Zapewniam, że z każdej z tych lektur można uczynić wielkie przeżycie i pasjonującą przygodę, pod warunkiem, że samemu się nimi żyje – i ma się trochę niezbędnej charyzmy. Wszystko więc zależy od nauczyciela i jego podejścia do narodowego dziedzictwa. W tej ostatniej kwestii pozwolę sobie wyróżnić cztery style, które nazwę następująco: 1) z miłością; 2) na zimno; 3) zbiornik obrzydliwości; 4) galeria osobliwości.

Styl pierwszy wyrasta z miłości do Polski oraz jej dziedzictwa i w świetle przysięgi nauczycielskiej jest jedynym możliwym. Nie oznacza on braku krytycyzmu czy zamknięcia na dyskusję. Niemniej jednak każde działanie w tym stylu jest opromienione miłością; jeśli ojczyzna ma „szczeknąć z boleści" i „przeklinać" – to „syna", zawsze wiernego syna.

Styl drugi realizuje się w dwóch wariantach: eksperckim, łączącym się z erudycją i akademickim dystansem (wersja szlachetniejsza) oraz wariancie zrodzonym z własnej obojętności na omawiane lektury i poruszane problemy.

Styl trzeci wyrasta z niechęci do swoich, która ma źródło w kompleksach, w chęci odczucia i zaznaczenia własnej wyższości. Niekiedy wyrasta też z duchowej i intelektualnej niesamodzielności, z postawy „papugi narodów". Czasem rodzi się również z dążenia do źle pojętych wartości ogólnoludzkich. Nauczyciel, prezentujący ten styl, zrobi wszystko, by dziedzictwo narodowe uczniom obrzydzić, na przykład poprzez wybór i ekspozycję niechlubnych faktów. A ponieważ wybór jest interpretacją i wskazanego zabiegu można dokonać na każdej kulturze, więc styl ten grzeszy merytoryczną fałszywością.

Styl czwarty prezentuje narodowe dziedzictwo w sposób anegdotyczny, jako zbiór rzeczy dziwnych. Styl ten wyrasta z chęci zainteresowania uczniów za wszelką cenę i błędnego rozumienia atrakcyjności zajęć. „Może być niemądrze i fałszywie, byle było ciekawie" – to jego credo.

Na zakończenie zachęta do wykorzystywania tych możliwości, które podstawa programowa nam daje. Piszmy programy autorskie, wybierajmy wartościowe pozycje tam, gdzie mamy możliwość wyboru. Czytajmy wnikliwie Herberta: *Raport z oblężonego Miasta*, *Potęgę smaku*, *Guziki* i, oczywiście, *Przesłanie Pana Cogito*. Jedna z moich najlepszych uczennic wybrała kiedyś do opracowania sylwetkę twórczą tego właśnie autora. Spytałem, dlaczego. Odpowiedziała: „Bo P*rzesłanie*... jest dla mnie kodeksem postępowania".

Czytanie przez mikroskop

Strategia *close reading* w interpretacji poezji na lekcjach języka polskiego

Mirosława Szott, **doktorantka w Zakładzie Teorii i Antropologii Literatury, Wydział Humanistyczny, Instytut Filologii Polskiej UZ**

Umysł nie jest naczyniem,
które należy napełnić,
lecz ogniem, który trzeba rozniecić.
Plutarch

Czytanie poezji jest sztuką, spotkaniem. Tymczasem anachroniczne: „Co miał na myśli autor"? dziś może być zastąpione pytaniem: „Co jest zawarte w kluczu?". Dobre przygotowanie uczniów do egzaminu maturalnego jest dla wielu nauczycieli głównym celem. I fakt ten nie dziwi, skoro kryterium oceny pracy nauczyciela w szkole opiera się na liczbie pozytywnie zdanych matur. Niestety, ten sposób pracy powoduje, że niejeden uczeń więcej nie sięgnie po poezję.

Szkoła może być miejscem, w którym młody człowiek odnajduje swojego mistrza i odkrywa świat tekstu. Z jednej strony, spotkanie z poezją nie powinno być szukaniem podmiotu lirycznego, środków artystycznego wyrazu ani „rozbrojeniem" wersyfikacyjnym utworu. Z drugiej strony – jak pisał John C. Ransom – „jeżeli krytyk nie ma nic do powiedzenia o tkance, nie ma nic do powiedzenia o utworze jako o utworze poetyckim i traktuje go jako prozę"[1], bo tekst to jedność formy (tekstury) i treści (struktury). Dogłębna analiza jest uzasadniona i pożądana na etapie formalnym, nie może być natomiast celem samym w sobie.

Inspiracją do napisania tego artykułu była książka Piotra Michałowskiego *Mikrokosmos wiersza*[2], w której autor przedstawił interpretację dwudziestu trzech wierszy współczesnych. Wiersze nie stanowią tu egzemplifikacji literackich nurtów czy tendencji, nie są też przyczynkiem do studiowania biografii autora. Są wartością immanentną. *Close reading* – bo tak nazywa się technika czytania literatury wypracowana przez Ivora Armstronga Richardsa na gruncie formalizmu amerykańskiego i zastosowana w książce Michałowskiego – okazuje się drogą do niepowtarzalnej przygody i odkrywania świata poezji.

Potrzeba dziś pogłębionej refleksji nad tekstem, a także zastanowienia nad zjawiskiem marginalizacji szczegółowej analizy i interpretacji wiersza w praktyce szkolnej i akademickiej. Powierzchowność, pośpiech i niechęć do podjęcia wysiłku nie służą sztuce czytania. Współczesna rzeczywistość edukacyjna sprzyja uczniom przeciętnym. Nauczyciel jest w stanie wyuczyć ich reagowania na pewne tekstowe bodźce w określony sposób. Niewiele tylko przesadzając, stwierdzić można, że takie praktyki nie różnią się zasadniczo od eksperymentów Pawłowa. Nie sprzyjają też twórczemu i zaangażowanemu czytaniu. Warunkowanie bowiem zanika, kiedy kończy się nagradzanie (zdanie egzaminu).

W jaki sposób można wprowadzić uczniów w świat tekstu? Jak zastawić dobrą „pułapkę", aby uczeń zaangażował się, „wpadł w tekst całym sobą"? Rozwiązanie przynosi *close reading*. Michałowski zobrazował tę metodę metaforą czytania przez mikroskop: „W sytuacji gdy perspektywa panoramy, wytyczona zbiorem przyjmowanych na wiarę formuł, uniemożliwia poznanie szczegółowe, warto odłożyć lunetę i sięgnąć po lupę lub nawet mikroskop"[3]. Można w ten sposób pokazać młodzieży, że tekst jest żywym organizmem, a każde słowo posiada znaczenie w całej strukturze. Nie zawsze ów sens można jednak odkryć. Czasami już samo dążenie do jego poznania jest sukcesem. Warto też zaznaczyć, że „uważne czytanie" nie powinno być zupełnie dowolne, oderwane do tekstu, bo prowadziłoby to niechybnie do nadinterpretacyjnego bałaganu. Sheila Brown i Lee Kappes wyodrębnili kilka etapów lekcji prowadzonej strategią *close reading*. Są to:

1. Wyodrębnienie z tekstu krótkich fragmentów.
2. Indywidualne czytanie.
3. Grupowe czytanie fragmentów na głos.
4. Rozmowa na temat podstawowych elementów tekstu, struktury; wyodrębnienie wyrażeń niezrozumiałych i zaskakujących.
5. Dyskusja pomiędzy uczniami.
6. Napisanie tekstu na temat czytanego utworu[4].

Ważne, aby każdy uczeń był zaangażowany, zmotywowany, aby mógł doświadczyć spotkania z tekstem. Jeśli nauczyciel pozwoli na twórczą swobodę, to w ten sposób zachęci do myślenia i z pewnością będzie zaskoczony głębią przemyśleń swoich podopiecznych. *Close reading* to strategia wymagająca kilkakrotnego przeczytania tekstu. Można zastosować w jej przypadku także narzędzia wizualne, mapy myśli itp. Wszystko zależy od kompetencji i pomysłowości nauczyciela oraz możliwości uczniów. Warto też zaproponować wychowankom zmianę perspektywy, zamianę kolejności strof. Co wtedy dzieje się z tekstem? Czy jego przekaz jest inny? Możliwość eksperymentowania z tekstem przynosi satysfakcję i aktywizuje wiele obszarów mózgu. Gdyby wzbogacić ten odbiór odpowiednim typem muzyki[5] puszczonej w tle, można by osiągnąć niespodziewane rezultaty. Jako końcowy etap pracy nad wierszem proponowałabym stworzenie grupowego obrazu wiersza. Każda z osób (rozpoczynając od nauczyciela) podchodzi w ciszy do tablicy i na zawieszonym arkuszu papieru dorysowuje jeden motyw z wiersza (każdy sam decyduje o stopniu abstrakcji). Na końcu grupa dyskutuje nad stworzoną wspólnie wizualizacją tekstu. To ćwiczenie tworzy pomiędzy uczniami więź nie tylko intelektualną, ale także emocjonalną. Wspólny obraz może zostać powieszony w widocznym miejscu w sali.

Jako przykład zastosowania *close reading* zamieszczam przykładową analizę i interpretację wiersza Anny Tokarskiej *Dom*. Będzie to nie tyle zaprezentowanie technik szczegółowej uniwersyteckiej eksplikacji, co próba zbliżenia się do tekstu.

Dom
Są w moim domu słoneczne pokoje
skąd po nocy upalnej
idzie się nad morze
by w mokrym piasku ślad podwójny tłoczyć
i sycić spokojem
niby złotym miodem
krzepnącą wolno bursztynową strofę

Są w moim domu pokoje tak ciemne
że łza ich nawet
rozświetlić nie zdoła
stygnąca w biegu ku palcom splecionym
w ów gest wymowny
który rozpacz znaczy

Są w moim domu
korytarze kręte
których opisu
podjąć się
nie sposób
lepiej je chyłkiem mijać i w milczeniu
niżby zaplątać się w ich pstry korowód
mknący
w takt
bębnów piszczałek i dzwonków[6]

Pierwsze spojrzenie na wiersz pozwala zauważyć, że tekst ma budowę trójdzielną, a każda wyszczególniona część rozpoczyna się paralelnymi słowami: „Są w moim domu". Anafora podkreśla symetrię składni. Konstrukcja jest przejrzysta, tytuł zapowiada temat. Można pomyśleć, że jest to odzwierciedlenie architektonicznego porządku. Ponadto wiersz posiada bardzo regularny rytm frazy, jest melodyjny. Małgorzata Mikołajczak zauważyła, że Tokarska posługuje się tradycyjnymi układami wersyfikacyjnymi, które bywają „rozłamane, przemieszane bądź okazjonalnie wplatane w tok monologu lirycznego"[7]. Rzeczywiście pojawiają się tu ciekawe zjawiska rytmiczne, choć nie należy ich przeceniać, gdyż są tylko śladowym znakiem wiersza sylabotonicznego. Tokarska niekiedy posługuje się stonowanym rytmem trocheicznym (⊥ ⏑), innym razem wers wypełniają jamby (⏑ ⊥) o dosadnym toku. Można też zauważyć rzadkie zastosowanie amfibrachów (⏑ ⊥ ⏑), które, jak opisała Krystyna Staszewska, dają efekt płynności i śpiewności dzięki większym przestrzeniom nieakcentowanym[8]. Trzeba jednak zachować ostrożność w przekładaniu na sensy połączonych strzępów różnego rodzaju metrum, aby nie popaść w hipersemantyzację.

Słowami tego wiersza czytelnik zostaje wprowadzony do domu. Może poczuć się gościem, zdjąć buty, odpocząć. Poddaje się podmiotowi lirycznemu i odwiedza te miejsca, które wskazuje mu gospodarz. Najpierw wchodzi do pokojów słonecznych, w których doświadcza wewnętrznej harmonii. Są one przejściem do piaszczystej plaży i morza. Wyczuwalny spokój implikowany jest przez ciepłe kolory („złoty miód", „bursztynowa strofa"), tempo („krzepnącą wolno"), przyjemne wrażenia dotykowe („w mokrym piasku ślad podwójny tłoczyć").

Drugi fragment cechuje odmienny odcień emocjonalny. Wkraczamy do najciemniejszych pomieszczeń. Czytamy: „tak ciemne / że łza ich nawet / rozświetlić nie zdoła". Dowiadujemy się, że łza (jako metafora oczyszczenia?) ma większą moc od światła. Nie jest jednak w stanie zmienić tej przestrzeni. Dalej w wierszu pojawia się rozpaczliwa modlitwa („ku palcom splecionym / w ów gest wymowny / który rozpacz znaczy"), cierpienie, może też strach.

Najniebezpieczniejszym momentem wędrówki okazują się jednak korytarze, które lepiej mijać w milczeniu niż poznawać. Warto podkreślić, że opis jest tutaj postawiony na równi z poznaniem. Słowo staje się narzędziem epistemologicznym. Korytarze jako przej-

ścia są niemal mitycznie zakazane, kryją tajemnice oraz niebezpieczeństwa. Odbiorca dowiaduje się, że jest tam:

(…) pstry korowód
mknący
w takt
bębnów piszczałek i dzwonków

Zajmujący jest ów labirynt, który przedstawiony został rozerwanymi wersami. Tętni on dźwiękami instrumentów. Wydaje się, że muzyka jest kakofoniczna, nieprzyjemna. Kolory chaotyczne. Jakie skojarzenia ewokuje ten fragment? Z jakim miejscem może być utożsamiony korytarz?

W opisanym domu zachodzi polaryzacja na to, co ciemne, i na to, co dobre. Są pokoje słoneczne i pokoje ciemne. Dom może być miejscem, którego stan jest zależny od kondycji człowieka. Zakładając takie rozwiązanie, trzeba by przyjąć, iż pokoje nie są ani jasne, ani ciemne, ale rozjaśniają lub zaciemniają je swoją obecnością ludzie.

Relacje człowieka z domem są specyficzne. Tylko w tym przypadku można mówić o zakorzenieniu[9]. Ani rośliny, ani zwierzęta, ani rzeczy nie wytwarzają takich osobliwych relacji, jakie człowiek nawiązuje z przestrzenią domu (choć zapewne inną perspektywę dostarczyłaby humanistyka nieantropocentryczna). Stąd Anna Legeżyńska proponuje określenie *homo domesticus*[10] (człowiek domowy), aby oddać szczególne predyspozycje jednostki ludzkiej, które tkwią w jego naturze. Wiele miejsca zjawisku interioryzacji domu poświęcił Gaston Bachelard. Badacz ów koncentrował się nie na materialności czy przeobrażeniach idei domu, ale właśnie na jego istnieniu mentalnym. Zauważył, że dom jest potrzebny do zaspokojenia potrzeb psychicznych, czy inaczej duchowych. Hanna Buczyńska-Garewicz, interpretując to ujęcie, podkreśla, że:

Dom jest pojęty jako przestrzeń wewnętrzna, umieszczona w duszy, a zatem nie dająca się opisać jako przedstawienie ani nie podlegająca nawet spostrzeżeniu zmysłowemu. Dom jest przestrzenią umieszczoną wewnątrz człowieka, a nie jego zewnętrznym najbliższym otoczeniem. (…) Bliskość domu, o którą idzie Bachelardowi, polega na tym, że to **dom jest w nas, a nie my w domu**. Dom (…) nie może być przedstawiony, natomiast daje się przeżyć, odczuć, doświadczyć – i jest to doświadczenie niewątpliwie powszechne i fundamentalne dla człowieka[11].

Utwór Tokarskiej możne zatem obrazować stan ludzkiego wnętrza. Poruszając tę problematykę, poetka unika patosu i moralizatorstwa. Nie wypowiada się też wprost na temat kondycji człowieka – wprowadza do swojej rzeczywistości i opisuje ją poprzez namacalne rzeczy i miejsce.

Ta pobieżna analiza i interpretacja to tylko pomysł na zachęcenie do dyskusji nad tekstem Anny Tokarskiej. Ważne są detale, szczegóły, ćwierćtony. Im więcej ich dostrzeżemy, tym mamy szansę lepiej zrozumieć tekst. Jeśli wybierzemy drogę na skróty, to – jak pisze Michałowski – „milcząco uznamy również, iż streszczenie zamieszczone w bryku może idealnie zastąpić lekturę dzieła literackiego”[12]. Niech czytanie poezji będzie przygodą, intelektualną medytacją. I niech brak czasu, wymogi programowe nie przysłonią celu nadrzędnego, którym powinno być zachęcenie uczniów do twórczego obcowania z tekstem poetyckim.

Przypisy

[1] J. C. Ransom, *Krytyka jako czysta spekulacja*, przeł. Małgorzata Szpakowska, w: *Nowa Krytyka. Antologia*, wybór H. Krzeczkowski, wstęp, oprac. Z. Łapiński, Warszawa 1983, s. 130.

[2] P. Michałowski, *Mikrokosmos wiersza. Interpretacje poezji współczesnej,* Kraków 2012.

[3] P. Michałowski, op. cit., s. 272.

[4] S. Brown, L. Kappes, Implementing the Common Core State Standards: A Primer on Close Reading of Text, http://www.aspendrl.org/portal/browse/DocumentDetail?documentId=1396&download, data dostępu: 24.09.2013.

[5] Np. propozycje muzyczne Georgija Łozanowa. Zob. G. Łozanow, *Koncert aktywny i koncert pasywny*, w: G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, przeł. Bożena Jóźwiak, Poznań 2000, s. 324.

[6] A. Tokarska, *Dom*, w: eadem, *W białym mieszka anioł*, Zielona Góra-Wrocław 2001.

[7] M. Mikołajczak, *Głos ściszony. Poezja Anny Tokarskiej*, w: eadem, *Zbliżenia. Studia i szkice poświęcone literaturze lubuskiej*, Zielona Góra 2011, s. 87.

[8] K. Staszewska, *Struktura brzmieniowa tekstu poetyckiego a jego wartość estetyczna*, „Jęz. Pol. w Szkole dla klas IV–VIII” 1987/1988, nr 4, s. 432.

[9] S. Weil, *Zakorzenienie*, w: *Wybór pism*, przeł. Czesław Miłosz, Warszawa 1983, s. 247.

[10] A. Legeżyńska, *Dom i poetycka bezdomność w liryce współczesnej*, Warszawa 1996, s. 7.

[11] H. Buczyńska-Garewicz, *Miejsca, strony, okolice*, Kraków 2006, s. 221–222. Fragment wyróżniony przez autorkę artykułu.

[12] P. Michałowski, op. cit., s. 275.

Bibliografia

Brown S., Kappes L.: *Implementing the Common Core State Standards: A Primer on Close Reading of Text*, data dostępu: 24.09.2013, http://www.aspendrl.org/portal/browse/DocumentDetail?documentId=1396&download.

Buczyńska-Garewicz H.: *Miejsca, strony, okolice*, Kraków 2006.

Dryden G., Vos J.: *Rewolucja w uczeniu*, przeł. Bożena Jóźwiak, Poznań 2000.

Legeżyńska A.: *Dom i poetycka bezdomność w liryce współczesnej*, Warszawa 1996.

Michałowski P.: *Mikrokosmos wiersza. Interpretacje poezji współczesnej*, Kraków 2012.

Mikołajczak M.: *Głos ściszony. Poezja Anny Tokarskiej*, w: eadem, *Zbliżenia. Studia i szkice poświęcone literaturze lubuskiej*, Zielona Góra 2011, s. 99–102.

Ransom J. C.: *Krytyka jako czysta spekulacja*, przeł. Małgorzata Szpakowska, w: *Nowa Krytyka*. Antologia, wybór H. Krzeczkowski, wstęp, oprac. Z. Łapiński, Warszawa 1983.

Staszewska K.: *Struktura brzmieniowa tekstu poetyckiego a jego wartość estetyczna*, „Jęz. Pol. w Szkole dla klas IV–VIII” 1987/1988, nr 4.

Tokarska A.: *Dom*, w: eadem, *W białym mieszka anioł*, Zielona Góra-Wrocław 2001.

Weil S.: *Zakorzenienie*, w: *Wybór pism*, przeł. Czesław Miłosz, Warszawa 1983.

„Niebanalność wymaga starań”

Leszek Dembek, **oficer Wojska Polskiego, poeta, animator kultury, współorganizator Korytowskiej Nocy Poetów, członek Związku Literatów Polskich**

Czy prawdziwe uczucie może być zwodnicze? Zapewne nie, choć jego nazwanie w poezji – zapewne tak. Bywa tak samo trudno uchwytne jak cała poezja, ale to jej siła i potęga – też i dekonstrukcja. W *Estetyce słowa* francuskiego poety, eseisty oraz teoretyka poezji, Paula Valéry'ego, czytamy: „Wyrażenie prawdziwego uczucia wypada banalnie. Im ktoś jest bardziej szczery, tym bardziej jest banalny”. Nie chodzi tutaj zapewne o to, że „(…) słowo »bez« czy »łza«, czy »serce« w ogóle zużyło się znaczeniowo – jak stwierdza Andrzej Lam – ale zużyła się tylko określona poetyka, wprowadzająca te słowa w pewien kontekst sytuacyjno-stylistyczny”. Jan Parandowski w *Alchemii słowa* pisze: „(…) myślimy słowami, lecz to, co się w nich wyraża, jest pospolicie tylko powierzchnią myśli albo jej konturem”. Piszący musi mieć świadomość, jakie mogą być znaczne odległości, a czasami nawet istniejąca „przepaść” między myślą a słowem czy słowami. Najważniejsze jest, parafrazując słowa mistrza Adama, aby język nie kłamał głosowi, a głos myślom nie kłamał. Nigdy nie piszemy tak jak cierpimy albo jak kochamy, jest to niemożliwe.

Ale „mowa wiązana” powinna w ramach swojego obszaru egzystencji iść aż do granic wytrzymałości, aż do pełnego utożsamienia z tym, co chcemy przekazać. Rozwijając dalej swoją myśl, Paul Valéry pisze, że „niebanalność wymaga starań”. Tak, to prawda, bo nie zawsze, chociażby tak zwana pierwsza, złota myśl jest najbardziej adekwatna do naszego uczucia (bólu, smutku, radości) wyrażonego w słowach. Ileż jest odcieni smutku? Czy zatem tylko to jedno słowo (smutek) jest wystarczające? A zatem cóż czynić, szukać piruetów skojarzeń? A co z kolei z autentycznością przekazu? Nie należy bowiem zapominać, jak pisze Hugo Friedrich, że Paul Valéry, głosząc głębokie myślenie, miał na uwadze odchodzenie jak najdalej od automatyzmu słownego.

A gdzie komunikatywność wiersza, kolejny ważny temat? Poezja to przecież labirynt różnych stylów, mnogość środków wyrazu: metafor, porównań, anafor czy oksymoronów (etc.). Można powiedzieć, za Karolem Maliszewskim: „To jest literatura, a więc same paradoksy”. Należy jednak też mieć świadomość, jak twierdzi Valéry, że „(…) błądząc na oślep po obszarach języka, mogą narodzić się przypadkiem słowa, które będą piękne”. Jak zatem ocenić, pisząc w wielkim uproszczeniu, że dobrano właściwe środki poetyckie do wyrażenia intuicji, która jest poezją (a wiersz tworem intelektu), idąc tropem włoskiego myśliciela Benedetta Crocego? Jedno jest pewne: „(…) w literaturze ciężka praca polega na skreślaniu”, czyli na eliminacji i selekcji, jak doprecyzowuje Janusz Krzymiński, wytrawny i doświadczony szczeciński poeta. To daje duże prawdopodobieństwo, że prawdziwe uczucie nie zwiedzie bynajmniej dobrej poezji. Stare prawdy o sztuce pisania należy odmawiać jak modlitwę o deszcz, pamiętając chociażby słowa Nicolasa Boileau: „Pracujcie nazbyt długo na wiersz doskonały”. Niech będzie jak najwięcej iluminacji, „(…) bo tylko to jest poezją: nieustające szukanie” – przekonywał Tadeusz Borowski. Poezja powinna świecić własnym światłem – to warunek niezasilania szarego szeregu. Jak pisze autor słynnego poematu *Cmentarz morski*: „(…) dla artysty jest rzeczą zasadniczą, by umiał naśladować samego siebie”.

Poezja może być zwodnicza, nie tylko dla młodych adeptów sztuki „zaklinania słów”. Czyż nie szukał właściwego nazwania istoty tego, co chciał wyrazić sam Hölderlin, w hymnie *U źródeł Dunaju*, kiedy skreślił ołówkiem część wersów, dokonując przeróbki własnego utworu? Tego chyba, do końca, nie dowiemy się, bo wiersz należy do wszystkich, a „poezjowanie”, jak pisze Heidegger, tylko do poety.

W tym tkwi piękno poezji, że jej ideał pozostaje nieuchwytny, bo jest transcendentna, „niejako spoza przestrzeni i czasu”. „W gruncie rzeczy poezja jest niemożliwa (…)”, jak pisze w *Obronie żarliwości* Adam Zagajewski, rozpatrując aspekt „porywania w górę” i „realistycznego punktu widzenia”.

Poezja jest wtedy wierna poecie, gdy nie tylko słowa z umysłem, ale i z brzmieniem oraz sensem są nierozerwalne, twierdzi symbolista Paul Valéry. T. S. Eliot powiedział o nim, iż „(…) był poetą ze wszystkich najbardziej świadomym”.

Bibliografia

Valery P.: *Estetyka słowa*, wybór Aleksnadra Frybesowa, wstęp Maciej Żurowski, przeł. Donata Eska, Aleksnadra Frybesowa, Warszawa 1971.
Lam A.: *Lupus in fabula*, Kraków 1988.
Parandowski J.: *Alchemia słowa,* Warszawa 1976.
Mickiewicz A.: *Utwory dramatyczne*, Warszawa 1998.
Maliszewski K.: *Po debiucie*, Wrocław 2008.
Boileau-Despréaux N.: *Sztuka rymotwórcza*, przeł. Maciuński, Kraków 2004.
Heidegger M.: *Objaśnienia do poezji Hölderlina*, przeł. Bogdan Baran, Warszawa 2004.
Zagajewski A.: *Obrona żarliwości*, Kraków 2002.
Van Thieghem P.: *Główne doktryny literackie we Francji,* przeł. Maria Wodzyńska, Ewa Maszewska, Warszawa 1971.

Wyzwanie na czytanie

Barbara Popiel, doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, sekretarz literacki Teatru Lalek „Pleciuga", autorka blogów o literaturze i kulturze

Blogosfera czytelnicza, czyli społeczność czytelników-blogerów, co najmniej od kilku lat tworzy w sieci dużą i wyrazistą grupę. Znane mi z połowy ubiegłej dekady głównie blogi recenzenckie – często prowadzone przez uczniów szkół podstawowych lub gimnazjów i charakteryzujące się dosyć niskim poziomem – stanowią obecnie zdecydowaną mniejszość. Dziś spotykam coraz więcej blogów czytelniczych tworzonych przez osoby w wieku powyżej dwudziestu (a także trzydziestu i czterdziestu) lat. Tego rodzaju strony wyraźnie wyłamują się ze schematu „blogów recenzenckich" – recenzje bowiem (rozumiane klasycznie) stanowią zaledwie część działalności autorów.

Blogosfera czytelnicza – kilka uwag wstępnych

Kultura czytelnicza, którą można zaobserwować wśród książkolubnej blogosfery, udowadnia, że blogowanie zostało wciągnięte w zakres podstawowych czynności miłośnika literatury. Sam akt lektury nigdy przecież nie wystarczał tym odbiorcom, dla których książka była ważnym elementem życia. O przeczytanym tekście zawsze się w jakiś sposób dyskutowało, komentowało go – w rozmowie bezpośredniej lub na piśmie; jednakże dziś, w dobie Internetu, możliwe jest prowadzenie takiej dyskusji w sposób w zasadzie niczym nieograniczony, swobodny, wysoce zindywidualizowany i całkowicie niezależny od wszelkich instytucji.

Blogerzy-bibliofile szybko podchwycili tę internetową wolność czytelniczej wypowiedzi oraz swoistą intymność przekazu połączoną z jego szerokim rozpowszechnieniem. Efektem jest nowy typ blogów: już nie strony czysto recenzenckie, skupione na prezentowaniu (mniej lub bardziej zgodnych z definicją) recenzji poszczególnych książek, ale *sui generis* „lekturnik-intymnik", w którym element profesjonalny (sięganie do opracowań naukowych, biografii, zestawianie opinii znawców, porównywanie sprzecznych sądów etc.) doskonale łączy się z wysoce subiektywnym i osobistym, wręcz egocentrycznym zapisem czytelniczego odbioru. Stąd blogi czytelnicze – już nie po prostu „recenzenckie" – przypominają prywatne dzienniki, zawierają – obok recenzji – różnorako uporządkowane zapiski czytelniczych emocji, spisy książek przeczytanych, czytanych i do czytania planowanych, zdjęcia książek (szczególnie popularne są tak zwane „stosy" lub „stosiki" – na przykład stos świeżo wypożyczonych pozycji z biblioteki albo stos tytułów, które chce się przeczytać w nadchodzącym miesiącu), wypisane cytaty (tu interesującym przykładem jest blog „W zaciszu biblioteki", składający się wyłącznie z cytatów z powieści, listów, biografii czy esejów[1]), listy wymarzonych prezentów książkowych, informacje o zakupionych tytułach czy propozycje wymiany lub odstąpienia jakiegoś tomu (niektórzy blogerzy prowadzą akcję w rodzaju „wędrująca książka"). Nieraz pojawiają się na tych blogach także posty poświęcone innemu udziałowi w życiu kulturalnym – recenzje filmów, zapiski dotyczące muzyki, teatru etc. – a nawet notatki ściśle prywatne. W efekcie blog czytelniczy przybiera postać swoistego *silva rerum*, do którego dostęp mają teoretycznie wszyscy (użytkownicy sieci), w praktyce zaś – ci, którzy podzielają zainteresowania (tu: szeroko rozumiane zainteresowania czytelnicze) autora.

Wyzwania czytelnicze: jak się bawić z książką w Internecie

Tak prowadzone blogi stają się nie tylko miejscem czytelniczej ekspresji, lecz także obszarem nawiązywania znajomości, a nawet przyjaźni z innymi blogerami-bibliofilami, a ponadto – miejscem czytelniczej zabawy. Samo czytanie bowiem nie wystarcza – a raczej należałoby stwierdzić, że z czynności podstawowej, czyli czytania, rodzą się czynności dodatkowe, dopełniające czy uatrakcyjniające tę podstawową. Bloger-czytelnik chce się bawić: z książką i z innymi blogerami. Lektura uruchamia szereg rozrywek, na określenie których można by przywołać stosowane w dawnych czasach słowo *otium*[2], stanowią bowiem zabawę zdecydowanie intelektualną, polegającą przecież na czytaniu lub pisaniu, odbywającą się jednak w ramach czasu niekoniecznie może wolnego, lecz poświęcanego wyłącznie sobie i własnej przyjemności.

Do owego *otium* blogerskiego zaliczyć należy pisanie postów o książkach, czytanie i komentowanie cudzych postów, tworzenie rozmaitych list – czynności, o których już wcześniej wspominałam – a także zjawisko, na którym zamierzam się skupić: wyzwania czytelnicze.

Trudno powiedzieć, w którym momencie pojawiły się pierwsze czytelnicze wyzwania, lecz w ciągu ostatnich dwóch, trzech lat stały się one niezmiernie popularne. Na

czym polegają? Najprościej rzecz ujmując, bloger (lub grupa blogerów) proponuje: oto w określonym czasie, na określonych zasadach, czytamy określone książki. Wyzwania takie prowadzone są albo na stronach specjalnie dla danej akcji stworzonych, albo – znacznie częściej – w ramach blogów indywidualnych, na których zazwyczaj pojawiają się osobne posty lub zakładki „wyzwaniowe". Nie ma żadnego przymusu przystępowania do wyzwań, zazwyczaj też nie ma nagród – poza własną satysfakcją z podjęcia wyzwania oraz wywiązania się z niego. Co więcej, nawet niepełne wywiązanie się z danego wyzwania daje blogerowi zadowolenie – samo przyłączenie się do danej akcji okazuje się bowiem świetną zabawą, nieraz też pozwala na zawarcie nowych internetowych znajomości, przede wszystkim zaś – umożliwia rozwinięcie siebie jako czytelnika.

Ogólnikowe i zbiorcze przedstawienie wyzwań nie oddaje w pełni ani ich charakteru, ani specyfiki, ani uroku. Pozwolę sobie zatem omówić bardziej szczegółowo tuzin wybranych wyzwań, gdyż dopiero ich dokładniejsza prezentacja pozwoli wyciągnąć wnioski o czytelniczej kulturze dzisiejszej blogosfery.

„Z półki" – jedno z najpopularniejszych, o ile nie najpopularniejsze wyzwanie czytelnicze. Wiąże się ono z doskonale znanymi wszystkim zapalonym czytelnikom i jednocześnie kolekcjonerom książek zjawiskami: ciągłą przewagą książek kupionych nad przeczytanymi, nienadążaniem za własnym powiększającym się księgozbiorem, a nawet zdarzającym się zapominaniem o tych pozycjach, które jakiś czas temu zostały nabyte i dotąd nie zostały przeczytane. Zaproponowane wyzwanie polega na przeczytaniu określonej liczby książek, przy czym muszą to być książki zdobyte najpóźniej w roku poprzedzającym zabawę. Każdy uczestnik wybiera poziom, jaki chce osiągnąć – od pierwszego, wymagającego przeczytania od jednej do pięciu książek, aż po poziom „Mistrza", czyli przeczytanie powyżej trzydziestu jeden pozycji. Do wyzwania można się przyłączyć w dowolnym momencie, a zamieszczanie recenzji (na własnych blogach) nie jest obowiązkowe[3].

Jak stwierdza autorka tej zabawy wyzwanie to powinno zmobilizować „do sięgnięcia po tytuły, które od dłuższego czasu leżą zapomniane na naszych półkach. Ile to razy zdarzyło nam się kupić albo dostać jakąś książkę, którą odkładaliśmy i o niej zapominaliśmy, ponieważ trzeba było w końcu oddać te przetrzymywane z biblioteki tytuły (...)[4].

„Z półki" okazało się strzałem w dziesiątkę, zarówno w 2012, jak i w 2013 roku; obecnie bierze w nim udział ponad sto dziewięćdziesiąt osób. Jego niekwestionowaną popularność łatwo zrozumieć: odwołuje się bowiem do drzemiącego w niemal każdym zbieraczu książek marzenia, by przeczytać wreszcie cały swój zgromadzony księgozbiór. Dla niektórych jest to też zachęta do przejrzenia własnych półek i zapoznania się z pozycjami, na które dotąd nie zwracało się uwagi.

„Klasyka literatury popularnej" – zachęca do czytania kanonu literatury (określenie „popularna" odwołuje się tu do angielskich list tytułów, które wypada znać[5]). Wyzwanie to nie ma ani ograniczeń czasowych, ani ilościowych, pozwala też uwzględniać pozycje niezamieszczone na liście. Na potrzeby „Klasyki..." stworzono samodzielny blog, prowadzony przez wszystkich uczestników; recenzje zatem można zamieszczać na nim i/lub na prywatnym blogu[6]. Strona ta działa od sierpnia 2010 roku i wszystko wskazuje na to, że jej popularność nie maleje. Co więcej, ze względu na swój grupowy charakter stwarza ona poczucie czytelniczej wspólnoty.

„Polacy nie gęsi, czyli czytajmy polską literaturę" – wymaga przeczytania minimum dwunastu książek polskich autorów. Pierwsza edycja trwała od 12 października 2012 do 30 września 2013, druga rozpoczęła się 1 października 2013, zakończy zaś 30 września 2014, została też wzbogacona o dodatkowe zasady, związane między innymi z punktowaniem zamieszczanych recenzji. W przeciwieństwie do większości wyzwań, zwycięski uczestnik akcji „Polacy nie gęsi..." otrzymuje upominek[7].

Narodziny tego wyzwania autorka wyjaśnia w ten sposób:

> Wielokrotnie spotkałam się z opiniami pojawiającymi się pod recenzjami polskich powieści (u mnie i na innych blogach), mówiącymi „nie czytam polskiej literatury", „nie lubię polskich książek". Dlaczego? Tego te komentarze nie tłumaczą. Do tej pory trafiłam na jedno sensowne uzasadnienie. Polska literatura opisuje polską rzeczywistość, tę, w której żyjemy, tę którą dobrze znamy (albo tak nam się wydaje) i gdy sięgamy po jakąś powieść, chcemy czytać o świecie zupełnie nam obcym. Doskonale rozumiem ten argument. Sama często sięgam po dzieła zagranicznych pisarzy właśnie dlatego, że kusi mnie to, co nieznane, egzotyczne, inne. Nie uważam jednak, by historie z naszych polskich podwórek były gorsze, mniej ciekawe. Pod każdą szerokością geograficzną człowieka spotykają rzeczy niesamowite. Dobry pisarz stworzy z nich pasjonującą historię, bez względu na to czy jest Polakiem, Szwedem czy Brazylijczykiem[8] (...).

Jak się okazało, całkiem spora grupa blogerów podjęła się przeczytania określonej liczby książek polskich autorów. Dla części z nich literatura polska – dawna lub współczesna – stanowi jeden ze stałych elementów lektury, dla innych jednak była pierwszym od jakiegoś czasu kontaktem z twórczością pisarzy rodzimych. Niektórzy z uczestników właśnie dzięki temu wyzwaniu zmienili zdanie na temat „nielubianych polskich książek".

„Trójka e-pik" – wyzwanie to, odnawiane co miesiąc, polega na przeczytaniu w tym czasie książek z trzech ga-

tunków literackich: dwa proponuje autorka wyzwania, trzecie wybierają uczestnicy (należy przy tym zaznaczyć, że określenie „gatunek" jest tu stosowane dość niefrasobliwie). Na przykład w sierpniu 2013 roku należało przeczytać: powieść, której jednym z głównych bohaterów jest zwierzę, książkę, której akcja dzieje się w Afryce lub której autor stamtąd pochodzi oraz pozycję z literatury naukowej lub popularnonaukowej, we wrześniu zaś – powieść autora francuskiego pochodzenia (lub historię osadzoną we Francji), powieść „z wątkiem Internetu/znajomości internetowej" oraz powieść, która powstała lub której akcja rozgrywa się w okresie międzywojennym[9].

„Trójka e-pik", trwająca od lutego 2012 roku, jest jednym z popularniejszych wyzwań; zainteresowaniem cieszy się w dużej mierze dlatego, że zachęca uczestników do sięgnięcia po gatunki, za którymi nie przepadają lub z którymi dotąd z różnych względów nie mieli do czynienia.

„Wyzwania Miejskie" – w ramach tego wyzwania uczestnicy czytają książki, których fabuła toczy się w danym mieście lub województwie. „Region" wyznaczany jest co miesiąc, nieraz też zostaje sprecyzowany nieco inaczej, na przykład: „powieść o mieście, które pragniecie odwiedzić" albo „Kryminały z akcją z jednym z polskich miast"[10].

„LEMoriada" – zadanie przeczytania w ciągu roku dowolnej liczby książek autorstwa Stanisława Lema[11]; celem jest poznanie lub pogłębienie znajomości twórczości tego autora.

„Czytamy kryminały" – nie jest to wyzwanie polegające po prostu na czytaniu kryminałów, warunki zostały tu znacznie bardziej doprecyzowane. Miłośnicy tego gatunku muszą zatem zapoznać się w ciągu dwóch miesięcy z przynajmniej jedną powieścią, której akcja rozgrywa się w danym regionie świata lub której autor z tego regionu pochodzi. Dotąd uczestnicy sięgnęli po kryminały skandynawskie, angielskie (i z akcją rozgrywającą się w górach), włoskie (z akcją w małym miasteczku), amerykańskie, kanadyjskie, historyczne, hiszpańskojęzyczne oraz takie, w których ofiarą morderstwa pada postać kobieca[12]. Jak widać, czytelnikom nie grozi ani brak pomysłowości, ani nuda.

„Czytamy serie wydawnicze" – zadanie czytelników polega na przeczytaniu i opisaniu co najmniej czterech książek z wybranej serii (liczba serii jest dowolna). Wyzwanie trwa od 15 maja 2013 do 15 maja 2014 roku[13]. Ponieważ wielu czytelników ma swoje ulubione serie, niejeden też – jak w przypadku „Z półki" – od dawna planuje zapoznanie się z konkretnymi propozycjami danego wydawnictwa, wyzwanie to szybko zainteresowało dużą grupę blogerów.

„Z literą w tle" – w ramach tego wyzwania blogerzy czytają przynajmniej jedną książkę autora, którego nazwisko zaczyna się na podaną w danym miesiącu literę. W ramach uczestnictwa należy pod postem organizacyjnym podawać tytuł i autora wybranej książki oraz link do swojej recenzji[14].

„Book-Trotter" – zadanie blogerów polega na przeczytaniu książek autorów pochodzących z różnych stron świata. Uczestnicy co miesiąc wybierają kraj, z którego literaturą zamierzają się zapoznać. Wyzwanie nie ma ograniczeń czasowych; należy zamieszczać recenzje, lecz osoby nieposiadające blogów też mogą brać w nim udział, wystarczy tylko, że w komentarzach podadzą tytuły przeczytanych pozycji[15].

„Przeczytam tyle, ile mam wzrostu!" – jedno z najzabawniejszych (i pokazujących, jak nietypowo można się bawić czytaniem) wyzwań. Jego zasada jest prosta: uczestnicy sięgają po wszystko, na co mają ochotę, i mierzą każdą przeczytaną książkę. Zadaniem jest przeczytać tyle książek, by ich łączna grubość odpowiadała wzrostowi czytelnika[16]. Można mieć nadzieję, że w ten sposób niektórzy pozbędą się (ponoć często nabytej w szkole) awersji do „grubych" lektur...

Wyzwanie trwa od 1 stycznia do 31 grudnia 2013 roku – planowane są już zapisy na kolejną edycję w roku 2014.

„Płynna nowoczesność" – wyzwanie nieco nietypowe ze względu na wybraną tematykę lektur: literaturę popularnonaukową z zakresu nauk humanistycznych. Jak objaśnia autorka:

> Odkąd skończyłam studia, moje czytelnicze wybory skupiły się przede wszystkim wokół beletrystyki. Zainteresowanie współczesnością, tym jak wygląda i działa świat, w którym żyjemy, pozostało we mnie do dziś, ale od dawna nie sięgałam już po książki, które opisywałyby i wyjaśniały rzeczywistość, głównie społeczną. Chciałabym to zmienić tym wyzwaniem. Zachęcam więc siebie i Was do sięgnięcia po literaturę popularnonaukową z dziedziny szeroko pojętych nauk humanistycznych, która stawia trudne pytania, diagnozy i prognozy, która próbuje uchwycić tę ciągle zmieniającą się, płynną – jakby powiedział Bauman – nowoczesność. To z jego pism zaczerpnęłam pomysł na nazwę wyzwania, bowiem nikt nie trzyma tak dobrze ręki na pulsie świata, jak on. (...) Nie chodzi mi o to, żebyśmy studiowali hermetyczne, stricte naukowe opracowania (...), ale żebyśmy odkrywali badaczy, popularyzatorów wiedzy czy dziennikarzy, którzy rozumieją procesy cywilizacyjne, globalizacyjne, społeczne i interesująco o nich piszą (...)"[17].

W związku z tą specyficzną tematyką wyzwanie „Płynna nowoczesność" nie stało się szczególnie popularne, zyskało jednak pewną grupkę zainteresowanych uczestników. Jest jednocześnie kolejnym dowodem na to, że zabawa

w czytelnicze wyzwania sięgać może także po poważniejszy, bardziej fachowy czy trudniejszy typ literatury.

Czytelnicza kultura blogosfery, czyli co wyzwania mówią o czytających blogerach

Zjawisko wyzwań czytelniczych wpisuje się w szereg innych, wymienianych wcześniej działań podejmowanych przez blogerów-bibliofilów. Jego szczególność i atrakcyjność wynika z wyjątkowo udanego połączenia zabawy, czytania i swoistego elementu „bezpiecznego hazardu" – wyzwanie czytelnicze jest bowiem formą zakładu z samym sobą (ewentualnie także z innymi uczestnikami), który ująć można następująco: „założę się, że uda mi się przeczytać...". Co więcej, stać się on może także sposobem poszerzania własnego horyzontu czytelniczego, przełamywania swoich lekturowych stereotypów (w rodzaju „nie czytam polskich autorów" albo „nigdy nie tknę biografii"). Nierzadko stanowi także „czytelniczą siłę napędową" (nawet jeśli ma się mało czasu albo brakuje chęci, uczestnictwo w wyzwaniu motywuje) oraz ukierunkowuje, wskazuje wartościowe pozycje lub autorów, co okazuje się szczególnie przydatne wówczas, gdy czytelnik wkracza na zupełnie dla siebie nowy grunt – na przykład gatunkowy, językowy, tematyczny.

Zabawa w blogowe wyzwania czytelnicze trwa; rozmaite akcje nie wykluczają się wzajemnie (z zasady można je łączyć i czytać daną pozycję w ramach kilku wyzwań), nie konkurują ze sobą, są stale atrakcyjne dla internautów i przyciągają kolejnych zainteresowanych. Blogerzy po prostu biorą udział w wyzwaniach – ten fakt tworzy najsilniejsze poczucie wspólnoty. To, w jakich konkretnie wyzwaniach uczestniczą, jest nieco mniej istotne – przede wszystkim dlatego, że w każdej chwili mogą się przyłączyć do kolejnej propozycji, a po upływie wyznaczonego czasu wziąć udział w zupełnie innych akcjach. Poza tym wyzwania stanowią zazwyczaj jeden z elementów działalności danego blogu – w teorii więc każdy bloger może prowadzić własne wyzwanie, jednocześnie uczestnicząc w szeregu innych. Ani tworzenie wyzwań, ani uczestniczenie w nich nie jest obwarowane szczególnymi, trudnymi do spełnienia warunkami; tak jak każdy czytelnik może się podzielić w Internecie swoimi refleksjami na temat danej książki, tak też każdy może zostać autorem i/lub uczestnikiem wyzwania.

Analiza wyzwań czytelniczych pozwala stwierdzić, że blogujący czytelnik jest czytelnikiem zazwyczaj otwartym na nowe doświadczenia lekturowe, czytelnikiem poszukującym, czytelnikiem aktywnym i twórczym. Ponadto ma tendencję do traktowania literatury również jako źródła zabawy – związanej nie tyle z treścią danych książek, ile raczej z tym, jak można te książki zestawiać. Oglądanie ich w różnych układach – gatunkowych, tematycznych, autorskich, językowych i innych – pozwala spojrzeć na poszczególne pozycje pod nowym kątem, niejednokrotnie zmusza do przewartościowania dotychczasowych sądów, przede wszystkim zaś – zawsze wzbogaca czytelnicze doświadczenie.

W ramach podsumowania zaryzykowałabym stwierdzenie, że obecnie uczestniczenie w przynajmniej jednym wyzwaniu czytelniczym należy w blogosferze bibliofilskiej do dobrego tonu. Może nawet jest elementem swoistego – czytelniczego – snobizmu? Jeśli tak, to snobizmu zdecydowanie wartościowego i zasługującego na pochwałę, szczególnie gdy wspomni się raporty Biblioteki Narodowej – z roku na rok coraz bardziej przygnębiające – na temat drastycznie spadającego poziomu czytelnictwa w Polsce[18].

Wśród blogerów-bibliofilów, zamiast kryzysu czytelniczego, codziennością są czytelnicze wyzwania.

Przypisy

[1] http://w-zaciszu-biblioteki.blogspot.com/, data dostępu: 13.10.2013.

[2] „Idea *otium* w jej powiązaniach z twórczością literacką i artystyczną jest tą odmianą czasu wolnego i wypełniających go przyjemności, która charakteryzuje zarówno proces twórczy, jak i odbiorczy w jego najbardziej indywidualnym wymiarze". B. Otwinowska, *Humanistyczna koncepcja „otium" w Polsce na tle tradycji literatury europejskiej*, w: T. Michałowska, J. Śląski (red.), S*tudia porównawcze o literaturze staropolskiej*, Wrocław 1980, s. 170. „*Otium* (...) nie jest tożsame z bezczynnością i nie wyklucza wysiłku, zwłaszcza intelektualnego, generalnie jednak sytuuje się w opozycji do pracy, kojarząc się raczej z odpoczynkiem, ciszą i spokojem. Potwierdzają to także dawne definicje słowa otium, uwzględniające również „literacki", charakterystyczny dla kultury humanistycznej aspekt tej idei". W. Pawlak, *Otium litteratum – lectio, excerptio, repetitio, compilatio? Przyczynek do dziejów siedemnastowiecznej kultury literackiej*, w: E. Lasocińska, A. Czechowicz (red.), *„Wszystko tu najdzie, co wy macie w głowie". Świat prozy staropolskiej.* Warszawa 2008, s. 255.

[3] http://www.wrotawyobrazni.com/2013/01/z-poki-wyzwanie-czytelnicze-2013.html, data dostępu: 13.10.2013.

[4] Ibidem.

[5] http://klasykaliteraturypopularnej.blogspot.com/p/lista-lektur-kanon-angielski.html, data dostępu: 13.10.2013.

[6] http://klasykaliteraturypopularnej.blogspot.com/p/zasady.html, data dostępu: 13.10.2013.

[7] http://soy-como-el-viento.blogspot.com/2012/10/wyzwanie-polacy-nie-gesi-czyli-czytajmy.html, data dostępu: 13.10.2013 i http://soy-como-el-viento.blogspot.com/2013/10/wyzwanie-polacy-nie-gesi-edycja-druga.html, data dostępu: 13.10.2013.

[8] http://soy-como-el-viento.blogspot.com/2012/10/wyzwanie-polacy-nie-gesi-czyli-czytajmy.html, data dostępu: 13.10.2013.

[9] http://ksiazki-sardegny.blogspot.com/p/trojka-e-pik.html, data dostępu: 13.10.2013.

[10] http://krakowskieczytanie.blogspot.com/2013/07/podsumowanie-wyzwania-miejskiego-w.html, data dostępu: 13.10.2013.

[11] http://fragmentownik.blogspot.com/2013/01/lemoriada.html, data dostępu: 13.10.2013.

[12] http://www.pasje-fascynacje-mola-ksiazkowego.blogspot.com/2013/01/czytamy-kryminay-nowe-wyzwanie-zapraszam.html, data dostępu: 13.10.2013.

[13] http://agnieszkaczyta.blogspot.com/2013/05/nowe-wyzwanie-czytamy-serie-wydawnicze.html, data dostępu: 13.10.2013.

[14] http://prywatnyteren.blogspot.com/p/blog-page_30.html, data dostępu: 13.10.2013.

[15] http://kacikzksiazka.blogspot.com/p/book-trotter.html, data dostępu: 13.10.2013.

[16] http://wyzwanie2013.blogspot.com/p/regulamin.html, data dostępu: 13.10.2013.

[17] http://book-erka.blogspot.com/2012/05/nowe-czytelnicze-wyzwanie-pynna.html, data dostępu: 13.10.2013.

[18] Zob. http://www.bn.org.pl/download/document/1362741578.pdf, data dostępu: 13.10.2013.

„Tego milczenia dłużej tolerować nie można”

Dziennik z podziemia Barbary Temkin-Bermanowej

Ewelina Tota, doktorantka na Wydziale Filologicznym US, młodszy bibliotekarz w Bibliotece Wydziału Teologicznego US

Barbara Temkin-Bermanowa to postać, którą warto przybliżyć szerszemu gronu czytelniczemu. Bermanowa brała czynny udział w ratowaniu Żydów z ramienia Żydowskiego Komitetu Narodowego i Żegoty, w czasie okupacji pracowała w bibliotece w getcie warszawskim. Była również pisarką – znamienne jest to, że w czasie wojny napisała po stronie aryjskiej *Dziennik z podziemia*.

Dziennik został opublikowany pośmiertnie w języku hebrajskim w Tel-Avivie w 1956 roku i we fragmentach w *Biuletynie Żydowskiego Instytutu Historycznego* w numerze 22 w 1957 roku[1]. Tytuł brzmiał *Joman BeMachteret* i został wydany przez kibuc Beit Lochamei Hagetaot. Właśnie tam w archiwum przechowywane są fotokopie rękopisu[2]. Maszynopis w języku polskim znajduje się również w Żydowskim Instytucie Historycznym w zespole *Pamiętniki* pod sygnaturą 302/225. W 2000 roku został wydany *Dziennik z podziemia* na podstawie wersji hebrajskiej. Berman prowadziła zapiski osobiste już przed wojną, które obejmowały około dziesięciu grubych brulionów; niestety, jak sama pisze, zaginęły. Również wspólnie z mężem napisała krótki szkic kronikarski o getcie: *Zagłada getta w Warszawie*, kilka tygodni po wyjściu z getta w październiku 1942 roku. Dokument powstał na Żoliborzu w mieszkaniu Ireny Kurowskiej, jak pisze Adolf Berman, namawiali ich do tego polscy działacze podziemia: prof. Maria i Stanisław Ossowscy, Zofia Podkowińska. Rękopis został przepisany przez aparat polskiego ruchu podziemnego[3]. Dokument jest cennym materiałem historycznym, gdyż informuje nie tylko o blokadach, odbywających się w czasie akcji wysiedleńczych w różnych miejscach getta, między innymi na ulicy Ogrodowej, ale także o masowych wysiedleniach do obozu zagłady w Treblince (tego zagadnienia dotyczył również raport Jana Karskiego):

> Okazało się, że akcji wysiedleńczej podlegają kolejno całe dzielnice, a przeprowadza się ją przy pomocy obław, tzw. blokad. W piątek, 24 lipca, rano przeżyliśmy „blokadę” domu przy ulicy Ogrodowej 29. Około 6 rano zbudziła nas niesamowita wrzawa: na podwórzu zjawił się duży oddział ŻSP i obstawił bramę[4].

Obecnie maszynopis zdeponowany jest w Żydowskim Instytucie Historycznym w zespole *Pamiętniki* pod sygnaturą 302/209. Basia Berman napisała też krótkie szkice zamieszczone w pracy zbiorowej *Ten jest z ojczyzny mojej*, poświęconej osobom ratującym życie Żydom w czasie okupacji i biorącym udział w podziemnym ruchu oporu, między innymi o Irenie Sawickiej i Zofii Podkowińskiej, których mieszkanie stanowiło jedną z głównych baz żydowskiego ruchu podziemia: „Wkrótce poznaliśmy jej dom, a raczej wspólny dom 3 przyjaciółek, 3 niezwykłych kobiet, który potem nazwałyśmy domem trzech Gracji[5]”. Wspomnienia dotyczą także Ireny Solskiej, artystki dramatycznej czy Stefanii Sempołowskiej, która przechowywała i przekazywała dokumenty i zasiłki ukrywającym się Żydom.

Bibliotekarka

Barbara Temkin urodziła się w 1907 roku w Warszawie, ukończyła wydział Nauk Politycznych i Społecznych na Wolnej Wszechnicy Polskiej (lata 1926–1930) oraz Studium Pracy Społeczno-Oświatowej, specjalizowała się również w bibliotekoznawstwie. W podaniu o pracę do biblioteki w Tel-Awiwie pisała: „Mam dyplom księgarza Uniwersytetu Warszawskiego. Tytuł mojej pracy magisterskiej brzmiał *Biblioteki żydowskie w Warszawie*. Pracuję w tym zawodzie 20 lat[6]”. Basia Bermanowa pracowała w Bibliotece Publicznej w Warszawie w dziale bibliografii hebrajskich i żydowskich czasopism, a następnie w Miejskiej Bibliotece Warszawskiej, gdzie była kierowniczką jednego z działów[7].

O jej zamiłowaniu do literatury i pracy w bibliotekarstwie wspomina Adolf Berman:

Była gorącą miłośniczką książki i literatury żydowskiej. Jako specjalistka w tej dziedzinie była przez pewien czas referentką dla spraw książki żydowskiej w Bibliotece Narodowej w Warszawie. Nawet w getcie nie opuszczała książki. Zorganizowała bibliotekę dla dzieci przy Centrali opieki nad dziećmi i do ostatniej chwili kierowała nią. Dostarczała książek Domom Sierot, Internatom dla dzieci ulicy, dzieciom w nielegalnych szkołach itd. Również po wyzwoleniu poświęciła wiele czasu i energii na zebranie księgozbiorów żydowskich, niszczonych przez hitlerowców. Zbierała wszelkimi możliwymi drogami książka po książce. Objęła kierownictwo Centralnej Biblioteki Żydowskiej przy CKŻP[8].

Po wojnie zajmowała się zbieraniem ocalałych książek żydowskich i hebrajskich, zebrała ich około 120 000, a następnie opracowywała ten ocalały księgozbiór. Organizowała bibliotekę centralną przy Komitecie Żydów Polskich. Również po wyjeździe do Izraela w 1950 roku Basia pracowała w Tel-Awiwie jako bibliotekarka w jednej ze szkół powszechnych[9].

Na uwagę zasługuje opisana w dzienniku Temkin funkcja, jaką pełniły biblioteki w czasie okupacji. W getcie Basia była związana z biblioteką przy ulicy Leszno 49 prowadzoną z ramienia Centralnego Komitetu Imprez dla Dzieci. W czasie okupacji Żydzi nie mogli korzystać z bibliotek publicznych (jednak zakaz ten został po pewnym czasie odwołany), dlatego instytucje te działały w ukryciu, również biblioteka diarystki:

Rzeczywiste przeznaczenie lokalu początkowo musiało być ukryte (…). Dlatego też ściany dwóch pokoi ozdobiono wycinankami, na stołach leżały książki z barwnymi ilustracjami, by miejsce wyglądało na niewinną świetlicę do zabawy. Pod tą przykrywką kryły się skarby literatury młodzieżowej, żydowskiej i polskiej – wspomina Rachela Auerbach[10].

W czasie okupacji działało wiele bibliotek ulokowanych w prywatnych mieszkaniach. Wypożyczało się książki za drobną opłatą. O takim typie biblioteki pisze 14-letnia Renia Knoll, która w swoim mieszkaniu sama prowadziła wypożyczalnię:

Nasza biblioteczka działa bardzo sprawnie, już teraz mamy złotego dziennie. Codziennie przychodzą zapisywać się nowi abonamenci. Niedługo będziemy mogli iść do Krakowa i kupić nowe książki[11].

Dziewczynka orientuje się w cenach książek: „Książka ładna i gruba kosztuje 7 zł[12]", a zarobione pieniądze inwestuje w kolejne materiały, które uzupełnią jej zbiory. Wyjątkowym przykładem prywatnej biblioteki była, jak wspomina w dzienniku Basia Berman, również ta należąca do Szura, który ratował zbiory żydowskie przed zniszczeniem (często żydowskimi książkami opalano mieszkania zimą, wiele z nich palono na placach tworząc widowiska). Biblioteka Szura spełniała zatem funkcję magazynu, w którym przechowywano i ukrywano najcenniejsze zbiory:

Warschau
Warschau
600081
21 April 1948
kwietnia
Biernacka
Barbara-Anna
20.2.1907
Krynki
Grodno
Wilno
eh.Polen
Erzieherin
Wychowawczyni
Erzieherin
Wychowawczyni
röm.kath.-rzym.kat.
keine-żadne
Barbara Biernacka
Warschau
21 April 1943
kwietnia

Kenkarta Basi Bermanowej z 1943 roku.

Przy tej sposobności przypomniał mi się kochany Szur, który głodując przez cały czas wojny, nie ustawał w gromadzeniu i ratowaniu książek ż[ydowskich]. W swoim mieszkaniu na Lesznie 56, w jednym pokoju (…) nagromadził kilkanaście tysięcy tomów, z których część pochodziła z resztek rozgrabionych bibliotek Grossera i „Życia"[13].

Czytelnictwo w getcie było zjawiskiem typowym. W dziennikach i wspomnieniach zarówno dzieci (Reni Knoll, Rutki Laskier, Petera Ginza, Michała Głowińskiego), jak i działaczy społecznych (Janusza Korczaka, Adama Czerniakowa, Emanuela Ringelbluma) często pojawia się motyw książki. Czytanie, ale i pisanie stanowi element życia codziennego. Pisanie wiążę się z nakazem „upamiętniania, świadectwa", dla którego modelem jest *Yizkor Book*. Jak pisze Jacek Leociak, wiąże się to z misją: „Autor działa w poczuciu wypełniania misji. Ma mówić w imieniu tych, którzy już mówić nie mogą. Ma przekazać prawdę, którą świat musi poznać"[14]. Natomiast proces czytania, jak wspomina 15-letnia Sara Plagier, wiążę się z pewnym rodzajem autoterapii. Czytając można oderwać się od kłopotów dnia codziennego i zapomnieć o dziejącej się tragedii:

W końcu zaczęłam czytać i po niedługim czasie byłam zaabsorbowana fikcyjnym światem moich książek. Żyłam życiem moich bohaterów i bohaterek. Zaczynałam czytać nową książkę prawie co drugi dzień i czytanie powodowało, że zapominałam na chwilę o moim głodzie[15].

Z podobnym nastawieniem do lektury podchodzi inna młoda diarystka, Rutka Laskier: „Czytam teraz przepiękną książkę »Juliana Apostatę« i »Mogiła nieznanego żołnierza« Struga. W książce tej odzwierciedlają się moje myśl[i]. Ja chcę się utopić z głową w książkach”[16]. Książki zatem nie tylko sprzedaje się, wypożycza, gromadzi, ale i pożycza między sobą, komentuje i wyraża opinie o nich. Praktyka wzajemnego przekazywania książek była szczególnie popularna wśród młodzieży: „Mam zamiar iść do Lolka po książkę »P.P«. Podobno cudowna rzecz”[17]. O czytelnictwie wśród młodzieży wspomina również Basia Berman:

Drugim z kolei dostawcą [książek – przypis E.T.] był chłopczyk, który stał blisko rogu Karmelickiej. Miał on w piwnicy tegoż domu skład książek, znalazłam tam większość kompletów *Kinder Frajnd* i wiele innych książek dla dzieci. Był on dla mnie dobrym informatorem, bo sam lubił ogromnie czytać, i jeżeli mówił, że jakaś książka jest dobra, to już na pewno dzieciom się podobała. Potem okazało się, że jest on przyjacielem jednego z moich najłapczywszych czytelników, Sztajnberga, przysłanego z kuchni na GG, który brał po cztery książki na raz i nigdy nie był syty[18].

Dziennik Bermanowej jest również źródłem informacji dotyczącym prowadzenia biblioteki w czasie okupacji. Książki, jak wspomina diarystka, „były bajecznie tanie, jedyna rzecz, która w czasie wojny potaniała”[19]. Cena książki dla dzieci wahała się w granicach od dwudziestu do pięćdziesięciu groszy. Pozyskiwanie tych woluminów nie było też rzeczą trudną, gdyż sprzedawcy pojawiali się w tych samych miejscach, czyli w granicach Nowolipek, między innymi między Zamenhofa a Karmelicką, a także w księgarniach u znanych ekswydawców, na przykład u Szmuela Goldfarbema na Nowiniarskiej[20]. Autorka zdradza również, jakie pozycje przechowuje w swojej bibliotece: *Wojnę i pokój* Tołstoja, komplet literatury dziecięcej *Kinder Frajnd*. Do jej czynności bibliotekarskich należało także rozprowadzanie książek. Jedną z nich była broszura *Rok w Treblince*, opublikowana już w czerwcu 1944 roku, traktująca o doświadczeniach Jankla Wiernika, któremu udało się zbiec z Treblinki w czasie buntu więźniów 2 sierpnia 1943 roku. Dokument został opublikowany z inicjatywy ŻKN-u i Rady Pomocy Żydom „Żegota”. Biblioteka w czasach okupacji była również miejscem spotkań działaczy Żegoty, wspomina o tym diarystka, która działała w strukturach tej organizacji i spotykała się tam z innymi łączniczkami, oczywiście już po stronie aryjskiej:

W tym czasie zaczęliśmy spotykać się na Kapitulnej 13. Zapisałam się tam nie na swoje nazwisko i niby, że biorę książki dla jakiejś dziewczynki, dzwoniłam przedtem zawsze na Miodową, że idę do czytelni, i pani Janina zaraz przychodziła. W pierwszym pokoju czytelni siadałyśmy niby przy katalogach, wręczałam przyniesione paczuszki, przyjmowałam zamówienia, odbierałam kwity, odbywałyśmy naradę, wszystko oczywiście w tempie telegraficznym[21].

Biblioteka zatem figuruje we wspomnieniach Temkin jako miejsce szczególne i pełniące różnorodne funkcje. Kilkakrotnie w dzienniku wspomina wypożyczalnię na Lipowej, która staje się przestrzenią różnicującą getto od strony aryjskiej, bo to właśnie w bibliotece, po raz pierwszy od wyjścia z getta, poczuła się „przyjęta nadzwyczaj serdecznie” i po raz pierwszy, od dłuższego czasu, zjadła ciepły posiłek – zupę, a także – co świadczy o psychicznym odprężeniu – w wypożyczalni Bibliotece Publicznej na Żurawiej, po raz pierwszy od sześciu tygodni, noc przespała spokojnie[22]. Adolf Berman wspomina, że polscy bibliotekarze angażowali się również w ruch podziemny:

Wielkie usługi oddawali żydowskiemu ruchowi podziemnemu i akcji pomocy polscy bibliotekarze: Zofia Rodziewicz, Maria Łaska, która pracowała wówczas w Wydziale Ewidencji Ludności i załatwiała dla ratowania Żydów, bezinteresownie i z narażeniem życia, rozmaite tajne manipulacje z dokumentami, Julia Millerowa, Irena Morsztynkiewicz i in.[23].

O działalności Barbary Berman wspomina także znany historyk, założyciel podziemnej grupy Oneg Szabat – Emanuel Ringelblum:

Pani I. [pseudonim Basi Berman – przyp. E. T.] to bardzo ciekawy typ Żydówki „na powierzchni” [na stronie aryjskiej – przyp. E. T.]. Z zawodu bibliotekarka, dołożyła nadludzkich starań, by utworzyć w getcie bibliotekę publiczną dla dzieci. Swoje osiągnęła pomimo piętrzących się na każdym kroku przeszkód. (…) Pani I. nie ma specjalnie „dobrego wyglądu”, ale wie, że nie twarz, ale zachowanie decyduje o utrzymaniu się na powierzchni. Zachowuje zawsze pogodę ducha, spokój, nie lęka się nikogo, na twarzy ma zawsze uśmiech, nosi żałobę dla dodania sobie powagi[24].

Założyciel podziemnego archiwum pisze z uznaniem o psychologicznej taktyce przyjętej przez diarystkę, podkreśla jej odwagę, gdy łączniczka Żegoty spotyka się ze szmalcownikiem na kawie, podkreśla jej konsekwentność w dążeniu do wytyczonego celu – prowadzenia biblioteki, działalności podziemnej czy pomagania dzieciom ulicy.

Łączniczka

Z ideą syjonizmu oraz społecznego zaangażowania w sprawę potrzebującym i poświęcania się dla drugiego człowieka Basia zetknęła się uczestnicząc w spotkaniach organizowanych przez syjonistyczne ugrupowanie młodzieży Haszomer Hacair, do którego dołączyła w 1923 roku[25]:

Haszomer Hacair. Hebraistyczne ugrupowanie młodzieży, pionierów-osadników palestyńskich (chaluców). Rozwinęło się z syjonistycznego ruchu harcerskiego. Hołdowało kolektywnemu systemowi wychowawczemu, mającemu na celu „wychowanie ludzi upatrujących swą przyszłość w Palestynie", we wspólnej pracy i życiu w kibucach[26].

Jednak jak wspomina mąż Barbary, Adolf Berman, nie długo należy do tego ugrupowania. Tłumaczy, że „ideologia i duch tego ruchu nie odpowiadały jej. Po krótkich wahaniach przystępuje do »P. s. l« i w krótkim czasie staje się jedną z najbardziej aktywnych działaczek stud. org. »Jugent«, związanej z »P. s. l«[27]. Należałoby wyjaśnić, że Adolf Berman ma tu na myśli, że Barbara przystępuje nie do Poalej Syjon Lewicy jako ugrupowania, bo Haszomer Hacair należał również do Poalej Syjon, ale zmienia organizację młodzieżową z Haszomer na Jugent. Obie te organizacje młodzieżowe reprezentowały Poalej Syjon Lewicę, łącznie z Drorem, Borochowem, Gordonią, czy Bnej Akiwą. Sam Poalej Syjon Lewica, robotniczy ruch syjonistyczny, różnił się programem w Warszawie i Łodzi. W Warszawie ruch powstał w grudniu 1905 roku i nie przyjmował tak radykalnie programu ideologa poalejsyjonizmu Bera Borochowa, raczej uważał, że powrót Żydów do Palestyny uzasadniony jest historyczną tradycją, a nie ekonomicznymi warunkami kraju i przewarstwieniem społecznym[28].

Barbara Temkin angażuje się również w żydowski ruch podziemny po stronie aryjskiej. O Radzie Pomocy Żydom szczegółowo pisze Teresa Prekerowa w monografii poświęconej Żegocie. Pierwszym etapem powstania był Tymczasowy Komitet Pomocy Żydom. O konieczności utworzenia takiej instytucji wspominano już latem 1942 roku. Za zorganizowaniem opowiadał się komendant główny AK – „Grot" Rowecki. Działalność w tym kierunku prowadziły samodzielnie już Polska Organizacja Demokratyczna na czele z Wandą Krahelską oraz katolicka organizacja Frontu Odrodzenia Polski na czele której stała pisarka Zofia Kossak[29]. Ich zadaniem było pomaganie uciekinierom zza muru. Na początku sierpnia 1942 ukazała się broszura *Protest* pióra Kossak o pomocy, której należy udzielać Żydom:

Tego milczenia dłużej tolerować nie można. Jakiekolwiek są jego pobudki – jest ono nikczemne. Wobec zbrodni nie wolno pozostawać biernym. Kto milczy w obliczu mordu – staje się wspólnikiem mordercy. Kto nie potępia – ten przyzwala[30].

Z inicjatywy tych wielu osób został powołany 27 września 1942 roku Tymczasowy Komitet Pomocy Żydom im. Konrada Żegoty. Działał on w porozumieniu z Delegaturą Rządu. Kryptonim „Żegota" został przyjęty z nazwy, którą stworzyła Zofia Kossak, czyli „Komitetu im. Konrada Żegoty". Postać Żegoty była całkowicie fikcyjna. Nazwa miała po pierwsze upodobnić się do przyjętych ogólnie nazw instytucji charytatywnych, a po drugie w nazwie należało uniknąć słowa Żyd ze względu na bezpieczeństwo ukrywanych osób[31]. Następnie 4 grudnia 1942 roku powołano zreorganizowaną Radę Pomocy Żydom „Żegota". Zmianę tłumaczono następująco:

Podstawą dyskusji stało się założenie, by działalność nowego komitetu oprzeć na rozbudowanych terenowo organizacjach politycznych. Projekt ten zyskał poparcie Delegatury (być może nawet przez nią sugerowany), z zadowoleniem powitali go też przedstawiciele społeczeństwa żydowskiego. Zostali oni włączeni do rozmów – początkowo Leon Feiner (Bund), potem również Adolf Berman (Żydowski Komitet Narodowy)[32].

W skład Rady Pomocy Żydom weszli przedstawiciele różnych ugrupowań, między innymi Polskiej Partii Socjalistycznej (WRN), Stronnictwa Ludowego, Bundu, Stronnictwa Demokratycznego. Przewodniczący to: Julian Grobelny i Leon Feiner, sekretarzem został Adolf Berman (mąż Barbary Temkin), skarbnikiem Marek Arczyński, a jednym z członków Władysław Bartoszewski. W skład wchodzili również kierownicy poszczególnych referatów: mieszkaniowego (Emilia Hiżowa) czy dziecięcego (Irena Sendlerowa). Zadaniem Rady było zdobywanie bezpiecznych mieszkań dla Żydów przebywających po stronie aryjskiej, fałszowanie i dostarczanie dokumentów: metryk chrztu, ślubu, dowodów osobistych itd., załatwianie pracy, wyszukiwanie bezpiecznych placówek dla dzieci (zakładów opiekuńczych, zakonów czy prywatnych rodzin). Środki finansowe pochodziły na ten cel z dotacji rządu w Londynie, z ofiarności społecznej czy zagranicznych organizacji żydowskich[33].

Adolf Berman, mąż Barbary Temkin, w czasie okupacji dyrektor Centosu, współorganizator Bloku Antyfaszystowskiego, który zasiadał w RPŻ przez liczne kontakty z polskimi profesorami i członkami podziemia, pomagał Żydom w getcie i po stronie aryjskiej. Jego osobę wspomina Władysław Bartoszewski:

Adolf Berman reprezentował Żydowski Komitet Narodowy, czyli porozumienie sześciu organizacji syjonistycznych od lewicy do centrum. Jako sekretarz Rady miał dość kluczowe znaczenie. Podlegało mu również Biuro Rady, którym kierowała Zofia Rudnicka. Berman, lewicowy syjonista, był doktorem psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, miał liczne kontakty w środowisku uniwersyteckim, między innymi z cieszącymi się ogromnym autorytetem moralnym i intelektualnym Marią i Stanisławem Ossowskimi. Właśnie u nich go poznałem[34].

Również Basia Berman, będąc już po stronie aryjskiej, angażowała się w pomoc Żydom, niejednokrotnie ryzykując własnym życiem. O jej zasługach wspomina Adolf Berman:

Stoi na czele głównego ośrodka pomocy ŻKN, osobiście zorganizowała ok. 50 komórek opiekuńczych; polskich i żydowskich, które opiekowały się czynnie przeszło 2.000 Żydów (…). Miała cały sztab łączniczek i pomocniczek, żyd. i pol., które były gotowe iść za Basią w ogień. Była w stałym kontakcie z pol. Radą Pomocy Ż.[35]

Dlatego *Dziennik z podziemia*, który pisała po stronie aryjskiej dostarcza wielu cennych informacji dotyczących funkcjonowania komitetu od strony praktycznej – załatwiania papierów, meldunków, mieszkań, przekazywania informacji. Jednym z centralnych miejsc konspiracyjnych ŻKN-u, jak zaznacza Temkin, był mały pokoik w biurze notariusza Chełmickiego przy ulicy Miodowej 11, w którym przebywała Janina Buchholtz-Bukolska, znana psycholog i tłumaczka przysięgła:

Wracając do pani Janiny, zapomniałam napisać, że w jej lokalu prawie zawsze były przechowywane stosy cudzych dokumentów, większe sumy pieniędzy dla podopiecznych, że przez dłuższy czas była ona naszą jedyną maszynistką (między innymi przepisywała całą korespondencję ŻKN-u do Londynu), że wreszcie telefon, jakkolwiek nie był jej własny i należało go bardzo oszczędzać, pozostawał zawsze do naszej dyspozycji[36].

W mieszkaniu jak pisze Adolf, „urzędowała" Basia ze sztabem swych łączniczek[37], a właścicielka lokalu, Janina Buchholtz, dodaje:

„Otóż kilka dni później zjawiła się w mojej kancelarii drobna, szczupła pani, w przyniszczonym bordo płaszczyku i w czarnym berecie z welonikiem. (…) I otóż moja kancelaria stała się przechowalnią „lipnych" metryk i kart pracy, wykończonych, podpisanych i podstemplowanych, ale wystawionych „in blanco"[38].

Miejsce jednak ze względu na konspiracyjny charakter, było niejednokrotnie narażone na denuncjacje ze strony współmieszkańców lub szantażystów, szczególnie że przychodziło tu też dużo Żydów o „złym wyglądzie". Plaga szmalcowników była codziennym problemem, z którym zmagała się większość Żydów wychodząca z getta na stronę aryjską. Działacze podziemia na co dzień borykali się, jak pisze diarystka, również z prozaicznymi problemami, takimi jak przenoszenie fałszywych dokumentów (metryk, kenkart). Opracowano zatem specjalny sposób przenoszenia paczek. Były to torby z plecionki papierowej, jakie nosiły w tym czasie gospodynie: „Na ich dnie, pod tekturą usztywniającą, była podwójna fałda, umożliwiająca schowanie cieńszych paczek z dokumentami i mniejszych sum pieniężnych. Inna sprawa, że paczki były tak grube, iż rzadko kiedy tam się mieściły"[39]. Nawet po przekazaniu dokumentów, w torbie zostawały karteczki z danymi osoby. Problem, jaki wiązał się z tak dużo ilością formularzy i obstalunków, to proces ich likwidacji, przy którym należało być bardzo ostrożnym. To jeden z paradoksów okupacji:

Wszystkie ubikacje w domach gdzieśmy mieszkali, trochę się zatykały i spuszczane w większych ilościach papiery wypływały z powrotem. Natomiast palić bez zwrócenia uwagi można było tylko zimą, i to nie wszędzie, żeby nie zwracać uwagi szczękaniem drzwiczek pieca. Dlatego też dopiero późną nocą, kiedy nikt już nie mógł wejść do pokoju, rozwijało się paczki dokumentów i rozkładało stosikami według łączników. Wlokłam te papiery zmięte, wepchnięte w torebkę na miasto i tam albo spuszczałam w jakiejś publicznej ubikacji, albo paliłam u znajomych w piecach[40].

Również z autentycznymi metrykami były problemy, można je było uzyskać przez znajomych lub za wysokie kwoty. W zasadzie wypis z metryki, jak pisze Temkin, bardzo łatwo było uzyskać z kościołów (często kenkarty wystawiono z metryk obywateli polskich już nieżyjących, trzeba było przy tym pamiętać, że należało sprawdzić, czy w kościele, gdzie odbiera się metrykę, nie ma też aktu zgonu). Jednak często oszuści nie sprawdzali metryk i gdy dana osoba trafiła na Szucha i toczone było wobec niej śledztwo, wzywano rodzinę, by ta zaświadczała o tożsamości osoby, co kończyło się „wsypą". Były wypadki, że wyjmowano po kilka odpisów metryk, w ten „sposób kręciło się po świecie parę osób o identycznych personaliach"[41]. Kłopot był również z meldunkiem. Często dozorca sprawdzał poprzedni meldunek, by zasięgnąć opinii u poprzednich gospodarzy, a często wsteczny zameldunek był fałszywy, nie przechodził przez księgi meldunkowe[42]. Osoby o „złym wyglądzie" meldunku zazwyczaj nie dostawały, tylko przebywały u zaufanych ludzi na „czarno", nie mogły wychodzić z mieszkań. Starano się i z tym walczyć. Referat lekarski, który stanowił strukturę RPŻ, był odpowiedzialny między innymi za operacje kosmetyczne[43]. Dotyczyły one najczęściej operacji „garbatych nosów", zdradzających żydowskie pochodzenie i likwidacji skutków obrzezania (około 60 przypadków). Nie zawsze jednak, jak wspomina dr Feliks Kanabus, można było dokonać operacji. Wówczas doktor wydawał zaświadczenie o przebytej fimozie (wrodzone zwężenie napletka), którą leczy się operacyjnie. Operacje rzekomo wykonywał przed wojną prof. Zygmunt Radliński, zmarły w 1941 roku. Sfingowane dokumenty wykonywał jeden ze znajomych Kanabusa[44]. Tego typu operacje to jedna z wielu desperackich prób ratowania życia. Jak pisze diarystka, wystarczył jeden gest, słowo, mimi-

ka, by zostać zadenuncjowanym. Lęk wynikający z rozpoznania przez dozorcę czy szmalcownika, że jest się Żydem, towarzyszył przez cały czas. Autorka *Dziennika z podziemia*, w wyniku braku odpowiednich metryk musiała udawać, że jej mąż jest jej bratem: „Nie byliśmy jeszcze przyzwyczajeni do udawania rodzeństwa i kilkakrotnie wyrywały nam się zwroty zdradzające nasz stosunek[45]". To wystarczyło, by dozorczyni, która to przyuważyła, ich zadenuncjowała, dlatego ratując własne życie musieli szybko zmienić adres meldunkowy. Bohaterka niejednokrotnie pisze o absurdalnych sytuacjach po stronie aryjskiej. Sprawozdawczy charakter jej zapisków wiąże się z faktograficznym celem, jest panoramiczno-historycznym ujęciem życia w getcie (funkcjonowania w strukturze organizacji podziemnej), aniżeli dziennikiem intymnym. Jednak emocjonalny ton niektórych fragmentów jest wyraźny, wiąże się zazwyczaj z silnym przeżyciem, z zagrożeniem życia:

> Czegoś mi strasznie smutno. Czy to zaczynają się znowu „przeczucia"? Jak dotychczas przed każdym czekającym nas kłopotem lub nieszczęściem wpadałam w chandrę, czyżby i teraz mój nastrój był zwiastunem czegoś złego? Nie zdaje mi się. Raczej to zdenerwowanie z powodu prucia się mety [ul. Suwalska] u „pięcioraczków" [Pola Elster, Hersz Berliński, Eliahu Ehrlich, Hersz i Bluma Wasser], którym trzeba będzie szukać mieszkania (…)[46].

Podsumowanie

Dziennik z podziemia Barbary Temkin-Bermanowej jest zatem świadectwem ważnym nie tylko dla literaturoznawców (przykład dokumentu osobistego literatury holocaustowej), ale i historyków zajmujących się między innymi badaniem historii codzienności (naoczność opisywanych wydarzeń, funkcjonowanie w strukturze podziemnej), może być odczytywany w ramach socjologiczno-psychologicznych (zjawisko czytelnictwa w getcie, aspekt psychoterapeutyczny lektury). *Dziennik z podziemia* mógłby posłużyć również jako jeden z przykładów literatury Holocaustu w klasach licealnych.

Przypisy

[1] *Berman Adolf (Abraham),* w: A. K. Kunert (red.), *Słownik biograficzny konspiracji warszawskiej 1939-1944,* T.2, Warszawa 1987, s. 32.
[2] A. Grupińska, P. Szapiro, *Miasto w mieście*, w: B. Temkin-Bermanowa, *Dziennik z podziemia*, op. cit., s. 17.
[3] A. Berman, *Kilka słów wstępu*, w: *Pamiętniki Żydów*, sygn. 302/209, tekst nieopublikowany, mikrofilm rękopisu, zbiory Żydowskiego Instytutu Historycznego, s. 1-2.
[4] A. i B. Bermanowie, *Zagłada getta w Warszawie*, w: *Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego* 1963, nr 45/46, s. 141.
[5] B. Temkin-Bermanowa, *„Pierwsza Irena". Wspomnienia o Irenie Sawickiej*, w: *Ten jest z ojczyzny mojej. Polacy z pomocą Żydom 1939-1945*, oprac. W. Bartoszewski, Z. Lewinówna, Kraków 1969, s. 290.
[6] Cyt. za E. Berman, *Papierowy most*, w: B. Temkin-Bermanowa, *Dziennik z podziemia*, oprac. A. Grupińska, P. Szapiro, Warszawa 2000, s. 361.
[7] E. Berman, *Papierowy most*, w: B. Temkin-Bermanowa, *Dziennik z podziemia*, oprac. A. Grupińska, P. Szapiro, Warszawa 2000, s. 359–361.
[8] A. Berman, *Basia*, w: *Pamiętniki Żydów*, sygn. 302/209, tekst nieopublikowany, mikrofilm rękopisu, zbiory Żydowskiego Instytutu Historycznego, s. 1–2.
[9] E. Berman, *Papierowy most*, w: B. Temkin-Bermanowa, *Dziennik z podziemia*, op. cit., s. 361.
[10] J. Leociak, *Leszno*, w: *Spojrzenia na warszawskie getto*, Warszawa 2011, s. 19.
[11] R. Knoll, *Dziennik*, oprac. J. Kowalska-Leder, Warszawa 2012, s. 288.
[12] Ibidem, s. 289.
[13] B. Berman, *Dziennik z podziemia*, oprac. A. Grupińska, P. Szapiro, Warszawa 2000, s. 200.
[14] J. Leociak, *Tekst wobec Zagłady*, Wrocław 1997, s. 101.
[15] Cyt. zamieszczony w: *Dzieci łódzkiego getta (Litzmannstadt Getto)*, pod red. E. Friedberg, tłum. K. Korsak, Łódź 2009, s. 61.
[16] R. Laskier, *Pamiętnik*, pod red. A. Szydłowskiego, Będzin 2008, s. 23–25.
[17] Ibidem, s. 71.
[18] B. Berman, *Dziennik z podziemia*, opis. cit., s. 201.
[19] B. Berman, *Dziennik z podziemia*, opis. cit., s. 201.
[20] Ibidem, s. 201.
[21] Ibidem, s. 85.
[22] Ibidem, s. 23.
[23] A. Berman, *Ci, co ratowali*, w: *Ten jest z ojczyzny mojej*, oprac. W. Bartoszewski, Z. Lewinówna, Kraków 1969, s. 89.
[24] E. Ringelblum, *Stosunki polsko-żydowskie w czasie drugiej wojny światowej*, Warszawa 1988, s. 85.
[25] E. Berman, *Papierowy most*, w: B. Temkin-Bermanowa, *Dziennik z podziemia*, op. cit., s. 359.
[26] J. Walicki, *Syjonizm lewicowy: Hitachdut i Poalej Syjon Prawica*, w: idem, *Ruch syjonistyczny w Polsce w latach 1926-1930*, Łódź 2005, s. 330.
[27] A. Berman, *Basia*, w: *Pamiętniki Żydów*, sygn. 302/209, tekst nieopublikowany, mikrofilm rękopisu, zbiory Żydowskiego Instytutu Historycznego, s. 3.
[28] J. Walicki, *Syjonizm lewicowy: Hitachdut i Poalej Syjon Prawica*, w: op. cit., s. 333.
[29] T. Prekerowa, *Konspiracyjna Rada Pomocy Żydom w Warszawie 1942-1945*, Warszawa 1982, s. 51–53.
[30] III 6, 1942 , sierpień, Warszawa. Odezwa *Protest!* konspiracyjnego Frontu Odrodzenia Polski pióra Zofii Kossak w: *„Żegota" Rada Pomocy Żydom 1942-1945. Wybór dokumentów*, oprac. A. K. Kunert, Warszawa 2002, s. 70.
[31] T. Prekerowa, *Konspiracyjna Rada Pomocy Żydom w Warszawie 1942–1945*, Warszawa 1982, s. 62.
[32] Ibidem, s. 58.
[33] *Rozmowa z Władysławem Bartoszewskim (przeprowadzona przez Andrzeja Friszke w lipcu 2002*, w: *„Żegota" Rada Pomocy Żydom 1942-1945. Wybór dokumentów*, op. cit., s. 32.
[34] Ibidem, s. 30.
[35] A. Berman, *Basia*, w: *Pamiętniki Żydów*, sygn. 302/209, tekst nieopublikowany, mikrofilm rękopisu, zbiory Żydowskiego Instytutu Historycznego, s. 6.
[36] B. Berman, *Dziennik z podziemia*, opis. cit., s. 82-84.
[37] A. Berman, *Ci, co ratowali*, w: *Ten jest z ojczyzny mojej*, op. cit., s. 86.
[38] J. Buchholtz-Bukolska, *Wspomnienia o pani Basi*, w: *Ten jest z ojczyzny mojej*, op. cit., s. 301.
[39] B. Berman, *Dziennik z podziemia*, opis. cit., s. 63.
[40] Ibidem, s. 64.
[41] Ibidem, s. 67.
[42] Ibidem, s. 111.
[43] Ibidem, s. 134.
[44] *Feliks Kanabus*, oprac. na podstawie ustnej relacji H. Kozłowska, w: *Ten jest z ojczyzny mojej*, op. cit., s. 252.
[45] B. Berman, *Dziennik z podziemia*, opis. cit., s. 25.
[46] Ibidem, s. 21.

Między biblioteką a czytelnikiem

Lilla Kołodziejczyk, **kierownik Działu Udostępniania Zbiorów Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Warszawie**

W czasie powrotu z pracy najczęściej coś czytam, ale tym razem spojrzałam na swoją torbę i nie zdecydowałam się wyjąć książki. Byłam zmęczona całodzienną pracą z komputerem. I pomyśleć, że jeszcze dziesięć lat temu nie przychodziło mi nawet do głowy, że tak będzie wyglądała moja praca… w bibliotece. Moja uwaga skupiła się na czteroosobowej rodzinie (rodzice z dwójką dzieci), która przysiadła się do mnie i rozwiała nadzieje na drzemkę.

Zaciekawił mnie fakt, że kobieta od razu wyjęła z plecaka książki i zaczęła rozdawać członkom rodziny. To był bardzo przyjemny widok. Patrzyłam, jak dzieci w sposób nieprzymuszony odbierają swoje lektury i po chwili wszyscy razem dyskutują na temat wcześniej przeczytanych fragmentów i wrażeń, jakie towarzyszyły im przy czytaniu. Umiejętność dyskutowania o trzech książkach jednocześnie, a taką wykazała się kobieta, była imponująca. Natomiast wyrobienie czytelnicze dzieci, oczywiście na poziomie ich wieku, było zaskakujące. Nieczęsto zdarza się, aby tak młodzi czytelnicy dokładnie wiedzieli, jakie książki lubią i czego w nich szukają – mam na myśli nie tylko wiedzę, ale również emocje i wrażenia, o których żywo dyskutowali. Siedziałam wśród nich trochę obdeptywana przez mocno kręcącą się najmłodszą latorośl, niemniej jednak to niespecjalnie mi przeszkadzało, bo skupiłam się na utajonej obserwacji.

Zadałam sobie pytanie: jak naprawdę jest z tym czytelnictwem? W kontekście wspomnianej scenki z pociągu mogłabym powiedzieć, że świetnie. Jednak podobno obserwacje podróżnicze są mylące, a wyniki badań, z którymi ostatnio zapoznałam się przy okazji czytania jednego z artykułów, raczej nastrajają negatywnie[1] – pomimo że obecnie biblioteki proponują bardzo szeroką ofertę działań kulturalno-edukacyjnych w imię animowania czytelnictwa dla każdego użytkownika bez względu na wiek.

Swoje refleksje skierowałam ku własnym doświadczeniom związanym z zagranicznymi wyjazdami edukacyjnymi – szczególnie do Danii i Finlandii. Pamiętam, że gdy pierwszy raz wyjechałam do Danii, zachwyciły mnie tamte biblioteki, zarówno szkolne, jak też publiczne w Kolding, Haderslev, Braændkjærskolen i Vejen. Ich niekonwencjonalna architektura, wyposażenie dostosowane do każdego użytkownika, duża liczba różnorodnych zbiorów, budżety na zapewnienie wszystkiego na odpowiednim poziomie – to były dla mnie naprawdę nowe doświadczenia. Odmienne od tego, co znałam. W Polsce, owszem, dostosowywało się wtedy zbiory do użytkownika (oczywiście na miarę posiadanych środków finansowych, co w znakomitej większości oznaczało wybór ograniczony do książek i czasopism). Polska rzeczywistość nie przystawała do tamtej, choć zdarzało się powoli słyszeć o miejscach służących szeroko rozumianemu rozwojowi młodych czytelników, czego przykładem była dla mnie wizyta w bibliotece Zespołu Szkół w Dobrzeniu Wielkim w 2006 roku[2]. Byli innowacyjni nawet w stosunku do Warszawy, dlatego pojechałam wraz z grupą innych bibliotekarzy ze stolicy obejrzeć i bibliotekę, i pracę bibliotekarzy. Zobaczyłam dobrze wychowaną młodzież, która chętnie wykorzystywała możliwości, jakie jej stworzono w przestronnej, znakomicie wyposażonej i świetnie funkcjonującej bibliotece. Wzbudziło to we mnie nadzieję, że u nas też tak można.

Pamiętam swoje zauroczenie biblioteką publiczną w Kolding, którą miałam okazję zobaczyć w 2004 roku (od 2006 roku biblioteka znajduje się już w nowym budynku)[3]. Wrażenie, jakie na mnie zrobiła komputeryzacja wszystkich procesów bibliotecznych, wyposażenie w wysokiej jakości różnorodny sprzęt, zarówno dla pracowników bibliotek, jak i dla jej użytkowników (w tym wypożyczalnia samoobsługowa), estetyka tego miejsca i jego funkcjonalność, to było coś! Jednak moją uwagę szczególnie przykuła część lokalu przeznaczona dla dzieci: duża przestrzeń wypełniona kolorowymi regałami z książkami, skrzyniami z zabawkami, łatwo dostępnymi nawet dla najmłodszych dzieci, pozostałe meble również dopasowane do ich wzrostu, a przy tym wszystkim dostępne w każdej chwili komputery dla dzieci. Zamiast nadzorującego wzroku pracowników czuwających w obawie przed uszkodzeniem sprzętu, zobaczyłam przestrzeń sprzyjającą poznawaniu świata wszystkimi zmysłami. Była to przestrzeń „prawdziwych" małych czytelników. Zauroczona byłam maluchami, które pod opieką mam lub nianiek oglądały książeczki, siedząc na miękkim dywanie. Inne znalazły sobie miejsca w wygodnych fotelikach i słuchały opowieści, raczkowały przy koszach z zabawkami lub spały w namiotach albo na kanapach. Wyczuwało się ogromną swobodę korzystania ze wszystkiego, co znajdowało się w pomieszczeniu. W ciągu kilkudziesięciominutowej obserwacji ingerencja bibliotekarzy ograniczała się właściwie do pomocy w sytuacjach zakłopotania któregoś z dzieci. Hałas nie był problemem – dzieci uciszały się w momencie, gdy specjalne urządzenie sygnalizowało przekroczenie dopuszczalnego poziomu decybeli. Wtedy był to dla mnie obrazek jak z bajki, choć należy przyznać, że polskie biblioteki w ostatnich latach także otwierają się na czytelnika w coraz bardziej odbiegający od szablonu sposób.

W 2009 roku Towarzystwo Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich było organizatorem projektu szkoleniowego: *Do Finlandii przez Łotwę i Estonię*, a ja byłam jednym z jego uczestników. W ciągu 10-dniowej wycieczki miałam możliwość zobaczenia kilku bibliotek publicznych, m.in. w Oulu, Rovaniemi, Tampere i Bibliotekę Narodową w Helsinkach. Finowie nie mają bibliotek w szkołach, ale mają bardzo dobrze funkcjonującą sieć bibliotek publicznych, która z powodzeniem obsługuje również szkoły. Oprócz bibliotek regionalnych i ich bibliotek wydziałowych mają także biblioteki mobilne (bibliobusy). Czas realizacji zamówień nawet z najdalszych zakątków kraju nie przekracza kilku dni. Osobiście jestem zwolenniczką obecności biblioteki w strukturze każdej szkoły, jednak w przypadku Finlandii to rozwiązanie wydaje się uzasadnione, a sposób realizacji zadań przez biblioteki publiczne świadczony jest na wysokim poziomie. Chciałabym zaznaczyć, że czytelnictwo tego kraju stoi na wysokim poziomie, a biblioteki to jedne z najczęściej odwiedzanych miejsc w wolnym czasie.

Na budynki bibliotek w Tampere, Rowaniemi i Oulu patrzyłam z podziwem. Widziałam w nich nowoczesność, choć np. projekt budynku Biblioteki Miejskiej w Tampere jest z roku 1978, a do użytku został oddany w 1986 roku[4]. Z góry przypomina ptaka (głuszca). Nasza grupa podziwiała bibliotekę, która właśnie przygotowywała się do remontu. Właściwie wszystkie biblioteki zachwyciły mnie niekonwencjonalną architekturą zewnętrzną, a także ciekawymi rozwiązaniami wnętrz przeznaczonych dla czytelników. Budynek biblioteki w Oulu, przeciętny z zewnątrz, jest położony nad samym jeziorem i otoczony piękną przyrodą[5]. Nieopisanym wrażeniem była możliwość przebywania wewnątrz i podziwiania natury przez szklane ściany. Kolejny raz zetknęłam się ze świetnie zaprojektowaną, funkcjonalną przestrzenią, która wprost zaprasza do korzystania. Na dodatek bogate zbiory i wysoka jakość świadczonych usług z wykorzystaniem narzędzi, na których wdrożenie polskie biblioteki muszą jeszcze poczekać.

Jeszcze całkiem niedawno miałam okazję obserwować sytuacje, w których uczniowie w polskich szkołach nie mogli w pełni korzystać z możliwości biblioteki. Na szczęście jest już coraz więcej placówek stwarzających przyjazną atmosferę i warunki do rozwoju małego dziecka. Co ważne – są to miejsca, w których obowiązują pewne przepisy korzystania ze zbiorów, służące utrzymaniu ładu i zasad współżycia społecznego, a jednocześnie nie ograniczające potrzeb i kreatywności młodych czytelników. Znam już wiele bibliotek, zarówno szkolnych jak i publicznych, które mają świetnie zorganizowaną przestrzeń dla swoich użytkowników i oferują im różnorodne usługi.

Cieszy mnie fakt, że w Warszawie można już nie tylko podziwiać, ale też korzystać z wielu bibliotek, które są przyjazne dla małych dzieci i stanowią wsparcie wychowawczo-edukacyjne dla ich opiekunów. Mogę tu wymienić placówki dla dzieci należące do Biblioteki Publicznej w Dzielnicy Białołęka miasta Warszawy: Multimedialną Bibliotekę dla Dzieci i Młodzieży Nr LVI „Nautilus"[6] czy Multicentrum[7], Mediatekę Start – Meta, czyli Bibliotekę Publiczną w Dzielnicy Bielany z Multicentrum[8], lub Przystanek Książka[9] – placówkę Biblioteki Publicznej w Dzielnicy Ochota. Mają one bardzo różnorodną, w tym edukacyjną ofertę, która pozwala m.in.

na kształtowanie szeroko rozumianej kultury, na zdobywanie umiejętności posługiwania się różnorodnymi nośnikami informacji, na aktywne uczestniczenie w rozwoju cywilizacyjnym lub po prostu umożliwia spędzenie wolnego czasu w aktywny intelektualnie sposób.

Znam też z bardzo dobrej pracy i estetycznego, funkcjonalnego wnętrza kilka bibliotek szkolnych, m.in. Bibliotekę Zespołu Szkół nr 45 im. Królowej Jadwigi[10] i Bibliotekę Szkoły Podstawowej nr 127 im. H. Sienkiewicza[11] w Warszawie. Pracujący w nich nauczyciele bibliotekarze to mentorzy, którzy inspirują uczniów, uczą korzystania z nowoczesnego sprzętu w celu przygotowania niezwykłych prac, ale przede wszystkim dają swobodę twórczego myślenia, pokazując już od wczesnego dzieciństwa różne możliwości wykorzystania wiedzy.

W najbliższym czasie wraz z grupą nauczycieli bibliotekarzy wybieram się do Biblioteki Głównej Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego[12]. Czas najwyższy poznać nowe miejsce na mapie bibliotek stolicy. W 2012 roku oddano do użytku nowoczesny, czterokondygnacyjny budynek. Jest to duże centrum informacyjno-biblioteczne z ogromnymi magazynami (bo zbiory liczą już 400 tysięcy woluminów) i multimedialnymi salami wykładowymi. Oprócz tradycyjnej wypożyczalni biblioteka posiada również wypożyczalnię samoobsługową – co prawda tylko dla wydzielonej części zbiorów, ale w naszym kraju takie rozwiązania są nadal rzadkością. Biblioteka zapewnia także dostęp do baz naukowych online. Ponadto budynek przystosowany jest do potrzeb użytkowników niepełnosprawnych. Jest w nim pokój do pracy dla osób z dysfunkcją wzroku. Użytkownicy mogą korzystać z powiększalnika, programu udźwiękowiającego i skanera.

Coraz częściej biblioteki stają się przyjazne dla użytkowników – oczywiście w takim zakresie, na jaki je stać. Jedne podchodzą kompleksowo do potrzeb współczesnego czytelnika, poczynając od dostosowywania budynków i przestrzeni – na rodzajach zbiorów i usług kończąc, czego przykładem jest Biblioteka Uniwersytetu Łódzkiego[13]. Inne doskonalą swój warsztat informacyjny i uatrakcyjniają ofertę na miarę swoich możliwości kadrowych i finansowych. Najważniejsze, że większość stara się iść z duchem czasu, bo jak powiedziała Wisława Szymborska: „Czytanie książek to najpiękniejsza zabawa, jaką ludzkość sobie wymyśliła", a my, bibliotekarze, musimy tylko umieć o tym w sposób atrakcyjny przypominać.

We wrześniu bieżącego roku uczestniczyłam w dwóch wykładach[14] wspaniałych prelegentów: znanego amerykańskiego psychologa Philipa Zimbardo oraz brytyjskiego trenera i konsultanta ogólnokrajowych systemów szkolnictwa Colina Rose'a. Te wykłady, mimo mojego 25-letniego doświadczenia, jeszcze mocniej uświadomiły mi, jak wiele zależy od środowiska, w którym wzrastamy, że nasza kultura – w tym kultura czytania, czyli nabycie umiejętności samego czytania, doboru literatury ale też krytycznego spojrzenia na to, co czytamy – jest zależna od wychowania w domu rodzinnym, od sposobu przekazania wartości i od umiejętności odnalezienia szczęścia w życiu. Uważam, że dobrze funkcjonujące szkoły i biblioteki są po opiekunach kolejnymi bardzo ważnymi ogniwami wsparcia w prawidłowym rozwoju człowieka na wszystkich etapach jego życia. Zawód bibliotekarza również otwiera się na coraz szersze potrzeby użytkowników bibliotek. Współczesny bibliotekarz to przewodnik w świecie informacji i dokumentów bibliotecznych, używający różnorodnych technologii informacyjno-komunikacyjnych. To osoba, która – aby sprostać oczekiwaniom współczesnych użytkowników – musi nieustannie doskonalić swój warsztat zawodowy.

Szanowni Bibliotekarze, życzę Wam i sobie, aby wzorem dla nas stały się dzieci z biblioteki miejskiej w Kolding, abyśmy sami poznawali i uczyli innych poznawać świat wszystkimi zmysłami, by towarzyszyła nam otwartość na zmiany, które są częścią każdej rzeczywistości. Niech pełne biblioteki i uśmiech zadowolonych czytelników będzie nagrodą za zaangażowanie i jednocześnie motywacją do dalszych zmian i rozwoju czytelnictwa.

Przypisy

[1] *Wyniki badań czytelnictwa za rok 2010,* przeprowadzone przez Bibliotekę Narodową i TNS OBOP: Aż 56% Polaków nie zagląda do żadnych książek, nawet kucharskich czy słowników. 46% nie czyta choćby krótszych tekstów, artykułów lub opowiadań. Książek nie czytają nawet najlepiej wykształceni.

[2] http://biblioteka.zsdobrzenwielki.pl.

[3] http://www.librarybuildings.info/denmark/kolding-library.

[4] http://kirjasto.tampere.fi/english.

[5] http://www.ouka.fi/oulu/kirjasto.

[6] http://www.bialoleka.e-bp.pl/placowki_nautilus.php.

[7] http://www.bialoleka.e-bp.pl/placowki_multicentrum.php.

[8] http://www.mediateka.waw.pl.

[9] http://bpochota.waw.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=834&Itemid=158.

[10] http://warszawa.zs45.edu.pl.

[11] http://www.sp127.edu.pl//biblioteka.

[12] http://biblioteka.wum.edu.pl.

[13] http://www.lib.uni.lodz.pl.

[14] http://www.edu-trendy.pl/program_szkoly_i_przedszkol,8,p.html.

Biblioteka szkolna

O tworzeniu miejsca dostępnego dla wszystkich

Małgorzata Fedorowicz-Kruszewska, **doktor habilitowana, Instytut Informacji Naukowej i Bibliologii, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu**

Integralną częścią szkół są biblioteki, które służą nie tylko uczniom, ale także kadrze pedagogicznej oraz rodzicom i opiekunom. O istotnej roli bibliotek pisano już wielokrotnie, zwracając uwagę na ich funkcje informacyjne, dydaktyczne, opiekuńcze, wychowawcze, kulturotwórcze, rozrywkowe oraz postawotwórcze[1]. Zostały one potwierdzone w dokumentach o charakterze międzynarodowym[2]. Niestety w polskiej rzeczywistości biblioteki szkolne są nierzadko sprowadzane do funkcji wypożyczalni lektur szkolnych.

Nie docenia się także roli bibliotekarza, który zamiast tworzyć przydatne i inspirujące miejsce w szkole – gdzie nie tylko można nabyć umiejętności wyszukiwania, oceny i selekcji informacji, ale także wziąć udział w przedsięwzięciach o charakterze kulturalnym czy społecznym – często zastępuje przebywających na zwolnieniach lekarskich nauczycieli, wspomaga pracę sekretariatu czy szkolnej świetlicy.

Tymczasem biblioteki szkolne, oprócz wymienionych wcześniej zadań, mogą odegrać istotną funkcję integracyjną, podnosząc kompetencje uczniów niepełnosprawnych w zakresie samodzielnego wyszukiwania i korzystania z informacji. Współcześnie umiejętności te są niezbędnym warunkiem pełnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym. Zważywszy, że jednym z kierunków realizacji polityki oświatowej w roku szkolnym 2013/2014 jest kształcenie uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych, warto zadbać, by biblioteka szkolna była dla nich dostępna[3].

Czym jest owa dostępność? W słowniku pojęć opracowanym pod auspicjami Library Services to People with Special Needs Section. International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), termin „dostępność" odnosi się do stopnia przystosowania pomieszczeń, materiałów, programów i/lub usług w celu zaspokojenia potrzeb jak największej liczby osób[4].

Co zatem czyni bibliotekę szkolną dostępną dla jak największej liczby uczniów z niepełnosprawnościami? Przywoływana już wcześniej IFLA (Międzynarodowa Federacja Stowarzyszeń i Instytucji Bibliotekarskich) stworzyła narzędzie przydatne do badania dostępności bibliotek różnych typów, w tym także bibliotek szkolnych. Jest nim lista kontrolna *Dostęp osób niepełnosprawnych do bibliotek*[5], której zadania zostały określone we wstępie do przywołanego dokumentu. Są nimi: ocena istniejącego poziomu dostępności do budynków, usług, materiałów i programów oraz polepszenie dostępności biblioteki – jeśli takie jest zapotrzebowanie społeczne[6]. Z uwagi na to, że wspomniana lista kontrolna była już przytaczana w polskiej literaturze przedmiotu, oraz zważywszy, że wskaźniki dostępności dobiera się w zależności od typu biblioteki, warto skupić się na tych jej elementach, które warunkują dostępność bibliotek szkolnych dla uczniów z niepełnosprawnościami[7]. Należy przy tym dodać, że ta swego rodzaju diagnoza dostępności bibliotek szkolnych odnosi się przede wszystkim do ich przystosowania do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością wzrokową (niewidomi i słabowidzący), z niepełnosprawnością słuchową (niesłyszący i słabosłyszący), ze specyficznymi trudnościami w nauce (głównie osób z dyslek-

sją), z niepełnosprawnością intelektualną oraz z niepełnosprawnością fizyczną (z uszkodzeniem narządu ruchu).

Bardzo ważne jest przystosowanie architektoniczne budynku szkolnego. Biblioteka szkolna powinna znajdować się na parterze i musi być widoczna. Drzwi powinny być odpowiednio szerokie, by bez przeszkód przejechała przez nie osoba poruszająca się na wózku inwalidzkim, najlepiej automatycznie otwierane, bez stopni, z oznaczonymi powierzchniami szklanymi. Jeśli w bibliotece znajdują się schody i stopnie, muszą być oznaczone kontrastującymi kolorami.

Istotna jest także aranżacja wnętrza biblioteki. Oznakowania na jej terenie muszą być proste, co jest ważne z punktu widzenia uczniów z dysleksją, z niepełnosprawnością słuchową oraz intelektualną. Dla uczniów z niepełnosprawnością narządów ruchu ważne jest, by półki były osiągalne z poziomu wózka (najdogodniejsza wysokość półek dla dzieci poruszających się na wózkach inwalidzkich to 50–90 cm). Stoliki w czytelni i przy stanowiskach komputerowych powinny mieć regulowaną lub zróżnicowaną wysokość, a przestrzenie między regałami muszą być pozbawione przeszkód (minimalna szerokość przejazdu między półkami powinna wynosić 90 cm). Lada w wypożyczalni także powinna mieć zróżnicowaną wysokość i na długości co najmniej 80 cm powinna być obniżona do wysokości najwyżej 90 cm.

O tym, czy biblioteka szkolna jest dostępna dla uczniów z niepełnosprawnościami decyduje też fakt posiadania odpowiednich materiałów bibliotecznych. Biorąc pod uwagę potrzeby wspomnianej grupy użytkowników, w zbiorach powinny znajdować się: książki mówione, książki wydrukowane powiększoną czcionką, książki łatwe w czytaniu, książki brajlowskie, filmy DVD z audiodeskrypcją (dla osób niewidomych), filmy DVD z podpisami u dołu ekranu lub z tłumaczeniem na język migowy (dla osób niesłyszących), e-booki, obrazkowe książki dotykowe. Niestety zupełnie inną kwestią jest możliwość kupna dokumentów w wymienionych formatach. Aktualnie w Polsce niewiele wydawnictw podejmuje się ich produkcji. Pojawiają się jednak ciekawe inicjatywy, jak choćby Ogólnopolska Wypożyczalnia Książek Dotykowych działająca przy Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci i Młodzieży Niepełnosprawnych im. Prof. Zofii Sękowskiej w Lublinie, z której zasobów mogą także korzystać instytucje kształcące dzieci z niepełnosprawnościami.

Nie sposób wyobrazić sobie współczesną bibliotekę szkolną bez komputerów. By pełniła funkcję szkolnego centrum informacji dostępnego dla uczniów z niepełnosprawnościami, musi posiadać tzw. technologie wspomagające, czyli oprogramowanie i sprzęt komputerowy, który pozwala na samodzielne korzystanie z informacji wymienionym użytkownikom. A zatem warto zadbać, by komputery były wyposażone np. w alternatywne klawiatury i myszki, programy powiększające znaki na ekranie, programy udźwiękawiające i ubrajlawiające, syntezatory mowy, drukarki brajlowskie, monitory brajlowskie, powiększalniki ekranowe. Warto też posiadać sprzęt do odtwarzania książek mówionych w różnych formatach (DAISY, Czytak, mp3). Wymieniony sprzęt i oprogramowania są bardzo drogie, lecz posiadanie ich jest warunkiem samodzielnego korzystania z informacji w bibliotece przez uczniów z niepełnosprawnościami. Ponadto nauczyciele bibliotekarze powinni być przeszkoleni z zakresie posługiwania się wspomnianymi technologiami.

Tymczasem biblioteki szkolne mogą odegrać istotną funkcję integracyjną, podnosząc kompetencje uczniów niepełnosprawnych w zakresie samodzielnego wyszukiwania i korzystania z informacji. Współcześnie umiejętności te są niezbędnym warunkiem pełnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym. Zważywszy, że jednym z kierunków realizacji polityki oświatowej w roku szkolnym 2013/2014 jest kształcenie uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych, warto zadbać, by biblioteka szkolna była dla nich dostępna.

Kolejnym warunkiem, który powinna spełnić dostępna dla uczniów niepełnosprawnych biblioteka szkolna, to oferta usług uwzględniająca potrzeby omawianej grupy użytkowników. Aby taką ofertę dobrze przygotować, konieczna jest wiedza na temat poszczególnych typów niepełnosprawności oraz umiejętności właściwej obsługi biblioteczno-informacyjnej osób niepełnosprawnych. Stąd też konieczne jest podnoszenie kompetencji na-

uczycieli bibliotekarzy z tego zakresu. Dobrym sposobem są szkolenia pracowników bibliotek, które z uwagi na rozwój nowych formatów materiałów bibliotecznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych do nich adresowanych powinny być co jakiś czas powtarzane. Wśród usług mogą znaleźć się indywidualne zajęcia czytelnicze, szkolenia z zakresu posługiwania się technologiami wspomagającymi, konwersja tekstów drukowanych do formatu „odczytywalnego" przez niepełnosprawnego ucznia, organizowanie imprez o charakterze integracyjnym, przygotowanie informacji o zasobach i wyposażeniu biblioteki, uwzględniających potrzeby uczniów niepełnosprawnych.

Współcześnie posiadanie witryny internetowej jest niezbędne. Biblioteka szkolna również powinna zadbać o jej posiadanie. Warto jednak pamiętać, aby informacje tam zamieszczane były sformułowane w postaci łatwej do zrozumienia. Teksty łatwe w czytaniu są przydatne głównie uczniom z dysleksją, niepełnosprawnością intelektualną oraz niepełnosprawnością słuchową. Należy więc formułować jasne, zwięzłe i krótkie zdania, unikać obcego słownictwa, pozostawiać sporo przestrzeni pomiędzy akapitami i blokami tekstu, a nade wszystko używać ciemnych czcionek na białym lub pastelowym tle – nigdy odwrotnie[8].

Serwis internetowy biblioteki szkolnej musi być też dostępny dla osób z niepełnosprawnościami pod względem technicznym, czyli np. dawać możliwość powiększenia tekstu, odsłuchania go przy pomocy syntezatora mowy, bądź odczytania dzięki monitorowi brajlowskiemu. Należy zadbać o jasne i logiczne zaprojektowanie strony, która zawiera słowne objaśnienia tego, co można zobaczyć lub odsłuchać z ekranu. Trzeba też upewnić się, że tekst i grafika będą czytelne bez użycia kolorów. W liście kontrolnej zwraca się uwagę na zasady, których należy przestrzegać przy projektowaniu stron WWW, by były dostępne dla osób z niepełnosprawnościami. Zatem należy projektować je tak, by były skonstruowane logicznie i łatwe w nawigowaniu, zadbać o oprogramowanie powiększające tekst na ekranie, zmieniające czcionkę i kontrast, długość wersów i odstępy między nimi, zapewnić alternatywne formaty dla pdf. i .doc (najlepiej format .txt), rozróżnić elementy graficzne od tekstowych, używać różnych stylów do prezentacji tekstów i struktury strony, uwzględnić możliwość przeszukiwania strony, unikać ramek i tabel, unikać przesuwających się rysunków i tekstów, stosować poprawny i łatwy język odpowiedni dla danej strony i tematyki[9].

Biblioteka szkolna spełniająca te wymagania to biblioteka dostępna dla uczniów z niepełnosprawnościami. Może ona kształtować i rozbudzać potrzeby czytelnicze niepełnosprawnych uczniów, promować pożyteczne formy spędzania wolnego czasu, oferować zajęcia rozwijające twórcze postawy uczniów, a nade wszystko umożliwiać nabywanie kompetencji, które są niezbędne w społeczeństwie informacyjnym.

Przypisy

[1] Zob. np. J. Andrzejewska, *Bibliotekarstwo szkolne: teoria i praktyka. T. 1. Organizacja biblioteki*, Warszawa 1996; M. Drzewiecki, *Biblioteka i informacja w środowisku współczesnej szkoły*, Warszawa 2001; B. Staniów, *Tendencje w rozwoju współczesnych bibliotek szkolnych i ich stan w wybranych krajach Unii Europejskiej*, w: *Biblioteka szkolna – tendencje rozwoju. Teoria i praktyka*, red. L. Ippoldt, H. Kosętka, I. Pietrzkiewicz, Kraków 2009, s. 7–33.

[2] Zob. np. *Biblioteki szkolne: wytyczne IFLA-UNESCO*, opr. T. Pommer Sætre, G. Willars, Warszawa 2003; *UNESCO/IFLA Manifest bibliotek szkolnych*, w: M. Drzewiecki, *Biblioteka i informacja w środowisku współczesnej szkoły*, Warszawa 2001, s. 158–161.

[3] Zob. *Kształcenie uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych: materiały adresowane do dyrektorów szkół i przedszkoli, kadry pedagogicznej i rodziców oraz organów prowadzących szkoły ogólnodostępne*, Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 2013, data dostępu: 10 września 2013, http://www.men.gov.pl/images/stories/PDF/Kierunki/1.Uczen_niepelnosprawny.pdf.

[4] *Library Services to People with Special Needs Section – glossary of terms and definition*, comp. N. M. Panella, The Hague: IFLA Headquarters 2009, data dostępu: 10 września 2013,http://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/117.pdf

[5] B. Irvall, G. S. Nielsen, *Access to libraries for persons with disabilities – checklist, The Hague 2005*, data dostępu: 10 września 2013, http://archive.ifla.org/VII/s9/nd1/iflapr-89e.pdf. Listę tę przybliżyła w większości E. B. Zybert w pracy *Jakość w działalności bibliotek: oceny – pomiary – narzędzia*, Warszawa 2007, s. 126–134. Została ona też omówiona i uzupełniona wskaźnikami ilościowymi w pracy M. Fedorowicz, *Człowiek niepełnosprawny w bibliotece publicznej*, Toruń 2010, s. 209–221.

[6] B. Irvall, G. S. Nielsen, op. cit.

[7] Formułując zestaw elementów warunkujących dostępność biblioteki szkolnej dla użytkowników z niepełnosprawnościami autorka posłużyła się wspominaną listą kontrolną opracowaną przez B. Irvall i G. S. Nielsen pt. *Access to libraries for persons with disabilities*, a także wykorzystała wskazówki dotyczące projektowania uniwersalnego. Zob. E. Kuryłowicz, *Projektowanie uniwersalne: udostępnianie otoczenia osobom niepełnosprawnym*, Warszawa 1996.

[8] Więcej na temat tworzenia łatwych do czytania tekstów zob. M. Fedorowicz, *Specjalne materiały czytelnicze dla osób niepełnosprawnych: zarys dziejów – formy – obieg społeczny*, Toruń 2002, s. 87–89.

[9] O zasadach tworzenia dostępnych stron zob. szerzej D. Paszkiewicz, J. Dębski, *Dostępność serwisów internetowych: dobre praktyki w projektowaniu serwisów internetowych dostępnych dla osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności*, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji 2013, data dostępu: 13 września 2013, http://dostepnestrony.pl/wp-content/uploads/2013/08/Dostepnosc-serwisow-internetowych-DominikPaszkiewicz-Jakub-Debski.pdf.

Słuchanie literatury

Barbara Maria Kownacka, **doktorantka na Wydziale Filologicznym US, edytorka w Dziale Wydawnictw Muzeum Narodowego w Szczecinie, lektorka języka migowego**

Wypożyczalnie stale odnotowują wzrost zainteresowania czytelniczego książkami na nośnikach takich jak płyty CD i pliki mp3. W ofercie posiadają przede wszystkim lektury szkolne i nagrania beletrystyczne, w zdecydowanej większości przeznaczone dla kobiet. Z nich też korzystają osoby o specjalnych wymaganiach czytelniczych, ze względu na uszkodzony narząd wzroku. Ale czy wieści to zmierzch książek pisanych alfabetem Braille'a i nagrywanych na kasetach magnetofonowych, a w konsekwencji definitywny koniec wypożyczalni specjalistycznych?

„Czytanie poprzez dotykanie jest podstawową umiejętnością. Osoba niewidoma od wczesnego wieku nie może przecież zdać matury bez znajomości takiego alfabetu dla osób z dysfunkcją wzroku" – mówi szybko i jednoznacznie Joanna Kędzierska, tyflopedagożka z Polskiego Związku Niewidomych Okręgu Zachodniopomorskiego. Jak najbardziej istnieją i mają się dobrze książki dla niewidomych pisane systemem brajlowskim i wydawnictwa powiększone. Specjalne zapisy są obecne nie tylko w publikacjach, można je znaleźć chociażby na opakowaniach leków czy na przyciskach w windach. Dlatego znajomość zapisu brajlowskiego jest niezbędna.

Jednak obok takiego nauczania, jest też kształcenie audialne, z wykorzystaniem nagrań, służące nie tylko tym, którzy są niewidomi od urodzenia czy wczesnych lat dzieciństwa, ale także ociemniałym na skutek schorzeń czy wypadków w późniejszym wieku. W takim środowisku odsetek osób zainteresowanych czytelnictwem jest znacznie większy niż w dowolnie wybranej próbie spośród ludzi z prawidłowo funkcjonującym wzrokiem, choć i w tej grupie zauważyć można wzrost zainteresowania nagraniami na różnych nośnikach. Dlatego też w PZN w Szczecinie znajduje się w zbiorze około sześciuset tytułów audiobooków na płytach CD do wypożyczenia; dostępne są też informacje o licznych projektach, specjalnych funduszach, które mają na celu finansowanie, pomoc w doborze, zakupie i nauce prawidłowego korzystania ze sprzętu do czytania, m.in.: lup, syntezatorów, monitorów brajlowskich, czytaków oraz wiadomości o wirtualnych bibliotekach.

Zapotrzebowaniu na wspieranie czytelników niewidzących towarzyszy także duże zainteresowanie czytelnicze w Książnicy Pomorskiej, w Wypożyczalni i Czytelni Książki Mówionej, z której, zgodnie ze statystykami przygotowywanymi przez Janinę Mazurkiewicz-Frontczak, kierownik WiCKM, miesięcznie wypożyczanych jest od dwóch do dwóch i pół tysiąca nagrań, z czego tylko około sześćset pięćdziesiąt to publikacje na nośnikach płytowych. A pozostałe? Nie są to, jak można by było oczekiwać, książki zapisane dzięki alfabetowi Braille'a – podręczniki z ubiegłych dekad straciły bowiem na aktualności, nie przydawały się już, a nowych się nie wydaje. Publikacje wielotomowe literatury pięknej nie wzbudzały zainteresowania, chociażby ze względu na gabaryty, ciężar takich woluminów oraz intensywne upowszechnienie nagrań – dlatego też w 2012 roku podjęto decyzję o likwidacji zbiorów tradycyjnych tego typu.

Specjalne wymagania czytelnicze – zarówno osób niewidomych, niedowidzących, jak i seniorów, niezwykle dużej grupy odwiedzającej biblioteki i czytelnie – zaspokajane mogą być poprzez możliwość korzystania z książek mówionych. Od 1955 roku w Książnicy Pomorskiej gromadzone są książki na kasetach magnetofonowych, w pudełkach po piętnaście sztuk; dodać należy, że jeden tytuł to

może być nawet pięćdziesiąt czy osiemdziesiąt kaset. I to właśnie te nośniki cieszą się popularnością wśród „starej gwardii", jak mówi o stałych, długoletnich bywalcach tej specjalistycznej wypożyczalni jej kierowniczka. „Masowo wypożyczają książki, głównie panie. Mówią, że nie mogą żyć bez książek, bo poszerzają ich wiedzę, uduchowiają. Są oknem na świat". Dodaje, że choć wiele czytelniczek i czytelników już odeszło, a spora część osób z tej grupy nie ma fizycznej możliwości wymiany wypożyczonych nagrań w bibliotece ze względu na swój wiek, bariery architektoniczne w mieście czy odległość do pokonania, wciąż przychodzą ludzie z wózeczkami, przyjeżdżają taksówkami i jednorazowo wypożyczają nawet po trzydzieści tytułów zebranych na kasetach. Oni nie przyzwyczaili się do technologicznie nowych sposobów zapisów literatur i nie obsługują odtwarzaczy plików mp3 i CD. Mazurkiewicz-Frontczak przyznaje, że choć zbiór książek mówionych nagranych na kasetach, którym się opiekuje, to kopalnia wspaniałych utworów, nowoczesność usunie je z pola widzenia. Już teraz niezwykle trudno o fachowca, który potrafi naprawiać taśmy, a i współczesne odtwarzacze nie mają kieszeni kasetowej. „W niedługim czasie nastąpi zmierzch nagrań kasetowych" – konkluduje z nieukrywanym smutkiem, wskazując jednocześnie na Internet oraz sprzęt do obsługi, jak: laptopy, czytniki, tablety, jako nowoczesne i wciąż rozwijające się źródło publikacji dla osób z dysfunkcją narządu wzroku, choć nie tylko. „Można ściągać z różnych księgarni i niektórych instytucji za darmo, można też kupować pojedynczo i w pakietach pliki z książkami. To już jest w powszechnym użyciu, ceny nie są wysokie" – stwierdza Mazurkiewicz-Frontczak.

Z kolei po audiobooki sięga coraz chętniej nowe pokolenie użytkowników biblioteki; „Przekrój wypożyczających zebrane tu płyty – podaje kierowniczka Wypożyczalni i Czytelni Książki Mówionej – jest ogromny. Są wśród tych osób bezrobotni, emeryci, gospodynie domowe, sędziowie i prawnicy, lektorzy uniwersyteccy i nauczycielki oraz niezwykle liczne grono uczniów – przedszkolaków, którzy przychodzą z rodzicami, i maturzystów". Najmłodsi korzystający z wypożyczalni nagrań sięgają najczęściej po znane bajki i baśnie, klasyczne słuchowiska i czytane najznakomitsze utwory polskie dla dzieci, zarówno te wierszowane, jak i narracyjne. Licealistów ostatnich klas najczęściej spotkać można w wypożyczalni przed maturami, gdy starają się skorzystać z nagrań lektur obowiązkowych tuż przed egzaminami dojrzałości, nadrobić zaległości w krótkim czasie; wielu z nich wraca, poszukując kolejnych ciekawych utworów, dobrych odczytów tekstu w wykonaniu artystów, przede wszystkim aktorów i profesjonalnych lektorów. Ci użytkownicy mają w czym wybierać, bo zbiór książek mówionych w największej bibliotece województwa liczy aż trzy tysiące osiemset tytułów, podzielonych na działy, które wciąż powiększane są przez zakupy biblioteczne, książki nadsyłane z ministerstw oraz tak zwane egzemplarze obowiązkowe i oczywiście dary czytelników i darczyńców.

Podobnie jest też w innych wypożyczalniach i bibliotekach, także tych w gmachach szkolnych – obok tradycyjnych, papierowych wydań znaleźć można lektury, nie tylko w szkolnym rozumieniu, nagrane na płytach. W ofercie czytelniczej coraz większej liczby bibliotek dostępne są też książki mówione zgromadzone w formacie mp3 wraz z odtwarzaczami, a także inne pomoce – umożliwiające powiększanie druku, jego przybliżanie do oka osoby korzystającej z książki czy specjalistyczne komputery wraz oprogramowaniem, które pozwala na odtworzenie pliku tekstowego jako nagrania głosowego (odsłuchanie narracji), segregowanie i łatwy dostęp do plików, co jest popularne szczególnie wśród młodzieży i studentów uczęszczających do szkół i uczelni publicznych. Wiele z tych urządzeń i programów obsługuje się intuicyjnie, bez specjalistycznego przeszkolenia i obecności asystenta, co zwiększa chęć i możliwości wykorzystania tych pomocy przez zainteresowane osoby, tym bardziej że stwarzane są dogodne ku temu warunki – wyciszone sale, odrębne stanowiska i łatwy dostęp do wszelkich informacji związanych z asekuracją i ewentualną pomocą.

Coraz częściej w bibliotekach i czytelniach pojawiają się takie urządzenia, co skrupulatnie odnotowywane jest na stronach internetowych, dostosowanych do potrzeb użytkowników, instytucji związanych z księgozbiorami. To zapowiada nie tyle likwidowanie miejsc do pracy z książkami przeznaczonych dla osób niewidomych, słabowidzących czy seniorów, ile ich wysoką specjalizację poprzez informatyzację.

Bibliotekarze wobec zmian

I Ogólnopolskie Forum Bibliotek Pedagogicznych

Agnieszka Fluda-Krokos, **doktor nauk humanistycznych, Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie**

Temat przewodni konferencji – *Miejsce biblioteki pedagogicznej w zmieniającej się przestrzeni edukacji i informacji* – zawierał w sobie główne problemy funkcjonowania placówek w zmieniającej się rzeczywistości, w której zarówno edukacja, jak i informacja przyjmują nowe, coraz ściślej związane z technikami informacyjno-komunikacyjnymi formy. Główne cele, jakie przyjęli organizatorzy, to przede wszystkim integracja środowisk związanych z bibliotekami pedagogicznymi, pokazanie ich działań i dyskusja nad obecnym stanem tychże placówek.

Biblioteki pedagogiczne to obecnie ponad 300 placówek funkcjonujących na terenie całego kraju. Od momentu utworzenia pierwszej z nich, łódzkiej (w 1921 r.), pełnią swe podstawowe funkcje – wspierają procesy edukacyjne.

Zgodnie z najnowszym Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej, z dnia 28 lutego 2013 r., w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dziennik Ustaw 2013, nr 0, poz. 369) placówki tego typu powinny gromadzić między innymi literaturę z zakresu pedagogiki i nauk pokrewnych, publikacje naukowe i popularnonaukowe tematycznie związane z ramowymi planami nauczania, podręczniki szkolne, programy nauczania i wychowania oraz literaturę piękną niezbędną do prawidłowego przebiegu procesów kształcenia, materiały informacyjne związane z oświatą oraz będące pomocą w działalności placówek oświatowych. Poza działaniami stricte bibliotekarskimi, będącymi podstawowymi w obiegu bibliotecznym i życiu książki, mają one także wspomagać jednostki realizujące procesy edukacyjne w wypełnianiu ich funkcji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz biblioteki szkolne, służąc wsparciem z zakresu organizacji i zarządzania.

Między innymi tym zagadnieniom poświęcone zostało I Ogólnopolskie Forum Bibliotek Pedagogicznych, które odbyło się w dniach 13–14 czerwca 2013 r. Organizatorami spotkania były Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. Hugona Kołłątaja w Krakowie oraz Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Patronatem honorowym wydarzenie objęli: Marszałek Województwa Małopolskiego – Marek Sowa, Ośrodek Rozwoju Edukacji oraz Kuratorium Oświaty w Krakowie. Medialnie spotkanie wsparły: czasopisma „Biblioteka w Szkole" i „Hejnał Oświatowy" oraz Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich i Elektroniczna Biblioteka Pedagogiczna SBP. Podjęte zadanie wpisuje się w działalność PBW w Krakowie, która, jako jedyna w Polsce biblioteka pedagogiczna, ma status naukowej.

Temat przewodni konferencji – Miejsce biblioteki pedagogicznej w zmieniającej się przestrzeni edukacji i informacji – zawierał w sobie główne problemy funkcjonowania placówek w zmieniającej się w rzeczywistości, w której zarówno edukacja, jak i informacja przyjmują nowe, coraz ściślej związane z technikami informacyjno-komunikacyjnymi formy. Główne cele, jakie przyjęli organizatorzy, to przede wszystkim integracja środowisk związanych z bibliotekami pedagogicznymi, pokazanie ich

działań i dyskusja nad obecnym stanem tychże placówek.

W spotkaniu udział wzięło 90 osób z 46 miast – między innymi przedstawiciele placówek z Białegostoku, Częstochowy, Elbląga, Kalisza, Lublina, Radomia, Rzeszowa, Szczecina, Tarnobrzega, Zielonej Góry.

W programie Forum zaplanowano 18 wystąpień. Kolejne sesje moderowali: prof. Zdzisław Pietrzyk – dyrektor Biblioteki Jagiellońskiej, dr hab. prof. UWr Krzysztof Walczak – dyrektor Książnicy Pedagogicznej w Kaliszu, dr hab. Maria Konopka oraz dr hab. Andrzej Kaliszewski (Uniwersytet Jagielloński). Referenci omówili temat roli bibliotek pedagogicznych w systemie kształcenia: Hanna Batorowska (Kraków) – *Biblioteka ośrodkiem pedagogiki informacyjnej*, Sylwia Czacharowska (Olsztyn) – *Czy biblioteka pedagogiczna jest (jeszcze) potrzebna nauczycielom?*, Małgorzata Janusz (Gorlice) – *Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Nowym Sączu, Filia Gorlice w systemie kształcenia ustawicznego – z naszych doświadczeń*, Wanda Matras-Mastalerz (Kraków) – *Biblioteka Pedagogiczna miejscem biblioterapeutycznych inicjatyw twórczych*, Jolanta Obrzut (Nowy Sącz) – *Działalność Koła Sądeckiego Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego*, Magdalena Pilińska (Wrocław) – *Innowacje w Dolnośląskiej Bibliotece Pedagogicznej we Wrocławiu – działania edukacyjne biblioteki*, Renata Piotrowska (Wrocław) – *Biblioteki pedagogiczne mentorami edukacji medialnej i informacyjnej*. Zaprezentowano również przykłady dobrych praktyk związanych ze współpracą: Elżbieta Mieczkowska (Elbląg) – *Od zespołów samokształceniowych do sieci współpracy na przykładzie doświadczeń Warmińsko-Mazurskiej Biblioteki Pedagogicznej w Elblągu*, Agnieszka Miśkiewicz (Kraków) – *Współpraca krakowskich bibliotek szkolnych z Pedagogiczną Biblioteką Wojewódzką na przestrzeni lat*. Ponadto przedstawiono także zbiory i działalność Biblioteki Pedagogicznej w Skawinie – Lidia Ippoldt, Książnicy Pedagogicznej w Kaliszu – Ewa Obała, podkarpackich bibliotek pedagogicznych – Renata Kozłowska (Rzeszów), oraz omówiono rolę bibliotekarza i bibliotek pedagogicznych w czasie zmian: Sławomir Iwasiów (Szczecin) – *Biblioteka pedagogiczna wobec przemian kultury czytania w Europie*, Robert Karpiński (Pińczów) – *Społeczeństwo informacyjne a współczesny bibliotekarz*. O nowej postaci zbiorów, e-bookach, opowiedziała przedstawicielka Wydawnictwa Naukowego PWN – Anna Radoszewska, zaś o nowoczesnych systemach zabezpieczania i ewidencji zbiorów przedstawiciel firmy E-libron – Jarosław Znaleźniak.

Poza sesjami referatowymi, uczestnicy konferencji wzięli udział w warsztatach biblioterapeutycznych prowadzonych przez dr Lidię Ippoldt z Biblioteki Pedagogicznej w Skawinie, wiceprezes Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego, a także, dzięki uprzejmości i gościnności Dyrekcji Biblioteki Jagiellońskiej, zwiedzili Klinikę Papieru działającą od 2006 roku w strukturach książnicy. Forum towarzyszyła także wystawa ekslibrisów bibliotek pedagogicznych ze zbiorów Andrzeja Znamirowskiego – krakowskiego miłośnika i kolekcjonera ekslibrisów. Pierwszy dzień spotkania zakończyła uroczysta kolacja, podczas której był czas nie tylko na zawieranie nowych znajomości, lecz także na wymianę doświadczeń i spostrzeżeń związanych z funkcjonowaniem bibliotek pedagogicznych.

Pokłosiem spotkania, poza planowaną publikacją, jest *Komunikat Konferencji Dyrektorów Bibliotek Pedagogicznych z Forum „Miejsce biblioteki pedagogicznej w zmieniającej się przestrzeni edukacji i informacji"* (materiał dostępny na stronie internetowej http://e-pedagogiczna.edu.pl/upload/file/aaa/Komunikat_KDBP_z_Forum.pdf), w którym przedstawicielka KDBP – Sylwia Czacharowska (Olsztyn) – w imieniu wszystkich członków napisała: „Mamy nadzieję, że Kraków będzie miejscem corocznej prezentacji realizowanych przez polskie biblioteki pedagogiczne zadań statutowych, w tym przedsięwzięć służących wspomaganiu szkół i placówek oraz doskonaleniu nauczycieli".

Autorką logo I OFBP jest lic. Agnieszka Byra, absolwentka I stopnia studiów na kierunku Informacja Naukowa i Bibliotekoznawstwo Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

I Ogólnopolskie Forum Bibliotek Pedagogicznych

Przygoda z bajką

Małgorzata Kukurenda, **psycholog w Centrum Psychologiczno-Pedagogicznym w Szczecinie**

Prowadząc systematyczną ewaluację pracy naszej placówki, obserwujemy wciąż rosnące zapotrzebowanie na grupowe formy terapii dla dzieci. Stąd pomysł na zajęcia wspierające funkcjonowanie poznawcze a także łączące elementy biblio- i socjoterapii.

Od października tego roku pracownicy Centrum Psychologiczno-Pedagogicznego w Szczecinie realizują cykl spotkań „Przygoda z bajką, czyli pierwsze kroki młodego czytelnika". Ich celem jest wprowadzenie dzieci w świat mało znanych młodemu pokoleniu bajek i przeżycie w nim prawdziwych przygód. Cennym źródłem zabawnych historii z ponadczasowymi morałami stały się dla nas bajki naszego dzieciństwa – obecnie trochę zapomniane, uniwersalne opowieści, których bohaterowie, przeżywając niezwykłe przygody, odkrywają, co w życiu jest naprawdę ważne. Podczas zajęć sięgamy także po bajki terapeutyczne, które uczą rozpoznawać i nazywać emocje, pomagają kształtować odporność emocjonalną, pokazują, jak radzić sobie w trudnych sytuacjach.

Projekt jest realizowany we współpracy z Książnicą Pomorską, dzięki czemu dzieci mogą poznawać świat bajek i zdobywać nowe doświadczenia w otoczeniu zbiorów biblioteki. Wierzymy, że sama bliskość tak wielu książek buduje wyjątkową atmosferę i podsyca ciekawość poznawczą uczestników zajęć.

Pracując z dziećmi, staramy się wychodzić naprzeciw ich potrzebom. Zakładamy, że nauka nie może być nudna, a dzieci poznają świat nie tylko poprzez swoje zmysły, ale i działania. Dlatego pozwalamy im zdobywać nowe doświadczenia poprzez rozwiązywanie różnego rodzaju zadań. Stawiając przed dziećmi ciekawe wyzwania, staramy się wykorzystywać ich potencjał intelektualny i emocjonalny.

Pełny cykl zajęć obejmuje dziesięć spotkań, podczas których prezentujemy bajki i poprzez wspólną ich interpretację wyszukujemy zawarte w nich pozytywne wartości. Przyjaźń, sprawiedliwość, pomysłowość, optymizm – to przykłady tematów poruszanych podczas naszych „przygód z bajką". Dzieci poznają ich wagę, uczą się dostrzegać je w sobie i w innych, rozwijają zdolność do współdziałania w grupie i rozwiązywania konfliktów. Przy okazji doskonalą swoje umiejętności i ćwiczą kreatywność. Analizując bajkowe narracje, dzieci mają możliwość utożsamiania się z ich bohaterami, gdyż same mierzą się z podobnymi wyzwaniami. Realizacja przygotowanych zadań wymaga od nich dużej wyobraźni, umiejętności dzielenia się, koleżeńskości, współpracy itd. Ich rozwiązywanie usprawnia myślenie przyczynowo-skutkowe, pamięć, koncentrację uwagi, koordynację wzrokowo-ruchową i wiele innych zdolności potrzebnych do efektywnej nauki.

Adresatami inicjatywy są przede wszystkim dzieci u progu obowiązku szkolnego – pięcio- i sześciolatki. Ważnym aspektem zajęć jest więc rozwój umiejętności szkolnych i rozbudzanie ciekawości poznawczej uczestników. Na kompleksową stymulację ich rozwoju i wszechstronne wsparcie pozwala skład zespołu osób prowadzących spotkania, wśród których znajdują się: psycholog, pedagog, logopedzi.

Podczas zajęć wzbogacany jest zasób słownictwa biernego i czynnego oraz zdolność do swobodnego, płynnego budowania dłuższych wypowiedzi. Dzięki ciekawym zadaniom dzieci usprawniają aparat mowy, co poprawia komunikatywność w relacjach rówieśniczych i sprzyja prawidłowemu rozwojowi emocjonalnemu i społecznemu. Ćwiczenia słuchu pozawerbalnego oraz syntezy i analizy słuchowej przygotowują natomiast do podjęcia nauki czytania i pisania. Stosując metody praktycznego działania, rozwijamy kompetencje matematyczne – dzieci uczą się zasad liczenia, podczas zabaw zapoznają się z pojęciami miar, objętości, pojemności, stałości itp. Nie zapominamy także o silnej u małych dzieci potrzebie ruchu. Opracowując scenariusze zajęć, czerpaliśmy z wielu uznanych metod nauczania – wykorzystaliśmy m.in. elementy ruchu rozwijającego W. Sherborne, elementy glottodydaktyki B. Rocławskiego, metody edukacji matematycznej E. Gruszczyk-Kolczyńskiej.

Zajęcia, stanowiące dla nas nowe doświadczenie w zakresie terapii grupowej, będą systematycznie poddawane ewaluacji. Mamy nadzieję, że sprawią one dzieciom wiele radości i rozbudzą w nich motywację do nauki samodzielnego czytania i pisania. Zainteresowanych zapraszamy do udziału w kolejnych edycjach „Przygody z bajką".

Zespół prowadzący zajęcia:
Małgorzata Kukurenda – psycholog
Joanna Paszkowska-Wójcik – pedagog
Lucyna Owczarska – logopeda
Sabina Chudzik – logopeda

Literatura uzupełniająca

Małgorzata Majewska, ekspertka przedmiotowa ds. biologii w ZCDN-ie

W działaniach i pracy dydaktycznej nauczyciela w wielu aspektach powinna być wykorzystywana literatura dydaktyczna oraz popularnonaukowa. Ta ostatnia może mieć istotne znaczenie w praktycznym wymiarze edukacji biologicznej i przyrodniczej. Czasopisma znajdują zastosowanie na każdym etapie edukacyjnym – zarówno w pracy z uczniem zdolnym, wykazującym zainteresowania tematyką, jak i kształcącym się w klasach o kierunkach przyrodniczych. Najczęściej wykorzystywanymi przez nauczycieli tytułami są: „Świat Nauki", „Wiedza i Życie" oraz „Przyroda Polska", „Biologia w Szkole", „Biuletyn Polskiego Stowarzyszenia Przedmiotów Przyrodniczych. Nauczanie Przedmiotów Przyrodniczych", „Niedziałki" wydawane przez Fundację Pro Chemia przy Wydziale Chemii UJ (zalecane przez PTCh).

Z punktu widzenia skuteczności podejmowanych działań ważne jest, aby przeczytane przez uczniów fragmenty bądź całe teksty we wspomnianych publikacjach zostały przez nich opracowane, na przykład w formie fiszki. W przygotowanej przez nauczyciela karcie pracy powinno znajdować się miejsce na dane bibliograficzne (ważne z punktu widzenia nauk humanistycznych), takie jak: nazwisko i imię autora, tytuł czasopisma publikacji, rok i miejsce wydania, wydawnictwo. Oprócz tego karta powinna zawierać niezbędne elementy na każdym etapie nauczania, takie jak: analiza treści, pytania problemowe (nawiązanie do podstawy programowej) oraz wnioski. (Przykładowa fiszka jest dostępna na stronie internetowej ZCDN-u w zakładce: *Materiały dla nauczycieli – gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne*).

W swoich poszukiwaniach warto sięgać po artykuły lub przedruki z zagranicznych czasopism naukowych, często będące źródłem najnowszej wiedzy z zakresu nauczanego przedmiotu, informacji na temat osiągnięć z różnych dziedzin czy przyznawanych co roku Nagrodach Nobla. Do niektórych z czasopism dołączane są filmy przyrodnicze, które również mogą być atrakcyjnym środkiem dydaktycznym w czasie zajęć edukacyjnych.

Literatura uzupełniająca może być przydana w przygotowaniu do egzaminu maturalnego. W Informatorze o egzaminie maturalnym z biologii od roku szkolnego 2014/2015 Centralnej Komisji Egzaminacyjnej napisano na str. 9 w pkt 1. „Opis egzaminu maturalnego z biologii na poziomie rozszerzonym, pkt 1.1 Zakres wiadomości i umiejętności sprawdzanych na egzaminie. W szczególności, zadania w arkuszu maturalnym z biologii na poziomie rozszerzonym mają na celu sprawdzenie:

– wiedzy i jej zastosowania do identyfikowania i analizowania problemów,
– umiejętności rozumowania, argumentowania i wnioskowania,
– umiejętności wykorzystania informacji pochodzących z różnych źródeł wiedzy,
– umiejętności projektowania doświadczeń oraz analizowania i interpretowania wyników,
– umiejętności wykorzystania narzędzi matematycznych do opisu i analizy zjawisk i procesów".

Warto zwrócić także uwagę na to, że jedną z publikacji, na jakie powołują się autorzy *Informatora*, jest *Biologia* pod redakcją N. A. Campbella, której schematy wykorzystano do konstrukcji zadań maturalnych z biologii na poziomie rozszerzonym (w tym roku ukazało się nowe wydanie *Biologii*). Wykorzystanie tej pozycji stanowiłoby przykład zastosowania najnowszej publikacji przyrodniczej w edukacji oraz rozwijania zainteresowań naukami przyrodniczymi w nowoczesnym ujęciu. Po każdym bogato ilustrowanym zdjęciami i schematami rozdziale znajdujemy bowiem podsumowanie zagadnień kluczowych i test.

Podczas lekcji z zakresu edukacji zdrowotnej, będącej nieodzownym elementem kształcenia, pomocne mogą być atlasy anatomiczne, np.: Vigue-Martin, *Atlas budowy ludzkiego ciała*, Wydawnictwo Olesiejuk, Ożarów Mazowiecki 2012; Jane de Burgh, *Przewodnik eksperta. Ludzkie ciało. Najważniejsze elementy anatomii i funkcjonowania*, Firma Księgarska Olesiejuk, Ożarów Mazowiecki 2007.

Na zajęciach terenowych warto zaś wykorzystać atlasy i albumy przyrodnicze, między innymi: W. Kamiński, R. Krzyściak-Kosińska, M. Kosiński, Ł. Przybyłowicz, *Atlas przyrody*, Wyd. Dragon, Bielsko-Biała 2012; R. Krzyściak-Kosińska, M. Kosiński, Ł. Przybyłowicz, *Atlas drzew i krzewów*, Wyd. Dragon, Bielsko-Biała 2012.

Nowoczesne rozwiązania i szeroki dostęp do informacji nie zastąpią bezpośredniego kontaktu z publikacją i czasopismem. Na potrzeby gabinetu biologicznego oraz czytelni i biblioteki szkolnej warto podjąć trud gromadzenia tradycyjnych – drukowanych i bogato ilustrowanych – nośników wiedzy. Zainteresowanie tekstem pisanym i drukowanym nie przemija, miejsca sprzedaży publikacji popularnonaukowych tętnią życiem i są pełne zafascynowanych książką ludzi. Zachęcam do pracy z literaturą uzupełniającą w gabinecie biologicznym, w czytelni szkolnej i poza szkołą.

Obraz kobiety w memach internetowych

Natalia Cybort, **studentka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego**

Według Raportu Fanty z 2010 roku, korzystanie z Internetu jest trzecią najpopularniejszą deklarowaną przez nastolatków aktywnością, która pochłania ich czas wolny[1]. Spędzają oni średnio prawie dwadzieścia godzin tygodniowo, surfując po Internecie, przy czym więcej czasu poświęcają na to chłopcy[2].

Internet jest miejscem wymiany poglądów i zabierania głosu w aktualnych kwestiach i problemach społecznych, a jedną z form, umożliwiających przekazywanie tego rodzaju informacji, zwykle nacechowanych emocjonalnie, są memy internetowe.

Słowo „mem" zostało stworzone przez R. Dawkinsa w książce *The Selfish Gene* z 1976 roku (I polskie wydanie: R. Dawkins, *Samolubny gen*, przeł. Marek Skoneczny, Warszawa 1996), w której autor próbował, między innymi, wyjaśnić mechanizm rozprzestrzeniania się informacji kulturowych. Pisał on, że pomysły i zwyczaje, przekazywane od jednej osoby do drugiej, można interpretować jako kopiowanie informacji znajdującej się w ludzkiej pamięci. Dawkins nazywał memami właśnie te jednostki kulturowych replikacji i zaliczał do nich między innymi: fotografie, książki, melodie, plotki, czy języki. Autor zwracał uwagę na podobieństwo memów do genów oraz innych replikatorów, takich jak wirusy komputerowe czy kryształy[3].

Na gruncie polskim również pojawiają się próby zdefiniowania memu. Marta Laskowska w artykule dotyczącym memów internetowych pisze, że przybierają one zwykle formę zdjęcia, obrazka lub krótkiego filmu video, a ich treść może stanowić zachowanie, wyrażenie lub nawet słowo[4]. Inną próbę zdefiniowania memu internetowego podejmuje Jagoda Dynowska: „Internetowym memem może być krótki, zabawny filmik, nagranie, słowo lub obrazek. Ważne, aby zyskał popularność w sieci i stał się podstawą do przeróbki i rozpowszechniania"[5].

Francis Heylighen w artykule *Evolution of Memes on the Network: from chain-letters to the global brain* pisze, że istnieją kryteria, których spełnienie określi to, czy dany mem odniesie sukces, czyli będzie się utrzymywał i rozprzestrzeniał. Tymi kryteriami są: spójność z przekonaniami już posiadanymi przez daną osobę, nowość, mająca przyciągać uwagę, prostota, umożliwiająca zrozumienie memu i jego zapamiętanie, oraz użyteczność dla indywidualnej osoby, pomagająca wspierać jej osobiste cele[6].

O popularności memów internetowych świadczy liczba osób odwiedzających strony internetowe, które je rozpowszechniają. Na forum tylko jednej z nich, 4chan.org, wchodzi miesięcznie ponad pięć milionów osób[7]. Obecność memów internetowych dostrzega się również między innymi w komunikacji marketingowej lub próbach wywołania społecznego zaangażowania. Z moich obserwacji wynika, że strony internetowe, na których pojawiają się memy, odwiedzają osoby od wczesnej adolescencji do wczesnej młodości. Duży zakres wiekowy nie powoduje jakkolwiek chaotyczności treści memów, których przekaz wydaje się spójny i jednoznaczny.

W obliczu genderowych analiz treści przekazów medialnych odbieranych przez młodzież, w tym przede wszystkim reklam telewizyjnych, a także niegasnącej popularności memów internetowych, zrodziło się we mnie pytanie o funkcjonujący w nich obraz kobiety. W konsekwencji w niniejszym tekście chciałabym zastanowić się, jaki jest obraz kobiety w memach internetowych oraz w jaki sposób spełnia on kryteria skuteczności memów. Aby poznać ten obraz, posłużyłam się stroną internetową www.joemonster.org, którą w 2008 roku codziennie odwiedzało około 80–115 tysięcy osób (1 milion 400 tysięcy osób miesięcznie)[8]. Po wpisaniu słowa „mem" w zamieszczoną na stronie wyszukiwarkę, uzyskałam 4730 wyników. Przeanalizowałam pierwsze sto z nich, a następnie wybrałam te bezpośrednio odnoszące się do memów, których głównym tematem były kobiety. W ten sposób uzyskałam wyniki odnoszące się do dziesięciu memów: Sasha Grey; Perfekcyjna pani domu; Zaborcza dziewczyna; Mieszczańska mama; Idealna dziewczyna; Wredna sucz; XIX-wieczne problemy kobiet; Wyrachowana mama; Fałszywe laski; Zazdrosna dziewczyna.

W dalszej części postaram się omówić cztery spośród powyższych memów, cieszące się największą popularnością wśród internautów odwiedzających stronę www.joemonster.org. Wybrałam je na podstawie liczby głosów „Podoba mi się!", oddanych na poszczególne memy. W ten sposób uzyskałam następujące wyniki:

1. Idealna dziewczyna – 3103 głosy.
2. Sasha Grey – 1310 głosów.
3. Zazdrosna dziewczyna – 770 głosów.
4. Perfekcyjna pani domu – 700 głosów.

Według powyższych wyników najpopularniejszy jest mem „Idealna dziewczyna". Został on skonstruowany w taki sposób, że na kolorowym tle widoczna jest głowa dziewczyny. Umieszczony na obrazku tekst podzielony jest zwykle na dwie części, z których jedna znajduje się powyżej kobiecej głowy, a druga poniżej. Tekst to przykładowa wypowiedź dziewczyny, skierowana do jej partnera.

Z podanych na stronie internetowej dwudziestu pięciu przykładów omawianego memu można wyłonić następujące cechy „idealnej dziewczyny":

- Nie kryje własnej seksualności i bierze pod uwagę potrzeby seksualne partnera (9 memów), na przykład: „O której będziesz? Już kupiłam piwo i rozebrałam się", „Szantaż seksem? Przestań! Nie zachowuj się jak baba!".
- Lubi alkohol i nie zabrania spożywania go swojemu partnerowi (4 memy), na przykład: „Koledzy przyszli? Zawołaj mnie, gdy zaczniecie pić", „Znów się upiłeś? Skąd mam cię odebrać?".
- Uprawia stereotypowo męskie rozrywki (4 memy), na przykład: „Pójdziemy postrzelać?", „Znów przed kompem? Wow! Starcraft II".
- Jej zwyczaje żywieniowe obejmują przede wszystkim potrawy mięsne, wybiera puby zamiast restauracji (3 memy), na przykład: „Sałatki i koreczki? A nie lepiej 2 kilo mięsa i coca cola?".

Ponadto w omawianym memie pojawiają się takie pojedyncze kobiece cechy, jak: umiejętność przyznania się do błędu, wzajemność w wykonywaniu domowych obowiązków oraz unikanie narzekania.

Wydaje się, że „idealnej dziewczynie" przypisanych jest wiele cech, uchodzących stereotypowo za męskie, co wskazuje na tendencję do upodobnienia zachowań i cech kobiecych do męskich. Linda Brannon pisze: „Kobiety i mężczyźni stali się do siebie bardziej podobni, jeśli chodzi o wykształcenie, zatrudnienie, postawy wobec seksu i zachowania seksualne, palenie papierosów i uprawianie sportu"[9]. Warto zwrócić uwagę na to, że w tym procesie to kobiety zwykle upodabniają się do mężczyzn, podczas gdy mężczyźni rzadko przejmują cechy kobiece. Dzieje się tak, ponieważ społeczeństwo wyżej ceni cechy męskie. W konsekwencji kobiety mają większą swobodę w dążeniu do androginii[10], co działa nie tylko na niekorzyść kobiet, ale również mężczyzn. Potwierdziły to badania prowadzone przez J. Aube i R. Koestner, które wykazały, że kobiety, które w dzieciństwie wyrażały cechy stereotypowo uznawane za męskie, w przeciwieństwie do mężczyzn przejawiających cechy kobiece, nie doświadczały z tego powodu negatywnych skutków. W obu sytuacjach cechy i zainteresowania stereotypowo męskie miały pozytywny wpływ na przystosowanie społeczne. Podobne wyniki przyniosły badania C. A. Orlofsky'ego i J. L. O'Herona[11].

Na podstawie analizy memu „Idealna dziewczyna", można by wysnuć dość pochopny wniosek, że chłopcy w wieku adolescencji oraz wczesnej dorosłości poszukują przede wszystkim partnerki, która byłaby odpowiednią towarzyszką uprawianych przez niego stereotypowo męskich aktywności. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa Virginii Woolf: „Byłoby niepowetowaną stratą, gdyby kobiety zaczęły pisać jak mężczyźni, żyć jak mężczyźni lub wyglądać jak mężczyźni, bo jeżeli z ogromem i różnorodnością świata dwie płcie nie mogą sobie poradzić, to co byśmy robili, gdyby została nam tylko jedna?"[12].

Drugim w kolejności najpopularniejszym memem jest „Sasha Grey". Sasha Grey w rzeczywistości jest dwudziestopięcioletnią amerykańską aktorką, modelką i muzyczką, a także (co w przypadku omawianego memu ma szczególne znaczenie) jest byłą aktorką filmów pornograficznych. Na mem, stworzony na podstawie jej wizerunku, składają się żarty (głównie językowe) o podtekście seksualnym. Zdarzyło się tak we wszystkich z dwudziestu ośmiu przykładów memu, zamieszczonych na stronie www.joemonster.org.

Od lat trzydziestych do siedemdziesiątych zaszły duże zmiany w postawach i zachowaniach seksualnych kobiet. Późniejszy konserwatyzm i zagrożenie AIDS osłabiły te zmiany[13]. Stworzyły one jednak społeczne przyzwolenie na odkrywanie przez kobiety własnej seksualności.

Pojawiły się jednakże znaczne różnice w seksualności kobiet i mężczyzn, prowadzące do określenia podwójnego standardu zachowań seksualnych, czyli różnych oczekiwań kulturowych wobec kobiet i mężczyzn, związanych z ich seksualnością. Mężczyźni w większym stopniu akceptują (deklarują i realizują) różne zachowania seksualne, a także współżycie przedmałżeńskie i pozamałżeńskie, wolną miłość, liczbę partnerów oraz częstość współżycia. Mają też mniejsze poczucie winy oraz mniejszy niepokój związany ze sferą seksualną. Okazuje się jednak, że to kobiety są tymi, które wykazują się

większym poziomem akceptacji dla wspomnianego podwójnego standardu[14].

Należy zwrócić uwagę na fakt, że seksualność kobiet i mężczyzn, która zależna jest od norm społecznych, podlega znacznym przemianom. Różnice są coraz mniejsze, kobieca seksualność jest coraz częściej podkreślana, jednak wyniki badań wciąż wskazują na istnienie podwójnego standardu. Podboje seksualne mężczyzn, będące często tematem przechwałek, są akceptowane, podczas gdy od kobiet wymaga się, aby ich aktywność seksualna wypływała z miłości i następowała w ramach związków[15].

Różnice rodzajowe pojawiają się również w analizach dotyczących zazdrości w związkach, która jest tematem kolejnego, ze względu na kryterium popularności, memu – „Zazdrosna dziewczyna". Jego bohaterką jest widoczna na kolorowym, „eksplodującym" tle młoda, atrakcyjna dziewczyna. Umieszczony w górnej i dolnej części obrazka podzielony tekst ma eksponować jej nadmierną zazdrość.

Polski psycholog Bogdan Wojciszke w książce *Psychologia miłości* pisze: „Zazdrość łączona jest z miłością od niepamiętnych czasów jako jej »ciemna strona« czy też nieuchronny skutek. Jest także problemem nękającym przynajmniej od czasu do czasu niemal każdego i każdą miłość"[16]. Autor przywołuje wyniki badań, które świadczą o braku wyraźnych wskazań między poziomem zazdrości kobiet i mężczyzn. Przywołuje jednak różnice rodzajowe w modelach zazdrości, do których zalicza: powody zazdrości (mężczyźni są bardziej zazdrośni o kontakty seksualne, a kobiety o uwagę poświęconą potencjalnym rywalkom), sposoby przeżywania zazdrości (kobiety koncentrują się na motywach, przypisując zdradę „potrzebom seksualnym partnera i atrakcyjności rywalki"[17], mężczyźni natomiast „poszukują przyczyn raczej w uczuciowym zaangażowaniu partnerki w związek z rywalem i jej zapotrzebowaniu na uwagę i względy"[18]) i reagowania na nią. Kobiety, które dotyka problem zdrady, są smutne i często popadają w depresję, podczas gdy mężczyźni okazują gniew i zachowania agresywne[19].

Problem zazdrości w związkach został przez odbiorców strony internetowej dostrzeżony i zaakcentowany popularnością memu. Młode kobiety, bo to one są w tym przypadku przedstawicielkami „zazdrosnej" części społeczeństwa, dążą do znalezienia odpowiedniego partnera, a następnie zatrzymania go przy sobie za wszelką cenę (a właściwie za cenę śmieszności). Presja społeczna, nakazująca młodym kobietom „bycie w związku", czy też inaczej „nie-bycie samotnymi", może powodować nasilenie odczuwania zazdrości, wypływające z lęku przed utratą pożądanej społecznie pozycji matrymonialnej.

A co się stanie, kiedy młoda kobieta wyjdzie za mąż lub wejdzie w mniej formalny związek, w którym jednak partnerzy mieszkają wspólnie? O tym mówi kolejny mem, którym jest „Perfekcyjna Pani Domu". Nawiązuje on do postaci Małgorzaty Rozenek, prowadzącej emitowany w telewizji TVN, cieszący się dużą popularnością program „Perfekcyjna Pani Domu", którego uczestniczki pod jej nadzorem uczą się, jak efektywnie sprzątać, urządzać przyjęcia i przygotowywać posiłki[20].

Na stronie www.joemonster.org pojawia się następujący opis tego memu: „Oto kobieta, która od dziecięcych lat uczona była dbania o porządek. Najwyraźniej rodzice za bardzo przyłożyli się do edukacji swej pociechy, bo wyrosło z niej pedantyczne monstrum owładnięte obsesją sprzątania, czyszczenia i pucowania na błysk wszystkiego, co wpadnie w jej pokryte gumowymi rękawiczkami macki"[21].

Aktywizacja zawodowa kobiet z lat siedemdziesiątych przyniosła duże zmiany obyczajowe. Bogusława Budrowska pisze, że w miejsce wzorca kobiety jako samopoświęcającej się żony i matki, pojawił się wzór superkobiety (*superwoman*), dla której dodatkowo ważny jest sukces zawodowy[22].

Jedną z cech superkobiety, które wymienia autorka, jest wykonywanie samodzielnie wszystkich czynności, które należą do jej obowiązków: „od pieczenia ciasteczek na szkolne zabawy dzieci i sprzątania domu oraz gotowania obiadów, przez osobiste kupowanie prezentów na różne okazje, przyjaciołom i kolegom z pracy, aż do osobistego odpowiadania na listy lub telefony zainteresowanych osób"[23]. Twórczyni syndromu superkobiety, Marjorie Hansen-Shaevitz, szuka jego źródeł w przekazie socjalizacyjnym, z którym mierzą się dziewczęta, a który przystosowuje je do pełnienia roli żony, matki i gospodyni domowej[24]. Nie dziwi więc przywiązanie kobiet do starannego wykonywania domowych obowiązków oraz obawa przed oceną na podstawie zaniedbanego mieszkania.

Obraz kobiety w memach internetowych zdaje się krytykować i powielać przypisane jej stereotypowo cechy. Thomas W. Lippman definiuje stereotyp jako „nadmierne uogólnienie, czyli przypisanie określonych, identycznych cech wszystkim osobom należącym do danej grupy, bez uwzględnienia istniejących różnic między nimi"[25]. Wojciszke natomiast w swojej definicji dodaje, że „schemat taki jest (…) niepodatny na zmiany w wyniku nowych informacji oraz społecznie podzielany, stanowiąc element kultury jakiejś społeczności"[26]. W obrębie danej kultury stereotypy rozpowszechniane są często za pośrednictwem środków masowego przekazu. Wyraźnie widoczne są one w memach interne-

towych. Doskonałym tego przykładem są memy „Perfekcyjna Pani Domu" oraz „Idealna dziewczyna". Ten drugi stanowi życzenie nie tylko odrzucenia cech, przypisywanych kobietom, ale upodobnienie ich zachowań i postaw do postaw uznawanych stereotypowo za męskie. Przypisuje się im również postawę zazdrości, czego nie potwierdzają wyniki przeprowadzonych na ten temat badań. Krytykuje się w ten sposób pewną kobiecą postawę, nie znajdując jej zwierciadlanego odbicia w postawach mężczyzn.

Zaskoczeniem mogłaby być popularność memu „Sasha Grey", który przedstawia kobietę w pierwszym odczuciu nie wpisującą się w funkcjonujące stereotypy. Nie można jednak jednoznacznie określić, czy jej popularność świadczy o większym przyzwoleniu na swobodę seksualną kobiet, czy też, przedstawiając ją w sposób żartobliwy, prześmiewa się jej postawę, wyrażając tym samym sprzeciw wobec zmian zachodzących w postawach wyrażających seksualność.

W kontekście cech memów, wpływających na ich sukces, podejście stereotypowe zapewnia spójność z przekonaniami ich odbiorców oraz znacznie ułatwia ich zrozumienie i zapamiętanie, co powoduje jednocześnie spełnianie kolejnej cechy memu, czyli jego użyteczności. Nowość jako kryterium, w moim odczuciu, uwidacznia się w formie memu, przyciągającej uwagę.

Heylighen w przywoływanym wcześniej artykule pisze, że memy współpracują, jeżeli ich treści są ze sobą zgodne oraz jeżeli wzajemnie się uzupełniają. W przeciwnej sytuacji sukces memu powinno się mierzyć liczbą jego zwolenników. W kontekście tej myśli uzasadniony jest sukces omówionych przeze mnie memów. Zakładając, że tendencja ta ma swoją kontynuację, nie jest możliwe stworzenie pełnego obrazu kobiety w memach internetowych bez przeanalizowania wszystkich jej odsłon. Poszczególne elementy tego obrazu jednakże dają nam pewien wgląd w funkcjonowanie aktualnego społecznego modelu kobiety wśród młodych internautów.

Przypisy

[1] Por. J. Kurzępa, *Raport Fanty Pokolenie nadziei, czyli współczesny nastolatek*, *sprawy, które są dla niego ważne, i świat, w którym się obraca*, Wrocław 2010, za: M. Boni (red.), Młodzi 2011, Warszawa 2011, s. 240. .

[2] Por. *Worlds Internet Project Poland 2010*, s. 34, za: M. Boni (red.), *Młodzi 2011*, Warszawa 2011, s. 255.

[3] Por. F. Heylighen, *Evolution of Memes on the Network: from chain-letters to the global brain*, w: *Ars Electronica Catalogue*, Ingrid Fischer (ed.) (Springer, Vienna/New York, 1996), http://pespmc1.vub.ac.be/Papers/Memesis.html, data dostępu: 27.09.2013.

[4] Por. M. Laskowska, *Dlaczego memy, a jeśli tak, to jak?*, http://nowymarketing.pl/a/592,dlaczego-memy-a-jesli-tak-to-jak/2, data dostępu: 27.09.2013.

[5] J. Dynowska, *Jesteś hardkorem! – internetowe memy*, http://www.gazetastudenta.pl/index.php?art_id=1094, data dostępu: 27.09.2013.

[6] Por. F. Heylighen, *Evolution*…, op. cit.

[7] Por. J. Dynowska, *Jesteś*…, op. cit.

[8] http://www.joemonster.org/sections.php?op=viewarticle&artid=22, data dostępu: 27.09.2013.

[9] L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, Gdańsk 2002, s. 551.

[10] Por. ibidem, s. 552.

[11] Por. ibidem.

[12] V. Woolf, *Własny pokój*, Warszawa 2002, s. 109.

[13] Por. L. Brannon, *Psychologia*… op. cit., s. 550.

[14] Por. Oliver, Hyde, 1993, za: L. Brannon, *Psychologia*… op. cit., s. 324.

[15] Por. Hyde, Jaffee 2000; Rubin 1991, za: D. J. Curran, C. M. Renzetti, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Warszawa 2008, s. 246.

[16] B. Wojciszke, *Psychologia miłości*, Gdańsk 2003, s. 137.

[17] Tamże.

[18] Tamże.

[19] Por. tamże.

[20] Por. http://perfekcyjna.tvn.pl/o-programie,76821,n.html, data dostępu: 27.09. 2013.

[21] http://www.joemonster.org/art/21293, data dostępu: 27.09.2013.

[22] Por. B. Budrowska, *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wrocław 2000, s. 155–156.

[23] M. Hansen-Shaevitz, *The Superwoman Syndrome*, za: B. Budrowska, *Macierzyństwo*… op. cit., s. 159.

[24] Por. ibidem.

[25] D. Doliński, B. Wojciszke, *Psychologia społeczna*, w: D. Doliński, J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom 2., Gdańsk 2008, s. 427.

[26] B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2004, s. 68.

Bibliografia

Boni M. (red.): *Młodzi 2011*, Warszawa 2011.

Brannon L.: *Psychologia rodzaju*, Gdańsk 2002.

Budrowska B.: *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wrocław 2000.

Curran D. J., Renzetti C. M.: *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Warszawa 2008.

Doliński D., Wojciszke B.: P*sychologia społeczna*, w: D. Doliński, J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom 2., Gdańsk 2008.

Wojciszke B.: C*złowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2004.

Wojciszke B.: *Psychologia miłości*, Gdańsk 2003.

Woolf V.: *Własny pokój*, Warszawa 2002.

Netografia

Dynowska J.: J*esteś hardkorem! – internetowe memy*, http://www.gazetastudenta.pl/index.php?art_id=1094, data dostępu: 27.09.2013.

Heylighen F.: *Evolution of Memes on the Network: from chain-letters to the global brain*, w: *Ars Electronica Catalogue*, Ingrid Fischer (ed.) (Springer, Vienna/New York, 1996), http://pespmc1.vub.ac.be/Papers/Memesis.html, data dostępu: 27.09.2013.

Laskowska M.: *Dlaczego memy, a jeśli tak, to jak?*, http://nowymarketing.pl/a/592,dlaczego-memy-a-jesli-tak-to-jak/2, data dostępu 27.09.2013.

http://perfekcyjna.tvn.pl/o-programie,76821,n.html, data dostępu: 27.09. 2013.

www.joemonster.org

Małe słowa w ważnych sprawach

Małgorzata Bortliczek, **doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Edukacji Humanistycznej i Nauk Pomocniczych Pedagogiki, Uniwersytet Śląski**

Instynkt nazywania to krok milowy.
Zrozumienie, że rzeczy mają nazwy, przychodzi
dzieciom w różnym okresie,
ale zazwyczaj przed upływem osiemnastego miesiąca
życia.
Wydaje się to tak zwyczajne,
że większość rodziców nie zauważa go ani nie
komentuje,
choć może ono prowadzić do eksplozji nazywania –
pragnienia, by nazywać wszystko dokoła[1].

Magdalena Grochowalska, pisząc o rodzinie jako pierwszym środowisku aktywności językowej dziecka, konstatuje: „To w niej, podczas naturalnie nawiązywanych interakcji, rozwija się wiele sprawności komunikacyjnych. Rodzice są odpowiedzialni za rozwój dziecka, za stwarzanie optymalnych dla niego warunków. Spotykając małe dzieci, które zaskakują nas swoją wiedzą, przypuszczamy, że to dorośli z ich otoczenia stwarzają tak stymulujące warunki, często odpowiadają na pytania, sami pytają, wyjaśniają, a tym samym dzielą się swoją wiedzą"[2]. Zdaniem Elżbiety Sachajskiej mówienie jest naturalną potrzebą każdego człowieka. Wymaga jednak treningu: „Zanim dziecko nauczy się mówić, upływa kilka lat. Te pierwsze lata to czas dany rodzicom, opiekunom i nauczycielom, by uczynić mowę dziecka lekką, łatwą i przyjemną"[3].

Zaczynając od sfery języka rodzinnego, zwanego także familijnym, a zwłaszcza przyglądając się uniwersalnemu językowi nianiek stosowanemu w kontaktach z niemówiącymi jeszcze dziećmi, ostatecznie dochodzę do analizy wybranych leksemów stosowanych w codziennej komunikacji familijnej i w komunikacji oficjalnej. Artykuł składa się z dwóch części: w pierwszej (*Od spieszczeń i zdrobnień…*) mowa jest o właściwościach protetycznego języka stosowanego w komunikacji z dzieckiem i o słowach (protosłowach) generowanych przez uczące się mówić dziecko; w części drugiej (*…do zdrobnień i spieszczeń*) omawiane są zdrobnienia i spieszczenia obecne w wybranych sferach językowej aktywności dorosłych, w których pełnią przede wszystkim funkcję waloryzującą i reklamującą (nakłaniającą, perswazyjną). Z jednej strony, są nieodłącznym sposobem okazywania grzeczności, minimalizowania dystansu między nadawcą komunikatu a odbiorcą, a z drugiej, są manieryczne i groteskowe

Od spieszczeń i zdrobnień…

Na początku edukacji językowej (mownej) dziecka instynkt nazywania i komunikowania jest zaspokajany przede wszystkim dzięki językowi nianiek, którym posługuje się prawie każda osoba kontaktująca się z małym dzieckiem (rodzice, dziadkowie, ciocie, wujkowie, starsze rodzeństwo i inne osoby okazjonalnie zajmujące się dzieckiem)[4]. W obronie stosowania tej odmiany językowej (z uwzględnieniem istotnych ograniczeń) występuje między innymi Magdalena Smoczyńska, podkreślając jej okresową funkcjonalność. Podobne stanowisko przyjmuje Jean Aitchison, eksponując nominatywność a zarazem wieloznaczność pierwszych dziecięcych wokalizacji: „Pierwsze rozpoznawalne słowa małych dzieci – zwykle wypowiadane około pierwszego roku życia – na ogół wiążą się raczej z całą sytuacją niż z poszczególnymi czynnościami. *Auto* może być określeniem całej sytuacji na ulicy widzianej przez dziecko; dziecko mówi *tata*, słysząc dzwonek do drzwi. Instynkt nazywania – zawężenie nazwy do jednego desygnatu – wymaga czasu"[5]. Pierwsze dziecięce wokalizacje są konsytuacyjnie interpretowane przez otoczenie: „*Uu-uu* powtarzane raz po raz może służyć tylko przyciągnięciu uwagi, ale dorośli interpretują je jako *Patrz!* Okrzyk *ba!* może oznaczać *chcę tego*, ale przez dumną matkę jest uznawany na przykład za *kubek (z mlekiem)*"[6].

Aitchison eksponuje doniosłość natury nazywania. Człowiek, posiadłszy instynkt nazywania (a zrozumienie, że otaczający świat składa się z ponazywa-

nych elementów dociera do dziecka liczącego zaledwie osiemnaście miesięcy), już zawsze chce nazywać rzeczy. My, ludzie, lubimy nazywanie dla samego nazywania. Tym różnimy się od innych naczelnych, które nie podzielają entuzjazmu dla nazywania[7].

Na początku dziecko posługuje się protowyrazami, natomiast dorośli z jego otoczenia stosują język uproszczony – protojęzyk, zwany językiem nianiek (w terminologii angielskiej – *baby talk*[8]). W polskich opracowaniach można zetknąć się z terminami: język matczyny, język opiekuńczy, język piastunek, język dziecięcy, język dodziecięcy. Na język ten składają się wyrazy używane przez dorosłych w kontaktach językowych z małymi dziećmi[9]. Te pierwsze słowa to czasem uproszczone formy zwykłych wyrazów (*meko, oda, buti* – mleko, odda, buty). Słowa typu *am-am, be, lulu, papu* funkcjonują w polskiej odmianie języka nianiek już od stuleci. W większości przypadków przekazywane są one z pokolenia na pokolenie i z pewnością będą wykorzystywane przez następne. Są to słowa oznaczające: części ciała, czynności wykonywane przez dzieci, jedzenie i napoje, zwierzęta domowe, najbliższe otoczenie (dzieci, krewnych) i przedmioty w nim występujące, gry i zabawy, a także podstawowe cechy (np. *dobry, zły*). Język nianiek to język stosowany wobec dziecka, które nie opanowało jeszcze języka ojczystego w mowie, ale jest w trakcie nabywania tej umiejętności poprzez słuchanie mowy ojczystej i reagowanie na prośby i polecenia wydawane w języku rodzimym. Język ten służy ekspresji emocjonalnej i stwarza nić porozumienia. Jest też pomostem do mowy dorosłych.

Magdalena Smoczyńska tak charakteryzuje język nianiek: „To pewien specyficzny rejestr używany tylko wobec małych dzieci. Zawiera on proste do wymówienia wyrazy: po części są to jednosylabowe wykrzykniki czy onomatopeje: *miau, ała*, po części ciągi prostych sylab zbliżone do gaworzenia: te wszystkie *dada, sisi, koko*. Proste wyrazy, które dzieci umieją już wymówić i pod którymi kryją się pewne przydatne znaczenia. Na przykład, że *dada* czy *ata* to wyjście na dwór. Mają one ten dodatkowy plus, że nie trzeba ich odmieniać. Zamiast od razu zgłębiać tajniki polskiej deklinacji i koniugacji, dziecko może powiedzieć: *myju-myju, bam* albo *ała*, i od razu może się dogadać”[10]. A zatem słownictwo tego języka bazuje na: 1) onomatopejach (*hau, brum, bach, ała, cik*), 2) prostych jednosylabowcach (*am, be*), 3) wyrazach złożonych z dwóch identycznych lub niemal identycznych sylab (*mama, tata, sisi, ziaziu*), 4) są w nim nawet czasowniki *myju-myju, buju-buju*, na wzór których dzieci tworzą własne, np. *pisiu-pisiu*[11].

Jedną z cech języka nianiek jest zdrabnianie i spieszczanie, np. nazw części ciała, zgodnie z presupozycją, że nogi, ręce, palce, ramiona, plecy, głowa i inne części ciała dziecka są małe; stąd nazwy odzieży i obuwia zakładane na te części ciała (analogicznie do ich rozmiarów) też podlegają hipokoryzacji, np. *czapeczka, szaliczek, rękawiczki, kurteczka, płaszczyk, polarek, sweterek, buciki, sandałki, kozaczki* i inne[12]. Zdrabniane są również nazwy zwierząt (*piesek, kotek, konik, krówka*), nazwy przedmiotów codziennego użytku zwłaszcza wtedy, gdy odnoszą się do obiektów małych lub rzeczy używanych przez dzieci (np. *miseczka, talerzyk, łyżeczka, krzesełko*)[13]. Bez wątpienia świat zawierający elementy nazwane zdrobnieniami i spieszczeniami staje się przyjazny dziecku[14].

Zwykle w pewnym okresie dorośli używają równolegle języka ogólnego (standardowego) i języka nianiek. To umożliwia dziecku przechodzenie z jednego kodu na drugi. Można stwierdzić, że największe postępy w akwizycji języka (w dochodzeniu do normy języka ogólnopolskiego) robią ci najmłodsi użytkownicy języka, którzy są poddani oddziaływaniu najbardziej zróżnicowanemu językowo. Dzieci wtedy potrafią najszybciej wyabstrahować reguły gramatyczne i opanować właściwe wzorce wymawianiowe.

Językoznawców, a także logopedów zastanawia, czy i jak długo powinno się mówić do dzieci w specjalny sposób. Odpowiedź na to pytanie można znaleźć w wywiadzie z Magdaleną Smoczyńską *Droga do słowa*: „(…) to zwykle rodzice są najlepszymi ekspertami, najlepiej je [dziecko – M. B.] znają, a mowa skierowana do dziecka cały czas się zmienia, w zależności od tego, co ono już potrafi zrozumieć i powiedzieć”[15].

Językoznawczyni ta uważa, że nie należy demonizować opinii o zanieczyszczaniu języka dziecka. Broni tym samym języka nianiek, traktując go jako protezę stopniowo nabywanego języka standardowego: „Czasem słyszymy od specjalistów, że do dzieci trzeba mówić wręcz literackim językiem, a to kompletna bzdura. Te uproszczenia [czyli język nianiek – M. B.], o których rozmawiałyśmy, nie są czymś zbędnym. One czemuś służą. To jest rodzaj protezy, ułatwienia dla dzieci w trudnym procesie opanowania mowy. Nikt przy zdrowych zmysłach nie będzie mówił takim specjalnym językiem do dziecka, które już tego nie potrzebuje. Ale ponieważ do tych dzieci, które mają zaburzenia językowe, rodzice często dłużej mówią w specjalny sposób, łatwo opacznie zinterpretować sytuację. Uznać, że to postępowanie rodziców powoduje, że dzieci nie idą naprzód – a nie odwrotnie”[16].

Dla uzmysłowienia konieczności dostosowywania sposobu mówienia do możliwości percepcyjnych odbiorcy Smoczyńska opisuje hipotetyczne zdarzenie: „Jeśli zapyta panią Węgier, jak iść na dworzec, to nie uraczy go pani wywodem, żeby zechciał pójść główną ulicą i skręcić w trzecią przecznicę w prawo, tylko pokaże pani kierunek ręką, mówiąc: *tam* i ewentualnie rysując w powietrzu dalsze elementy trasy. Bez tej zdolności dostosowywania do rozmówcy nie bylibyśmy w stanie się skutecznie porozumiewać”[17]. Stąd można wywieść pewną prawidłowość: tak samo, jak wiemy, kiedy używać najprostszych słów i reguł gramatycznych w relacjach z cudzoziemcem słabo mówiącym po polsku, tak samo jako rodzice najlepiej wiemy, (do) kiedy do dziecka mówić *hau*, (od) kiedy – *piesek*, a kiedy zacząć wprowadzać rozróżnienie typu: *To jest labrador, a to jamnik* lub *To jest peugeot, a to renault*[18].

Przestróg o nieużywaniu języka nianiek udzielają logopedzi, ponieważ dzieci z opóźnioną mową bardzo chętnie się nim posługują. Logopeda sądzi, że to matka daje dziecku niewłaściwy wzór. Tymczasem, gdyby dziecko (o opóźnionym rozwoju mowy) nie miało okazji słyszeć takich „uproszczonych” wyrazów, to w ogóle by nie mówiło. Brak języka upośledza rozwój w wielu dziedzinach. Dzięki językowi nianiek dziecko może tworzyć pojęcia (nawet jeśli określa je po dziecinnemu), uczyć się składni, budować zdania (czasem nawet złożone). Jest to bardzo dobra proteza. Nie można dziecka jej pozbawić i czekać, aż za trzy lata zacznie mówić[19].

„Po okresie holofrazy, czyli wypowiedzi jednowyrazowej – gdy dziecko coś chce dostać lub coś chce nam pokazać i nazywa to jednym słowem – następuje ogromny przełom, czyli moment, gdy dziecko jest już w stanie połączyć dwa wyrazy i powiedzieć na przykład: *mama tam, miś śpi, da am*”[20]. Okres holofrazy zamyka się, kiedy dziecko kończy około półtora roku. Od tego momentu, jak zauważa Smoczyńska, proces operowania językiem nieprawdopodobnie przyspiesza.

Bez wątpienia rozwojem języka rządzi zasada: rozumienie wyprzedza mówienie. Skoro zatem roczne dziecko zaczyna mówić, to znaczy, że rozumiało już dużo wcześniej.

…do zdrobnień i spieszczeń

Waloryzowanie przedmiotu, obiektu, zjawiska, postaci, reklamowanego i sprzedawanego, zachwalanego i polecanego produktu za pomocą zdrobnień i spieszczeń[21] to zjawisko opisane między innymi przez Annę Wierzbicką (spojrzenie językoznawcze), a także uchwycone przez Krystynę Sienkiewicz (spojrzenie potoczne, kulturalno-językowe).

Obserwacje na temat spieszczeń i zdrobnień w kontekście międzykulturowym (a dokładnie w porównaniu z kulturą anglosaską) poczyniła Anna Wierzbicka w artykule *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*. Poniżej streszczam, komentuję i interpretuję wybrane fragmenty tego tekstu. Zwracam uwagę na następujące kwestie: 1) posługiwanie się nieoficjalnymi formami imion (zdrobnieniami standardowymi i niestandardowymi) w języku polskim i w języku angielskim (w tym autoprezentacja uzależniona socjokulturowo, sytuacyjnie); 2) stosowanie sufiksów zdrabniających w nazwach pokrewieństwa oraz w leksemach wybranych pól semantycznych zwłaszcza w kontaktach między dorosłymi.

Autorka zauważyła pewną prawidłowość; jej zdaniem styl stosunków międzyludzkich zależy od rożnych form imion. Dla zilustrowania tej prawidłowości posłużyła się kilkoma wariantami swojego imienia. Forma *Anna* jest zarezerwowana na użytek oficjalny. Z reguły towarzyszy jej nazwisko. Standardowe zdrobnienie[22] imienia językoznawczyni brzmi *Ania*. Dalsi znajomi mogą używać określenia z rzeczownikiem uprzejmościowym *pani Ania*. Jeżeli osobą inicjującą kontakt jest osoba starsza od Anny Wierzbickiej, to może nazwać interlokutorkę *panią Anną*. A zatem odpowiedź na pytanie: kiedy *Ania*, a kiedy *Anna*, jest uwarunkowana sytuacyjnie (pragmatycznie). W języku polskim podczas nieoficjalnej autoprezentacji użycie formy *Anna* (bez podania nazwiska) brzmi zbyt formalnie (oficjalnie). Również w sytuacji nieoficjalnej użycie pełnych imion (*Anna, Maria*) może mieć znamiona nacechowania. Możliwa jest także inna interpretacja – mianowicie nazwanie kogoś imieniem *Anna, Maria, Barbara* oznacza, że mówiący nie chce używać standardowego zdrobnienia, bo uważa, że zdrobnienie „pomniejsza” osobę, do której się zwraca czy o której mówi. A nie zawsze chcemy „pomniejszać” osobę, do której czujemy sympatię[23].

Z kolei, jak zauważa Wierzbicka, dla angielskich znajomych ta sama osoba nie jest ani *Anią*, ani *panią Anią*, ani *panią Anną*. Jest po prostu *Anną*. Ta anglojęzyczna forma nie odpowiada pod względem wartości socjosemantycznej żadnej formie używanej w języku polskim. Zapewne jednak taki wariant imienia doskonale służy do autoprezentacji[24].

A zatem, rozmawiając po polsku z osobami o imionach *Anna, Zofia, Maria, Barbara*, dokonujemy wyboru, szeregując znajomość do typu: oficjalnego (*Anna Wierzbicka*), przyjacielskiego, lecz pełnego uszanowania (*pani Anna*), nieformalnego, bliskiego i nacechowanego uczuciem (*Ania*), nieformalnego, lecz nie bliskiego *(pani Ania)*[25]. Nie ma wariantu nieformalnego i pozbawionego dodatkowych konotacji.

Przeskok z polskiego *Ania* na angielskie *Anna* jest i zmianą językową, i zmianą stylu interakcji międzyludzkiej[26].

Autorka część artykułu poświęciła standardowym i niestandardowym zdrobnieniom. Pewna grupa imion (*Klara, Ewa, Marta, Monika*) nie ma żadnego standardowego zdrobnienia (jak np. *Anna* → *Ania*). Imiona takie mogą być używane nieformalnie w oficjalnej postaci. Ale np. polskiego imienia *Klara* nie można użyć w oryginalnej formie, mówiąc po polsku do małego dziecka lub o małym dziecku. W języku polskim praktyka socjolingwistyczna wymaga wtedy zdrobnienia. W wypadku imienia *Klara* (i podobnych) stosuje się niestandardowe zdrobnienia, np. *Klarusia, Martusia* czy *Klarunia, Martunia*. Równocześnie imiona *Maria* i *Klara* posiadają (jak większość polskich imion, zwłaszcza żeńskich) szeroki wybór niestandardowych zdrobnień, zróżnicowanych semantycznie i stylistycznie[27]. Jak zauważa Kwiryna Handtke, w wykorzystaniu możliwości słowotwórczych języka polskiego dotyczących nazw osobowych największą aktywność wykazują Polki, tworząc zdrobnienia i spieszczenia form podstawowych, a także modyfikując je na różne sposoby. Autorka dokumentuje opisane zjawisko, przytaczając dwadzieścia jeden derywatów bardzo powszechnego w Polsce imienia *Maria*: „Marysia, Maryśka, Mańka, Marylka, Maryleczka, Marylunia, Marynia, Maryneczka, Marynieczka, Marychna, Maryjka, Maryjeczka, Marychnulka, Marychnuleczka, Misia, Misiunia, Misieczka, Misiątko, Marylątko, Marie, Mary”[28].

Sufiksy zdrabniające – jak trafnie dostrzega Wierzbicka – łączą się także ze słowami określającymi stopień pokrewieństwa (por. formy wołacza takich nazw pokrewieństwa, jak: *córeczko, córuniu, córusiu; synku, syneczku*)[29]. „Rodzina jest pierwszym środowiskiem rozwoju językowego dziecka. To w niej, podczas naturalnie rozwiązywanych interakcji, rozwija się wiele sprawności komunikacyjnych”[30]. Polskojęzyczne dzieci w relacjach z rodzicami używają form: *mamusia, tatuś, mamusiu, tatusiu, mami, tati*[31], a także okazjonalnie – *mameś*[32]; z kolei do dziadków zwracają się: *babciu, dziadku, babciuniu, dziaduniu, babusiu, dziadziusiu*. W otoczeniu rodzinnym są również takie osoby, jak: *wujowie, ciocie, wujaszkowie, cioteczki, ciećki* itp.

Zdrobnienia są używane także w kontaktach między dorosłymi użytkownikami polszczyzny, np. osoba podająca jedzenie (kelner, gospodyni) używa sufiksów zdrabniających dla nazwania serwowanych potraw (*może masełka, pomidorka, śledzika, ogóreczka*). Jest to przejaw dyskretnego zachwalania potraw i troski o adresata. Podobne zjawisko zaobserwowała aktorka – Krystyna Sienkiewicz – wprowadzając czytelników *Cacka*[33] w świat prywatnych zakupów i zawodowych inspiracji: „Po pracy w Teatrze Syrena jeździłam codziennie do mojego domu nad Świdrem. I to parę razy na dzień. (…) Zakupy robiłam w Warszawie, w warzywniaku w budce u pani *Kapusi*. Nazwałam ją *Kapusią*, bo wszystko zdrabniała. Wszystkie warzywka pomniejszała komplementem czy też pieszczotą. Marchewusia, pietrunia, a sama wyglądała całkiem niezrobniale. Masywna pani pomalowana na rudo, z siwymi odrostami. Za to o bardzo szczerej nalanej buzi szerzącej sympatię”[34]. Ten językowy „identyfikator” sprzedawczyni został wmontowany w telewizyjny recital. Kapusia zagrała w wywiadzie: „Ale za to Kapusia przyozdobiła twarz rozmarzonym uśmiechem, oparła się o ladę i z lubością i miłością w głosie zaczęła swój monolog: – Znam tę gwiazdę. O, co to za paniusia, ona tu przychodzi po marchewusię, pietrusię dla piesków (!). Uśmiechnięta, zadowolona z tego sklepiku (reklama!!!). Klienci się cieszą, ja się cieszę, że mamy TAKĄ GWIAZDĘ W INTERESIE. A gwiazda w interesie szybko robiła zakupy, dorzucając jeszcze do warzyw kartoflunie, i robiąc z siebie wielbłąda jednogarbnego, jechała nad Świder”[35].

Z reguły jednak, kiedy dorośli rozmawiają o obiektach małych, jak zauważa Wierzbicka, to zdrobniałe formy typu *kwiatki* czy *ptaszki* są używane tylko dla podkreślenia rozmiarów i ewentualnie – dla wyeksponowania emocji względem tak nazwanych *kwiatów* czy *ptaków*. W innych przypadkach nie używa się form zdrobniałych[36].

Podsumowując, można wyliczyć sytuacje, w których dorośli stosują spieszczenia i zdrobnienia: 1) usługi świadczone przez: nauczyciela (nauczyciel zadaje *zadanko*, sprawdza *zeszyciki*, robi *kartkóweczki* – inna kwestia, że te określenia mogą mieć wydźwięk ironiczny), kelnera i barmana (serwując potrawy i napoje, chętnie używają zdrobnień czy nawet spieszczeń, np. *ziemniaczki, kotlecik, herbatka, kawusia*), sprzedawcę (np. sprzedawczyni z Delikatesów Centrum, w których prawie codziennie uzupełniam zapasy spożywcze, wymienia: *chlebiczek*[37], r*ogaliczki, paróweczki*); 2) różne obszary i sfery reklamy (np. *cenka, ratka*[38]); 3) środki nabywcze, np. często nie mówimy *pieniądze* tylko *pieniążki*, ale co ciekawe nie zdrabniamy raczej nazw walut, por. potencjalnie możliwe (i zdarzające się): *złotóweczka, dolarek, euraczek* (nawet program komputerowy podkreśla te wyrazy jako nieodnotowane w słowniku). Jan Miodek tak komentuje tę tendencję: „Gdybym miał wskazać formę bardzo nadużywaną, na którą zarazem zdroworozsądkowi użytkownicy polszczyzny reagują odruchem wielkiej niechęci, musiałbym się opowiedzieć

za *pieniążkami*, traktowanymi jako wariant *pieniędzy*, a nie jako określenie monet, drobnych"[39].

Jan Miodek, powołując się na opracowania Witolda Mańczaka, uświadamia rodakom językową (nie) prawidłowość ekonomiczną: „nadmierne używanie zdrobnień znacznie wydłuża przeciętną długość takiego czy innego polskiego tekstu – chociażby w stosunku do tekstów anglojęzycznych (…)"[40]. Miodek uczula zwłaszcza przed groteskowością zdrabniania. Wydłużającą się serię zdrobnień tworzą leksemy zaczerpnięte m.in. z następujących kontekstów: *paczusia do odebrania w okieneczku szesnastym* (usługa pocztowa), *na który pociążek zamawiamy miejscóweczkę* (usługa hotelowa). Tego rodzaju manieryczne zdrabnianie przyjęło się wśród pracowników branż usługowych oraz wśród ludzi mediów zabiegających o masowego odbiorcę – konstatuje językoznawca[41].

Jako puenta charakterystyki słownictwa i języka nianiek oraz słownictwa i języka stosowanego przez dorosłych w pewnych ekspresywnych sferach komunikacji niech posłużą słowa Kwiryny Handtke: „Odchodząc od czasów dzieciństwa, »zamykamy« słownictwo z nim związane i tylko do niego należące w biernym zasobie naszego idiolektu, ale »otwieramy« ten skarbiec ponownie, ilekroć zaistnieją sytuacje komunikacyjne powtarzające tamte z dzieciństwa, co występuje wówczas, gdy mamy do czynienia z małymi dziećmi, lub przy okazji wspomnień z dzieciństwa w gronie rodzinnym"[42]. Dodajmy, że ten skarbiec pamięci leksykalnej Polacy otwierają lub nawet uzupełniają, stosując zdrobnienia i spieszczenia także poza familiolektem, w oficjalnej komunikacji bezpośredniej (np. zachwalanie potraw przez kelnera lub przez gospodarza przyjęcia) oraz w komunikacji pośredniej (np. zachwalanie usług lub kuszenie potencjalnych odbiorców niskimi kosztami w spotach reklamowych). Kategoria zdrobnień i spieszczeń jest: środkiem językowym, symptomem zespołu postaw oraz narzędziem wyrażania tych postaw.

Przypisy

[1] J. Aitchison, *Ziarna mowy. Początki i rozwój języka*, przeł. M. Sykurska-Drewojed, Warszawa 2002, s. 128.

[2] M. Grochowalska, *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym. Wybrane konteksty*, Kraków 2009, s. 37.

[3] E. Sachajska, *Uczymy poprawnej wymowy*, Warszawa 2006, s. 9.

[4] Przy czym, jak zauważa Magdalena Smoczyńska, z badań wynika, że ojcowie częściej niż matki stosują mowę nie do końca adekwatną do poziomu dziecka. „Często bywa tak (choć tak być nie powinno!), że ojcowie nie są aż tak blisko dziecka, żeby wiedzieć dokładnie, co ono ma w głowie. Jednak w przypadku, gdy obok dziecka jest osoba mówiąca adekwatnie do jego rozwoju, te ojcowskie zawyżania poprzeczki okazują się przydatne. Bo podciągają dziecko w górę"; Droga do słowa. Rozmowa z prof. Magdaleną Smoczyńską, rozmawia M. Bunda, „Niezbędnik Inteligenta", dodatek do „Polityki" 2012, nr 11, s. 50.

[5] J. Aitchison, *Ziarna mowy…*, op. cit., s. 127–128.

[6] W kontekście opisu wieloznaczności pierwszych dziecięcych wokalizacji semantycznych, typu *uu-uu* czy *ba!* J. Aitchison wypowiada sąd: „Ubogie słownictwo pierwotnych ludzi, zapewne poprzedzające prawdziwy język, również mogło się składać z protosłów o szerokim znaczeniu"; J. Aitchison, *Ziarna mowy…*, op. cit., s. 127.

[7] J. Aitchison, *Ziarna mowy…*, op. cit., s. 129.

[8] Taki język nosi też nazwę mother tongue. Określenie to przyjmuje dwa znaczenia: 1) język ojczysty, 2) język matczyny. Inne określenia: motherese tongue w tłumaczeniu 'zmatczały język', a także caretake speech – tą odmianą języka posługują się wszyscy mający kontakt z dzieckiem (rodzice, dziadkowie, opiekunowie); J. C. Richards, J. Platt, H. Platt, *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Harlow, Longman 1993, s. 45.

[9] „Większość dzieci rozumie słowa pojedyncze, gdy osiągnie wiek dziewięciu miesięcy, natomiast samodzielnie zaczyna je wypowiadać mniej więcej trzy miesiące później. (…) Pierwsza dwuwyrazowa wypowiedź pojawia się około osiemnastego miesiąca i jest zapowiedzią przyswajania gramatyki"; G. Butterworth, *Niemowlęctwo*, w: *Psychologia rozwojowa*, red. P. E. Bryant, A. M. Colman, przeł. A. Bezwińska-Walerjan, Poznań 1997, s. 34.

[10] *Droga do słowa…*, op. cit., s. 49.

[11] Na podstawie wywiadu z M. Smoczyńską, *Mowa dziecka*, rozmawiała H. Bartoszewicz, w: http://www.edziecko.pl/rodzice/1,79362,2765920.html, data dostępu: 20.02.2012.

[12] Anna Wierzbicka zauważa, że w kontaktach z dziećmi Polacy są skłonni posługiwać się zdrobnieniami. W języku polskim istnieją kategorie rzeczowników, które z reguły występują w formie zdrobniałej. Jedną z nich są nazwy części ciała, dlatego kiedy zwracamy się do dziecka lub mówimy o częściach ciała małego dziecka, rzadko używamy standardowych rzeczowników typu: noga, ręka, nos, głowa. Stosujemy wówczas zdrobnienia; A. Wierzbicka, *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*, w: *Język polski w świecie*, red. W. Miodunka, Warszawa-Kraków 1990, s. 78–79.

[13] O ile w języku polskim opisane zjawisko jest produktywne, o tyle w języku angielskim specjalne sposoby określania części ciała i nazywania zwierząt w rozmowach z dziećmi są ograniczone do języka matczynego. Niemniej jednak także w języku polskim nie tworzymy zdrobnień typu: *telewizorek, *telefonek. Zdrobnieniu nie podlegają nazwy obiektów dużych i imponujących (np. niebo, morze). Nie zdrabniamy również nazw groźnych przejawów natury (np. burza, ulewa, gradobicie), ale spieszczamy (w komunikacji z dziećmi) nazwy obiektów neutralnych (np. śnieżek, deszczyk) czy przyjaznych zjawisk naturalnych (np. słoneczko, kwiatuszki, chmurki). Natomiast dorośli w rozmowie między sobą używają nazw zdrobniałych dla określenia małych i z uczuciem traktowanych kwiatów, ptaków, a z kolei w rozmowie z małymi dziećmi czynią tak, mówiąc o wszelkich kwiatach, ptakach; A. Wierzbicka, *Podwójne życie człowieka…*, op. cit.

[14] Zdrabnianiu w rozmowie dorosłych z dziećmi podlegają również przymiotniki i przysłówki: żółciutkie kurczaczki, bielutkie gąski; chodź prędziutko, mów cichutko; A. Wierzbicka, *Podwójne życie człowieka…*, op. cit., s. 80.

[15] *Droga do słowa…*, op. cit., s. 50.

[16] Ibidem.

[17] Ibidem.

[18] „Dwuletni chłopiec, który wyróżnia i nazywa marki wielu samochodów, prawdopodobnie przebywa z kimś, dla kogo jest to hobby. Dziecko rozmawiające na spacerze wokół wiejskich ogródków o owocach na drzewach (ich kształtach i kolorach), roślinach, które mają kolce (np. róże, berberysy i akacje), kolorach motyli, sposobach wykonywania wielu prac domowych oraz znające proste wierszyki i rymowanki (np. Idzie Grześ przez wieś) też budzi nasze zainteresowanie. Wypowiedzi chłopca wskazują na obecność obok niego uważnego dorosłego. Dziecko pyta, czasem jedynie wskazuje gestem przedmiot, który je zainteresował, a dziadek (…) objaśnia, instruuje, opowiada

o świecie, mówi wyraźnie, cierpliwie, wystarczająco długo, aby chłopiec mógł zapytać o coś nowego. Jest to doskonały przykład wskazujący, że dzieci mają wewnętrzną, wzrastającą motywację do zdobywania wiedzy od innych. W ten sposób dzieci uczą się słów, ale tak samo uczyć się będą reguł sterujących komunikacją, obserwując innych, nauczą się mówić, słuchać, pytać, wyjaśniać"; M. Grochowalska, *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dziecka*…, op. cit., s. 37–38.

[19] M. Smoczyńska, *Mowa dziecka*… [artykuł w wersji elektronicznej].

[20] *Droga do słowa*…, op. cit., s. 50.

[21] Do potęgi nazywania (często mocno zniekształcającego nazwy już istniejące i utrwalone w społecznej świadomości) nawiązują twórcy tekstów reklamowych. Poszukując świeżych środków stylistycznych, np. słów waloryzujących reklamowany produkt, uciekają się do protosłów (dziecięcego protojęzyka, języka nianiek).

[22] Zdrobnienie standardowe w języku polskim to takie, które jest normalnie używane do określenia danej osoby, a nie tylko przy zwracaniu się do niej.

[23] A. Wierzbicka, *Podwójne życie człowieka*…, op. cit., s. 73–74.

[24] Ibidem, s. 73.

[25] Ibidem, s. 75.

[26] Ibidem.

[27] Pisząc o niestandardowych zdrobnieniach imion polskich, Wierzbicka wskazuje i ilustruje przykładami pięć sufiksów: 1) sufiks *-eńka* (np. Marysieńka): 'jesteś dla mnie kimś małym, czuję dla ciebie dobre uczucia, takie, jakie odczuwa się wobec kogoś małego' (sufiks ten stosuje się w odniesieniu do dzieci i do dorosłych); 2) sufiks *-ulka* (np. Marysiulka, Klarulka): 'myślę o tobie jako o czymś małym, czuję dla ciebie dobre uczucia, takie, jakie odczuwa się wobec czegoś małego' (sufiks stosowany w odniesieniu do małych dzieci, wyłącznie przy zwracaniu się do nich); 3) sufiks *-usia* (np. Martusia, Ewusia): 'myślę o tobie jako o kimś małym, dlatego nie chcę cię nazywać Ewa, Marta, czuję dla ciebie dobre uczucia, jakie odczuwa się wobec istot małych' (sufiks ten łączy się z imionami, które nie mają standardowych zdrobnień); 4) sufiks *-uchna* (np. Marysiuchna, Klaruchna): 'myślę o tobie jako o kimś małym, czuję dla ciebie dobre uczucia, jakie odczuwa się wobec istot małych, mogę powiedzieć, że uważam cię za kogoś dużego i że nie lubię cię, tak jak nie lubi się rzeczy dużych, ponieważ byłoby to oczywiste dla każdego, nie robię tego' (sufiks ten powstał w oparciu o augmentatywny i pejoratywny przyrostek *-uch*; przy czym zdrobniały i czuły odcień przyrostka *-uchna* czyni żartobliwym skojarzenie z *-uch*); 5) *-ątko* (np. Marysiątko, Klarusiątko): 'myślę o tobie jako o kimś podobnym do małego zwierzątka, czuję dla ciebie dobre uczucia, takie, jakie odczuwa się wobec małych zwierząt' (sufiks zarezerwowany dla młodych zwierząt: *cielątko, jagniątko, pisklątko, kurczątko*, możliwy do użycia jedynie podczas zwracania się do małych dzieci); A. Wierzbicka, *Podwójne życie człowieka*…, op. cit., s. 75–76.

[28] K. Handtke, *Socjologia języka*, Warszawa 2008, s. 113.

[29] Dla porównania autorka stwierdza, że w języku angielskim takich form brak (nikt nie zwraca się do córki *daughter*, a także formy *son* czy *sonny* nie mają takiego zastosowania, ani takiego ciepła jak polskie: *synku, syneczku, córeczko*). W języku angielskim ciepłe, serdeczne uczucia w stosunku do dziecka są okazywane poprzez intonację oraz akcent zdaniowy. W polskich rodzinach dzieci są zwykle otaczane uczuciem (w sensie fizycznym i językowym). W rodzinach anglosaskich powściągliwość językowa łączy się z rezerwą fizyczną. Brak zdrobnień w języku angielskim odzwierciedla wstrzemięźliwy styl typowych rodziców anglosaskich. Język polski (w rodzinach angielsko-polskich) bardziej nadaje się do wyrażania uczuć w stosunku do dzieci. Z kolei w dwujęzycznych domach meksykańsko-amerykańskich wraz ze wzrostem emocjonalnego zaangażowania w sytuację wzrasta u matek tendencja do używania hiszpańskiego. Język hiszpański (podobnie jak polski) ma bogatszy repertuar środków emotywnych niż język angielski; A. Wierzbicka, *Podwójne życie człowieka*…, op. cit., s. 77.

[30] M. Grochowalska, *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dziecka*…, op. cit., s. 37.

[31] Mój sześcioletni syn, zwracając się do mnie lub ojca, używa form *mami, tati*. Wariant *tati* zaobserwowałam także u pięciolatka.

[32] Wariant zaobserwowany w języku czterolatka.

[33] Określając gatunek książki, autorka napisała (a wydawca wyeksponował to czerwoną czcionką): „To nie jest biografia. (…) To manifest urody życia. (…) To zachęta do czerpania z życia pełnymi garściami (…). To zaklęty w opowieściach balsam (…)". W przedostatnim akapicie aktorka ostatecznie ustaliła gatunek swojego tekstu: „To sztambuch na chwile ulotne, anegdoty, przepisy kulinarne, tematy ważne i nieważne, ale bliskie sercu i poruszające"; K. Sienkiewicz, *Cacko*, Warszawa 2013, s. 4 okładki.

[34] K. Sienkiewicz, *Cacko*…, op. cit., s. 160.

[35] Ibidem, s. 160–161.

[36] A. Wierzbicka, *Podwójne życie człowieka*…, op. cit., s. 79.

[37] Forma *chlebiczek* ma charakter gwarowy; ogólnopolskim zdrobnieniem jest *chlebek*, a potencjalnie możliwym spieszczeniem – *chlebeczek*. W *Słowniku gwarowym Śląska Cieszyńskiego* czytamy: „Chlebiczek pieszcz. *chleb*: Pónbóczku, żeby nóm jyny chlebiczka nie chybiło. Robota smerdzi, chlebiczek wónio (*o człowieku leniwym*)"; J. Wronicz (red.), *Słownik gwarowy Śląska Cieszyńskiego*, Wisła, Ustroń 1995, s. 62.

[38] O zdrobnieniach w tekstach reklam pisze Izabela Łuc: „Konstruując komunikaty reklamowe, zawierające leksem cena, stosuje się również formy hipokorystyczne: Neonet: *Pół cenki, Zero ratki, Takie okazje, że cenka opada i Cenka pęka*. RTVEuroAGD"; I. Łuc, *Modne słowa w kulturze konsumpcyjnej*, „Słowo. Studia Językoznawcze" 2011, nr 2, s. 30.

[39] J. Miodek, *Szaleństwo zdrobnień trwa!*, „Język Polski" 2012, z. 5, s. 402.

[40] Ibidem, s. 402.

[41] Ibidem, s. 402.

[42] Ibidem, s. 117.

Bibliografia

Aitchison J.: *Ziarna mowy. Początki i rozwój języka*, przeł. M. Sykurska-Drewojed, Warszawa 2002.

Butterworth G.: *Niemowlęctwo*, w: *Psychologia rozwojowa*, red. P. E. Bryant, A. M. Colman, przeł. A. Bezwińska-Walerjan, Poznań 1997, s. 15–36.

Grochowalska M.: *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym. Wybrane konteksty*, Kraków 2009.

Handtke K.: *Socjologia języka*, Warszawa 2008.

Łuc I.: *Modne słowa w kulturze konsumpcyjnej*, „Słowo. Studia Językoznawcze" 2011, nr 2, s. 23–38.

Miodek J.: *Szaleństwo zdrobnień trwa!*, „Język Polski" 2012, z. 5, s. 402.

Richards J. C., Platt J., Platt H.: *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Harlow, Longman 1993.

Sachajska E.: *Uczymy poprawnej wymowy*, Warszawa 2006.

Sienkiewicz K.: Cacko, Warszawa 2013.

Smoczyńska M.: *Droga do słowa*. Rozmowa z prof. Magdaleną Smoczyńską, rozmawia Martyna Bunda, „Niezbędnik Inteligenta", dodatek do „Polityki" 2012, nr 11, s. 48–52.

Smoczyńska M.: *Mowa dziecka*, rozmawiała H. Bartoszewicz, w: http://www.edziecko.pl/rodzice/1,79362,2765920.html, data dostępu: 20.02.2012.

Wierzbicka A.: *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*, w: *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, red. W. Miodunka, Warszawa 1990, s. 71–104.

Wronicz J. (red.): *Słownik gwarowy Śląska Cieszyńskiego*, Wisła, Ustroń 1995.

Krok przed wyborem zawodu

Jolanta Mizgalska, **doradca zawodowy w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 4 w Szczecinie**

Decyzja o tym, jak i czego się uczyć, to jedna z najważniejszych spraw, o jakich powinien myśleć każdy uczeń. Jak dobrze wybrać szkołę, do jakiego przygotować się zawodu? Podejmowanie decyzji w tych kwestiach bywa trudne. Wybieranie ścieżki zawodowej zawsze sprawiało kłopoty, także lata temu, gdy świat był uporządkowany i przejrzysty, a zmiany dokonywały się powoli. Dzisiaj, gdy zmiana jest wpisana w nasze życie, a rynek pracy charakteryzuje się niestabilnością, planowanie swojej przyszłości jest jeszcze trudniejsze.

Z tymi dylematami i wątpliwościami uczeń nie powinien zostać sam. Myśląc o swojej przyszłości, o tym, kim być i gdzie znaleźć dla siebie miejsce na rynku pracy, warto skorzystać z porady doradcy zawodowego – osoby zajmującej się udzielaniem pomocy w wyborze ścieżki kształcenia i odpowiedniego dla danego ucznia zawodu.

Główne zadania doradcy zawodowego w pracy z dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi to:

1. Pomaganie w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych.
2. Prowadzenie porad indywidualnych.
3. Organizowanie zajęć grupowych (np. warsztatów, pogadanek, spotkań informacyjnych).
4. Zajmowanie się diagnozą predyspozycji zawodowych.
5. Gromadzenie i udostępnianie informacji o szkołach i poszukiwanych na rynku pracy zawodach.
6. Wspieranie młodzieży i osób dorosłych poszukujących swojego miejsca na rynku pracy.

Gdzie znaleźć doradcę zawodowego?

Najprościej trafić do doradcy zawodowego pracującego w poradni psychologiczno-pedagogicznej. W każdej takiej placówce funkcjonuje dział zawodowy, coraz częściej nazywany działem poradnictwa kariery. Pracują tam fachowcy, którzy wspierają uczniów w poznawaniu ich możliwości pod kątem wykonywania różnych zawodów i w wyborze odpowiedniej szkoły.

Cykl pracy z uczniem obejmuje następujące moduły:

1. Poznawanie siebie – umiejętność samooceny, poznanie własnych zainteresowań, uzdolnień, umiejętności, temperamentu i cech charakteru.
2. Poznawanie zawodów – informacje o pracy w poszczególnych zawodach, udostępnianie „przewodników po zawodach", wymagań do ich wykonywania.
3. Poznawanie szkół – pomoc w wyborze ścieżki kształcenia, analiza alternatywnych rozwiązań edukacyjnych dla poszczególnych zawodów.
4. Planowanie własnej kariery zawodowej i szkolnej – stworzenie indywidualnych planów działań w zakresie własnej kariery.

Zawody przyszłości

Jednym z istotnych obszarów pracy doradcy zawodowego jest śledzenie aktualnych trendów i zmian na rynku pracy oraz zapoznanie młodzieży z listą najbardziej pożądanych zawodów i wspieranie ich w planowaniu ścieżki zawodowej umożliwiającej zdobycie odpowiednich kwalifikacji do ich wykonywania. Rewolucja informatyczna przyczynia się do powstawania wielu nowych zawodów i specjalności. Dziś tworzą się one już nie na przestrzeni stulecia, lecz lat, a nawet miesięcy. Gdańska firma Demon, zajmująca się programami komputerowymi dotyczącymi rynku pracy, przygotowała prognozę, jakie zawody będą atrakcyjne w przyszłości. Na liście opracowanej we współpracy z Centralnym Instytutem Ochrony Pracy i doradcami zawodowymi znalazło się 100 zawodów, które mają „pozytywny trend rozwojowy", czyli zatrudnianych jest w nich coraz więcej osób.

Informatyka i technologie

Informacja staje się obecnie, obok surowców i kapitału, podstawowym zasobem gospodarki. Trudno sobie wyobrazić współczesne przedsiębiorstwo bez Internetu oraz rozwiązań informatycznych. Jest to branża bardzo dynamiczna, przez co stawia wysokie wymagania pracownikom, którzy bardziej niż przedstawiciele innych sektorów muszą inwestować w swój rozwój.

Przykładowe zawody przyszłości w tej branży: researcher, broker informacji, traffic manager, audytor wiarygodności informacji, e-mail chanel specialist, webmaster.

Budownictwo

Ze względu na nieustannie trwający rozwój miast i regionów, nie należy się spodziewać zastoju w branży budowlanej. Zaspokaja ona potrzeby związane z rozwojem szeroko rozumianej infrastruktury miast i mniejszych miejscowości, a więc budową i wykańczaniem inwestycji, a także powstawaniem dróg i mostów. Należy jednak liczyć się z faktem, że jest to branża sezonowa, co oznacza, że w okresie srogiej zimy część prac jest wstrzymywana ze względu na niekorzystne warunki pogodowe.

Przykładowe zawody: elektryk, cieśla, stolarz, hydraulik, murarz, inżynier budownictwa.

Ochrona zdrowia

Nowe odkrycia w zakresie medycyny, koncentracja społeczeństwa na zdrowym stylu życia, wyższa średnia wieku i zmiany demograficzne wynikające ze starzenia się społeczeństwa sprawiają, że obszar medycyny i ochrony zdrowia nieustannie się rozwija oraz potrzebuje coraz większej liczby specjalistów.

Przykładowe zawody: geriatra, transplantolog, chirurg plastyczny, biotechnolog, fizjoterapeuta.

Finanse

Wzrastająca liczba banków oraz coraz większa swoboda w dokonywaniu operacji finansowych sprawia, że – aby odnaleźć się w natłoku ofert – wiele osób korzysta ze wskazówek doradców finansowych. Obrót pieniędzmi zostaje obecnie wzbogacany działaniami on-line. Coraz bardziej popularne jest dokonywanie transakcji bankowych przez Internet, a także korzystanie z elektronicznych centrów zarządzania.

Przykładowe zawody: analityk finansowy, specjalista bankowości, audytor, księgowy.

Ochrona środowiska i energetyka

Rozwój tej branży ma związek z coraz większym zanieczyszczeniem środowiska i jego degradacją, rozwojem elektrowni biogazowych oraz energetyki wiatrowej. Rozbudowa tej gałęzi przemysłu w Polsce będzie jeszcze bardziej dynamiczna, jeśli podjęte zostaną decyzje o budowie elektrowni jądrowych.

Przykładowe zawody: specjalista ds. ochrony środowiska, doradca ekologiczny, certyfikator energetyczny, audytor efektywności energetycznej, technik mechanik, specjalista ds. odnawialnych źródeł energii.

Edukacja

Coraz większe znaczenie wykształcenia oraz inwestowania we własny rozwój sprawia, że branża edukacyjna wzmacnia swoją pozycję na rynku. Wiąże się to z wciąż zwiększającą się liczbą pojawiających się informacji oraz umiejętnością ich wyszukiwania i selekcjonowania, a także ze świadomym zarządzaniem własną karierą zawodową. Przyczynia się do tego również umacnianie się kształcenia ustawicznego oraz kształcenia zdalnego (na odległość).

Przykładowe zawody: specjalista ds. e-learningu, specjalista ds. zarządzania przepływem informacji, broker praw własności intelektualnej, szkoleniowiec, doradca zawodowy.

Ochrona osób i mienia

Oprócz zauważalnego wzrostu przestępczości w postaci napadów, porwań, kradzieży czy morderstw, coraz bardziej popularna staje się także tzw. cicha przestępczość komputerowa. Zachwianie poczucia bezpieczeństwa ludzi sprawia, że niezbędna jest pomoc specjalistów w tym zakresie.

Przykładowe zawody: specjalista ds. bezpieczeństwa IT, specjalista ds. bezpieczeństwa i higieny pracy, specjalista ds. bezpieczeństwa informacji, technik ochrony fizycznej osób i mienia.

Transport i logistyka

„Kurczenie się świata", postępujący proces globalizacji oraz rosnąca mobilność powodują kładzenie nacisku na poszukiwanie jak najbardziej efektywnych i najtańszych rozwiązań w zakresie transportu pasażerskiego i towarowego. Wiąże się to z koniecznością efektywnego planowania przepływu materiałów i surowców oraz zarządzania nimi.

Przykładowe zawody: specjalista ds. organizacji i rozwoju transportu, logistyk, kierowca, pilot.

Organizacja czasu wolnego

Coraz więcej ludzi ma silną potrzebę efektywnego zagospodarowania swojego czasu wolnego. Wiąże się to z uczęszczaniem na zajęcia sportowe, rozwijaniem swoich pasji czy uczestnictwem w wycieczkach. Niezbędni są zatem specjaliści zajmujący się organizacją ciekawych form spędzania czasu wolnego.

Przykładowe zawody: animator czasu wolnego, organizator turystyki, pilot wycieczek, kucharz, kelner/barman.

Sterniczki nowych horyzontów

Agnieszka Gruszczyńska, wicedyrektor Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, doktorantka na Wydziale Filologicznym US

Fundacja Czas Dialogu, we współpracy z wieloma podmiotami – między innymi z Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli, zrealizowała we wrześniu unikatowy w skali kraju projekt: pierwszy rejs kobiet, który obrał kurs na Goleniów, Stepnicę, Czarnocin, Kopice, Wolin, Wapnicę, Międzyzdroje i Nowe Warpno.

Pierwsze żagle postawiono w Goleniowie, gdzie przedsięwzięcie zostało zainicjowane regionalnym posiedzeniem Kongresu Kobiet. Było to spotkanie wielu autorytetów w dziedzinie walki o równe prawa dla obu płci, przesycone najistotniejszymi treściami, takimi jak: znaczenie regionalnych strategii dla równości, dyskryminacja w sferze ekonomii czy zapewnienie kobietom-matkom komfortu powrotu na rynek pracy po urodzeniu dziecka. Symbolicznym odbiciem od kei były słowa Agnieszki Kozłowskiej-Rajewicz, Pełnomocniczki Rządu ds. Równego Traktowania: „Polska potrzebuje kobiet, które wychodzą z zaplecza (…), tylko dzięki nim może ziścić się kobieca treść polityki. Potrzebujemy pełnego połączenia perspektyw kobiecej i męskiej".

Płeć drogi

O łączeniu perspektyw, w jak najbardziej formalnym aspekcie, dyskutowali uczestnicy pierwszego panelu „Strategie dla równości". W jego ramach analizowano zapisy strategii rozwoju województw – w tym również województwa zachodniopomorskiego – pod kątem równości pojmowanej jako wartość, cel, o osiągnięcie którego trzeba zabiegać. Równość rozumiana jest w tym kontekście dwojako: jako moralny obowiązek i wyznacznik opłacalności ekonomicznej. To w pierwszym panelu Olgierd Geblewicz, Marszałek Województwa Zachodniopomorskiego, ukierunkował dyskusję na zagadnienie płci drogi, temat wydawałoby się bardzo abstrakcyjny, jednak niesamowicie inspirujący, bowiem przewijał się w dyskusjach i spotkaniach podczas całego rejsu. Droga stała się synonimem zapisów gwarantujących rozwój infrastrukturalny regionów, które tylko z pozoru nie wymagają weryfikacji pod kątem dążenia do równości społecznej. Pojawia się tu bowiem pytanie, czy rzeczona droga, zamiast udogodnieniem, nie staje się narzędziem wykluczenia? Tylko dokładne przyjrzenie się drodze, z perspektywy grup defaworyzowanych, pozwoli stwierdzić, że spełnia ona wymogi przepisów związanych z potrzebami osób niepełnosprawnych, że zapewni efektywny transport do szkół, urzędów, przychodni i szpitali w godzinach ich działania, że przebiega tak, aby rodzic z małym dzieckiem mógł spokojnie zawieźć je do żłobka i zdążyć do pracy. To jedynie kilka, z wielu aspektów równościowego patrzenia na drogę. Ten, z pozoru, najmniej genderowy punkt strategii wojewódzkich – rozwój sieci komunikacyjnej – stał się jednak bardzo ciekawą i pełną treści podstawą do rozmowy o potrzebie integracji głosów grup defaworyzowanych przy tworzeniu zapisów determinujących wieloletnią perspektywę inwestycji w regionach.

Ekonomia Matki Polki

Kolejny panel dyskusyjny był poświęcony zagadnieniom równościowym we współczesnej ekonomii. Tytuł „Różowa strefa gospodarki", z jednej strony, sugeruje profil rozmowy, jakim były ekonomiczne problemy kobiet, z drugiej – ukierunkowuje myślenie panelistek w stronę ekonomii klasycznej, zakładającej ściśle określony model rodziny, w którym kobieta poświęca się pracy w domu i opiece nad dziećmi, mężczyzna zaś pracuje zawodowo i zarabia. Bardzo ciekawą wypowiedzą był głos prof. Izabeli Desperak o biedzie

i spiralach długu, jakie grożą współcześnie kobietom. Socjolożka ciekawie analizowała system przekonań wrzucających kobiety w sieć zobowiązań związanych ze świadczeniem tzw. pracy miłości, czyli usług opiekuńczych w stosunku do osób zależnych – dzieci, starszych rodziców i teściów czy innych niesamodzielnych członków rodziny. Jest to bardzo wymagające zadanie, któremu najczęściej muszą podołać właśnie kobiety. Oddanie się „pracy miłości" i rezygnacja z pracy zawodowej nie jest wyborem, z którym łatwo się pogodzić, jest jednak w przeważającej większości decyzją stanowiącą odpowiedź na zespół oczekiwań społecznych kierowanych w stronę kobiet: gotowości do poświęcenia, ciężkiej pracy fizycznej, wystawienia się na próbę cierpliwości, wygrania w pojedynku z biedą w imię obrony wizerunku kobiecej łagodności i wrodzonego instynktu opiekuńczego.

Inną ważną kwestią, poruszaną podczas rejsu kobiet, był temat dyskusji „Matka – Polka pracująca". Jej uczestniczki, nawiązując do inicjatywy Matki I Kwartału, wyszły od pojęcia tzw. roszczeniowości kobiet. Zadały ważne pytanie o to, czym jest roszczeniowość i dlaczego tak po prostu można – nam kobietom – rzucić tym słowem w twarz, dlaczego okazuje się to takie skuteczne i tak łatwo nas tym zawstydzić? Kobiety bardzo często zostają same ze swoimi problemami rodzinnymi, z koniecznością opieki nad dziećmi, uporaniem się z brzemieniem przemocy domowej; w obliczu takich wyzwań rzadko mogą liczyć na swoich bliskich. Wypracowane mechanizmy prawne, które powinny zaradzić tego typu kryzysowym sytuacjom, częstokroć okazują się nie w pełni efektywne. Istotą rozmowy było wypracowanie mechanizmów upolitycznienia prywatnych „kobiecych" problemów. Wszak nie możemy dzisiaj pozwolić sobie na myślenie np. o macierzyństwie w kategoriach wyborów indywidualnych. Decyzja o posiadaniu potomstwa musi być postrzegana jako problem stricte polityczny, który dotyka struktur państwa i samorządów. Istotne jest, by zawsze myśleć i mówić o macierzyństwie w głębokiej korelacji z kategorią ojcostwa, pojmowanego jako odpowiedzialność, której brak musi być społecznie potępiany. Życie – nie tylko kobiet, ale wszystkich grup defaworyzowanych w Polsce – zostało mocno sprywatyzowane. „Prywatyzacja" powoduje, że zatracamy poczucie wspólnotowości, które w pewnych warunkach pozwala spojrzeć kompleksowo na konieczność rozwiązania wielu problemów – wymaga to jednak pewnych przemian w świadomości społecznej. Za doskonałe podsumowanie mogłyby posłużyć tu słowa wypowiedziane przez dr Anitę Kucharską-Dziedzic, prezeskę Lubuskiego Stowarzyszenia na Rzecz Kobiet BABA: „Trzeba naszym córkom zmienić życie i naszych synów uczyć, czym jest odpowiedzialność".

Uczestniczki pierwszego Rejsu Kobiet.

Pod żaglami.

Edukacja

Pracownicy Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w ramach Rejsu Kobiet przeprowadzili lekcje równości oraz dyskusję „Szkoła ślepa na płeć?", która odbyła się w Wolinie 16 września. Ideą prowadzonych przez ZCDN lekcji jest spotkanie z chętnymi uczniami gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych w oswojonej przez nich przestrzeni szkoły w celu przedyskutowania zagadnień związanych z płcią kulturową oraz dyskryminacją opartą na stereotypach dotyczących płci. Pracownicy Centrum prowadzą zajęcia metodami warsztatowymi z losowo utworzonymi grupami. W ich trakcie uczniowie inspi-

rowani definicją płci kulturowej, w oparciu o własne doświadczenia i refleksje, dekonstruują stereotypowe wizerunki kobiecości i męskości, mocno jeszcze osadzone w naszej kulturze. Doświadczenie w animowaniu tego typu zajęć pokazuje, że młodzi ludzie coraz lepiej diagnozują, szczególnie negatywne, konsekwencje społecznych oczekiwań

Agnieszka Gruszczyńska i Piotr Lachowicz.

dotyczących płci, potrafią nawet nazwać i opisać mechanizmy utrwalania niektórych przekonań. Być może nie są im już potrzebne incydentalne zajęcia uwrażliwiające ich na konstruktywne aspekty postaw ludzkich? Uczniowie i uczennice mają jednak poważne problemy z samodzielnym wskazaniem przejawów dyskryminacji związanej z płcią. Jeśli zaś umieją je odnaleźć w otaczającej ich rzeczywistości, odczuwają wyraźny dyskomfort w komunikowaniu ich na forum, którego podłożem jest lęk przed zaklasyfikowaniem ich jako propagatorów treści radykalnych. Warto zaznaczyć, że dotyczy to zarówno dziewcząt, jak i chłopców.

W konkluzji dyskusji „Szkoła ślepa na płeć?" uczestnicy i uczestniczki wyraźnie wskazali na konieczność jawnej, literalnej obecności zapisów dotyczących równości ze względu na płeć w najważniejszych, strategicznych dla polskiej oświaty dokumentach. Zagadnienie to nie pojawiło się wprost ani razu w kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa, a z pewnością powinno, bowiem obowiązuje nas ogólnoeuropejska zasada *gender mainstreamingu*, która wyraźnie sugeruje propagowanie równości we wszystkich obszarach życia publicznego. Czy szkoła do nich nie należy? Również w podstawie programowej, nie tylko przedmiotów z bloku nauk humanistycznych i społecznych, nie znajdziemy wyraźnych odniesień równościowych wpisujących się w kontekst płci. Trudno się zatem dziwić, że młodzi ludzie, choć gotowi na przełamanie społecznej normatywizacji w aspekcie płci, nie czują się bezpieczni w komunikowaniu swojego często bardzo dojrzałego spojrzenia na kwestię stereotypów i dyskryminacji ze względu na płeć. Nie pomoże im jednak ani cykl warsztatów, ani nawet projekt z dobrze zaplanowanym komponentem genderowym. Potrzebują wrażliwych na płeć nauczycieli, którzy mają do dyspozycji poważne narzędzia do pracy w tym obszarze. Znajoma nauczycielka z Tallina, którą spotkałam w ubiegłym roku w Warszawie, opowiedziała mi o swoim projekcie badania treści z obszaru edukacji obywatelskiej (w tym także równościowych) w podręcznikach estońskich do matematyki. Byłam bardzo zdziwiona, bowiem u nas brzmi to nieco egzotycznie. Myślę jednak, że i polskie nauczycielki, nauczyciele, uczennice i uczniowie są już otwarci na treści prorównościowe, brakuje im jednak instytucjonalnej inspiracji do uznania je za jeden z priorytetów krajowej polityki w zakresie edukacji.

Martwy kąt

Kiedy myślę o edukacji równościowej w Polsce, również w kontekście Rejsu Kobiet, dostrzegam pewną analogię do jachtu stojącego w martwym kącie. Mimo dość przytłaczającego określenia, nie jest to stwierdzenie negatywne. W żegludze martwy kąt to bardzo ważna pozycja. Tu stawiamy żagle, stąd możemy jednym ruchem steru przenieść się na dowolny kurs, który pozwoli nam płynąć do wyznaczonego celu. Życzyłabym sobie, byśmy wykorzystali potencjał martwego kąta i niczym „sterniczki nowych horyzontów" – płynące zachodniopomorskim szlakiem żeglarskim pod przewodnictwem Bogny Czałczyńskiej, komandorki rejsu, regionalnej pełnomocniczki Kongresu Kobiet – pozytywnie dotknęli wrażliwości genderowej polskiej szkoły i wyostrzyli jej spojrzenie na płeć. Wówczas popłyniemy pełnym wiatrem wprost do celu. Stopy wody pod kilem!

Tokio nie chodzi spać

Zapiski z podróży po Japonii

Urszula Frymus, **doktorantka na Wydziale Filologicznym US, autorka fotografii i tekstów podróżniczych**

Japonia jest jak proza Murakamiego: albo się ją kocha, albo nienawidzi. Właściwie nie wahałabym się przyrównać Kraju Kwitnącej Wiśni do sushi: po raz pierwszy, w nadmiarze, może zaszkodzić. Japonia jest szokiem, wywołuje wstrząs w głowie Europejczyka, tak silny, że pewne zmiany pozostają na zawsze.

Trudno odpowiedzieć na pytania: jaka jest Japonia, jacy są Japończycy? To, że grzeczni i czyści, wiedzą wszyscy. Ale o tym, że mają fioła na punkcie farbowania włosów (mężczyźni) i zawieszek do komórek (kobiety), wie rzadko kto. Lubią przebierać się za grzeczne uczennice (kobiety), palą bardzo dużo papierosów (wszyscy), uwielbiają dobre, drogie ciuchy (też wszyscy) oraz nie lubią samochodów. Mają fetysz parasoli i koronkowych obić w taksówkach. Są bardzo dobrze wykształceni i dziwią się, że jemy tak dużo mięsa.

Japonia jest kolorowa, migająca milionem światełek, neonów, reklam. Grających bilbordów, śpiewających tablic. Tokio nie śpi. Dosłownie. Na ulicach jest tłok całą dobę, zarówno o 6 nad ranem, jak i o 2 w nocy. Brakuje słów, żeby opowiedzieć, jaka jest Japonia w oczach Europejki, czyli moich, zakochanej i w Murakamim, i w sushi. Trzeba to przemyśleć – jak mawia mój kolega Akihito – usiąść i przemyśleć. Zatem siadam w tym zgiełku i staram się uporządkować myśli.

Już pierwszego dnia przeszkadzają mi wstrząsy i upadek laptopa. Zdziwiona, podnoszę resztki ekranu i ku radości mojego dziecka („Tańczy, mama, ziemia tańczy!") pytająco patrzę na palaczy z ławki naprzeciwko. „No worries" – mówią i wzruszają ramionami. „Today little", co pewnie ma znaczyć, że to nie było trzęsienie ziemi, a przynajmniej nie takie, które mogłoby przeszkodzić im w paleniu papierosów. I fakt, do tego można się przyzwyczaić. Jeszcze nie wiem, że to byli ci, którzy nie lubią Mangi. Ale z pisania nici, bo nie stać mnie na elektronikę z tokijskiego sklepu na Yurakucho, a kiedy pytam o wymianę ekranu, ekspedienci wybuchają szczerym śmiechem („old", „dust", etc.). Pozostają mi szybkie (jak wszystko w Japonii) notatki w kalendarzu z empiku.

Rzadko kiedy czytam przewodniki. Tak było i tym razem. Z wyjątkiem tego, co zostało mi w głowie z lektury książek Harukiego Murakamiego, czytanych w ciągu ostatnich kilku lat, nie znam żadnych wskazówek, jak żyć, poruszać się i jeść w Azji. Kupuję książeczkę, która ma obiecujący tytuł *Murakami i jego Tokio*, i z żalem stwierdzam, że nie spełnia moich oczekiwań. Po prostu wsiadam w samolot (12-godzinny półsen przerywany jedzeniem sushi, ku radości mojej rodziny i przyjaciół niejadających mięsa). W Tokio na lotnisku pierwszy szok wynika z faktu, że nikt nie mówi po angielsku, a drugi wywołuje grająca toaleta (jest to tyleż śmieszne, co istotne, bo dzieci po prostu boją się sedesu, z którego głębi wydobywają się odgłosy przyrody lub klasyka na fortepian).

Drogę do dzielnicy Shinagawa (około 45 kilometrów) pokonujemy autobusem w przeciągu trzech godzin. Kierowca nie przyśpiesza ani na moment. Wszystko zgodnie ze znakami, plus korek na autostradzie. (W Tokio co 16 mieszkaniec ma samochód, ruch miejski został przeniesiony na torowiska: metro, *shinkansen*, *view train* oraz linii prywatnych, co nie zmienia faktu, że w tym korku stoimy). Objuczeni tobołami pokaźnych rozmiarów, wkraczamy do swoich mieszkań, które okazują się pokojami wielkości porządnego łóżka. Do tego podwyższana łazienka (co jest luksusem ponoć, bo ze względu na brak miejsca w mieszkaniach średniej klasy nie buduje się łazienek – tokijczycy korzystają z łaźni i pralni publicznych). Zatem ze zdziwieniem na ustach i kanapką z bananem w dłoni (kanapki z ba-

nanem, z mango, kiwi czy figami to najtańsze przekąski sprzedawane w automatach na ulicach), kładziemy się spać. Zgodnie z zasadami nieznającymi granic państw, a co dopiero kontynentów, czyli jet lagiem, budzimy się głodni w środku japońskiej nocy. Sytuacja ta powtarza się przez następne dwa tygodnie. Jak się później okazuje, jest to nieistotne, bo Tokio nie śpi, więc o każdej porze możemy wyruszyć do najbardziej popularnych, najczęściej odwiedzanych, najbardziej zatłoczonych miejsc w mieście: Ueno, Shimbasi czy Shinjuku. Niezgodnie z zasadą obowiązującą w wielkich miastach Europy – są to również najbezpieczniejsze miejsca w Tokio.

Pierwszego wejścia na stację metra w Tokio w wieczornym szczycie (22.00–23.00) nie można przyrównać do niczego innego. Pozorny chaos miesza się z szyldami, kierunkowskazami oraz wesoło pogrywającą muzyczką (tonacja rośnie, melodia przyspiesza), która wcale nie służy rozrywce. Trzeba jej słuchać i biec. Z japońskimi mapkami (szalone linie metra!) dobiegamy do wagonu, wsiadamy dociśnięci stopą „Pana Dopychacza Ludzi w Wagonach Metra". Jedziemy. Banalne 80 km na godzinę i jesteśmy w najważniejszym miejscu spotkań tokijczyków – Shinjuku. Jest środek nocy, próbujemy się przecisnąć przez drogę pasami biegnącymi w osiem stron: w tę, z powrotem, na dwa boki oraz na dwa ukosy. Jesteśmy. Zatrważające. Jeśli wierzyć naszym znajomym, przez Shinjuku przewija się 3,7 mln ludzi dziennie! A Wikipedia pisze: „Shinjuku jest dzielnicą kontrastów: w samym środku dzielnicy, przyklejona do wiaduktu kolei, zachowała się grupa starych domów Omoide Yokochō, zaadaptowanych na sklepy i gastronomię. Wielka, pełna reklam ulica Shinjuku-dōri wychodzi nieoczekiwanie na wiadukt kolejowy, pod którym wiedzie dalej ciemne i niskie przejście. Sto pięćdziesiąt metrów od wieżowców rozciąga się już Tokio małych jednorodzinnych domów i ciasnych ulic". Gdy tak stoimy i jemy lody z zielonej herbaty, do mojego dziecka ustawia się kolejka młodych Japończyków wykrzykujących z radością: „Photo please, manga boy"!, co powtarza się przez cały nasz pobyt w Japonii.

Na Shinjuku wracamy wiele razy, prawie jak bohaterowie Murakamiego, na granicy dnia i nocy, po prostu się włóczymy. Jemy, co można, siadamy gdziekolwiek, wywołując zdziwienie przechodniów. W Tokio nie ma zwyczaju przysiadać na ławkach, chyba, że jest to ławka w parku. W mieście się biegnie do pracy, z pracy, na pociąg, na spotkanie. Gigantyczne miasto. Olbrzymie, bo skupiające z miasteczkami nad zatoką prawie 34 mln mieszkańców. Dziwię się bardzo czystości, spodziewałam się raczej brudnych ulic oraz śmieci na chodnikach.

Higiena. To właśnie z nią związane są podstawowe zasady przeżycia w tak wielkiej aglomeracji. Wszędzie jest czysto, choć paradoksalnie trudno znaleźć śmietnik (to pewnie ze względu na strach przed zamachami), ale praktycznie cały czas widzimy odpowiednie służby sprzątające. Japończycy wkładają rękawiczki nie dlatego, że chcą być modni, raczej stosują zasadę niedotykania niczego gołą ręką. Zgodnie z prawem, gdy mieszkaniec aglomeracji zachoruje, na przykład zaczyna kaszleć, musi zasłaniać usta maseczką higieniczną. Jest to związane z szybkim rozprzestrzenianiem się bakterii i wirusów. Średnio w jednym wagoniku metra jedzie 150 osób, więc epidemia w Tokio rozwinęłaby się w przeciągu trzech dni. Nie ma mowy o dotykaniu pieniędzy przez sprzedawcę jedzenia, zarówno w restauracji, jak i przydworcowym barze. Przy wejściu stoją duże automaty z fotografiami jedzenia, które serwuje lokal. Klient uiszcza opłatę, wyjmuje odpowiedni kwitek i z nim idzie do okienka, gdzie dostaje gorące chustki do wytarcia twarzy i do rąk. Dopiero po dokonaniu rytuału „oczyszczenia" otrzymuje posiłek. Odpowiednio zapakowane chustki leżą zresztą niemal wszędzie – w sklepach, lokalach, hotelach, pociągach. Również mycie dłoni jest bardzo ważne, bez tego nie rozpocznie się żadne spotkanie.

Na jedno z kulturalnych spotkań wybieramy księgarnię Book Express znajdującą się na stacji Uoeno. Ma tam odbyć się krótki wykład na temat najnowszej książki Harukiego Murakamiego. Wykład jest fascynujący, przynajmniej tak nam się wydaje, sądząc po zaciekawionych minach słuchaczy. Murakamiego nie ma, ale my wywołujemy niemałą sensację, w dodatku znamy i kupujemy (tak, po japońsku) książkę (nie zapisałam tłumaczenia, które przedstawił mi księgarz) Murakamiego (w cenie 17 000 jenów, czyli ok. 17 dolarów). W międzyczasie jemy darmowe sushi fundowane przez restauratora tylko dlatego, że europejskie twarze zachęcają do wejścia do lokalu. Jeśli chodzi o rodzaje sushi w Japonii są ich tysiące, każde wspaniałe i wykwintne. Poza sushi podstawową przekąską Japończyka są *rice balls*, kulki ryżowe z rybą, zawsze świeże i tanie, do kupienia niemal wszędzie. Podobnie jak zestawy rybne. I ciastka bananowe. Nie zostajemy na drugiej części japońskiego wykładu na temat współczesnej prozy. Jest to zbyt męczące. Żadne ze słów nie przypomina czegoś „naszego". Idziemy na Ueno, a że trwa festiwal Tanabata, trafiamy w dziesiątkę. Dla Japończyków to święto, podczas którego spełniają się wszystkie marzenia. Ulice na Ueno są przystrojone, a Japończycy przyodziani w kimona. W to święto dwie gwiazdy, Altair i Wega (para rozdzielonych kochanków, którzy mogą się spotkać raz w roku), przestaje rozdzielać Mleczna Droga.

Ueno to także duży park tokijski, w którym mieści się Zoo oraz kilka muzeów. Park jest imponujący ale zostajemy wypłoszeni przez malutkie wściekłe komary, które, niewidoczne dla oka, rzucają się do szyi i chcą zabić przechodnia. Faktem jest, że nie zostały zaobserwowane żadne zmiany alergiczne po ukąszeniach – najwyraźniej japońskie komary są bardzo czyste i nie roznoszą zarazków, aczkolwiek ich ukąszenia wściekle pieką.

Chyba najciekawszym architektonicznie miejscem Tokio jest dworzec tokijski oraz tereny go otaczające. Dworzec Tokyo (too-ki-joo, Tokio to w języku japońskim dwa wyrazy) jest kwintesencją rozwoju Japonii. Cały, wielkości średniego miasta w Polsce, robi piorunujące wrażenie. Notatki z Wikipedii również. Mniej więcej w przeciągu jednego dnia tę stację przekracza na sieci „JR Higashi Nihon: 382,2 tys. osób; na sieci JR Tōkai (Tōkaidō Shinkansen): 92,0 tys. osób; na sieci metra: 140,5 tys. osób. W ciągu dnia dworzec odprawia ok. 3800 pociągów. W godzinie porannego szczytu 8.00 – 8.59 dworzec odprawia: ok. 12 pociągów Tōkaidō Shinkansen (wszystkie rozpoczynają bieg); ok. 10 pociągów Tōhoku, Jōetsu i Nagano Shinkansen (wszystkie rozpoczynają bieg); ok. 9 pociągów Tōkaidō-Honsen (regionalne i dalekobieżne, wszystkie rozpoczynają bieg); ok. 28 pociągów na Chūō-kaisoku-sen (wszystkie rozpoczynają bieg); ok. 100 pociągów na Keihin-Tōhoku-sen i Yamanote-sen (wszystkie przelotowe); ok. 16 pociągów na Sōbu-Yokosuka-sen (część w kierunku Sōbu-sen rozpoczyna bieg); ok. 17 pociągów na Keiyō-sen (wszystkie rozpoczynają bieg). Razem dworzec odprawia 132 pociągi na godzinę. Warto zauważyć, że 28 par na Chūō-sen odprawia się z dwóch torów ślepych, a 10 pociągów Shinkansen z 4 torów ślepych, przy czym procedura odwrócenia biegu pociągu wymaga posprzątania i odwrócenia kierunku foteli. Prawdopodobnie światowy rekord sprawności w odwracaniu biegu pociągów osiąga się na dwóch torach kończących linię Chūō, na której w godzinie porannego szczytu jadą 34 pociągi. Średnio każdy pociąg musi wjechać, wymienić pasażerów i wyjechać z dworca w ciągu 3½ minuty". (Zaczerpnięta z Wikipedii informacja pokrywa się z tą, którą otrzymałam w ulotce dla turysty z Europy).

Zatem kiedy po kilku godzinach kręcenia się po wielkim kompleksie dworca (sklepy, restauracje, muzea) wydostajemy się nie z tej strony, z której powinniśmy – zrezygnowani wracamy do domu. Położony niedaleko Pałac Cesarza zostawiamy na kiedy indziej. Po kilku próbach, trwających parę dni z rzędu, wychodzimy z dworca od strony Marunouchi. Bardzo stary budynek metra przylegający do 100-piętrowych wieżowców jest godny sfotografowania, więc prosimy przechodniów o zrobienie zdjęć. O dziwo – poświęcają nam chwilę i wreszcie ktoś fotografuje się z nami. Dziecko moje, zmęczone popularnością, krzyczy: „No pictures!", co Japończycy kontestują radosnym wybuchem śmiechu i w nagrodę robią sobie zdjęcia komórkami wielkości mojego telewizora. Pałac cesarza okazuje się zamknięty dla zwiedzających w tym sezonie, bo trwają prace remontowe, a nam pozostaje przeuroczy park bonsai i pokaz świetlnych fontann.

Nie rozumiem uprzejmości Japończyków, ciągłego kłaniania się w podzięce. Prosta kultura Europy nauczyła mnie nędznego „Thank you!", ewentualnie „very much". Pochylanie się przychodzi z czasem. Po kilku tygodniach kiwam się zawodowo. Dziękowanie staje się naturalne. Dziękuję za to, że mogę być tu, tam, zjeść, napić się, kupić, popracować, porozmawiać. Dziękuję za zrobienie fotografii, za pomoc w przejściu przez pasy (ah, ileż to razy można zapomnieć, że ruch jest lewostronny). Mało tego, te podziękowania biorą się z głębi serca i chylę to serce Japończykowi. Rozumiem, co znaczy pochylić głowę i się zadumać nad dobrocią świata. Jestem natchniona miłością buddyjską. (Umiejętności runęły zaraz po wylądowaniu na Okęciu, kiedy to usłyszałam, że niestety torba się sama zepsuła i dziura w niej też się zrobiła sama, bo „torba tandetna była"). Co ciekawe, uprzejmość Japończyków nie bierze pod uwagę ustąpienia miejsca kobiecie. Płeć piękna, co pewnie usatysfakcjonuje wiele feministek, traktowana jest na równi z mężczyznami, aczkolwiek nie jest to pozytywne odczucie dla turystki z Europy. Wiele razy z dzieckiem na rękach oraz zakupami musiałam po prostu pokazać na migi, że nie daję rady ustać w pociągu jadącym 350 km/h. (Zapewne była to kwestia przyzwyczajenia, ale nie po przesiadce z PKP). Przyzwyczaiłam się też do widoku matki z kilkorgiem dzieci (dwoje w nosidełkach, na plecach i na brzuchu, jedno w wózku) i ojca idącego obok, wyraźnie niezainteresowanego sytuacją. Zadziwiający jest fakt wychowywania latorośli. Przez najbliższe „japońskie otoczenie" postrzegani byliśmy jako co najmniej dziwni rodzice. Śpiewy, krzyki, chodzenie spać o różnych godzinach jest niedopuszczalne. Do tego chodzenie boso. Nie dość że dorośli boso, to jeszcze dziecko boso. Japończycy mają kapcie do różnych pomieszczeń w domu: inne do pokoju gościnnego, inne do łazienki, inne do kuchni. Na boso się nie bywa.

Audiobook

Sonia Mrzygłocka, doktorantka na Wydziale Filologicznym US

Audiobook – definicje

Trudno rozstrzygnąć, czy audiobook jest pochodną dobrze znanego gatunku lub sposobu przekazywania tekstu literackiego, czy też zupełnie nową jakością. Można pokusić się o stwierdzenie, że **audiobook stanowi kontynuację literatury oralnej**, uprawianej od zamierzchłych czasów. Jednakże niełatwo mówić o ciągłości w dobie cyfryzacji. Jedno jest pewne, **książka mówiona powstała na początku XX wieku** i pierwotnie miała służyć osobom niewidomym. Podobno w Stanach Zjednoczonych pierwsze tego typu nagrania pojawiły się w 1900 r., jednak dopiero w 1931 r. amerykański kongres stworzył program „Książki dla niewidomych dorosłych". Był to moment przełomowy, wcześniej nikt nie myślał o alternatywie dla publikacji pisanych alfabetem Braille'a. Już rok później Amerykańska Fundacja dla Osób Niewidomych opracowała pierwsze audiobooki. Rok 1932 przyniósł z kolei nowe udogodnienia; stworzono maszynę, dzięki której dźwięk można było powielać, co pozwoliło na masowe rozprzestrzenienie się audiobooków. Według informacji znajdujących się na stronie APA (Amerykańskiego Stowarzyszenia Wydawców Audio) na powstanie książek mówionych bardzo duży wpływ miały badania antropologa J. P. Harringtona, który w 1933 r. podczas swojej podróży po Ameryce Północnej nagrywał na płytach aluminiowych historie plemion indiańskich (www.audiobookfan.nexto.pl).

Pierwszy profesjonalny audiobook powstał w 1975 r. w Bogocie. W rolę lektora wcielił się mieszkaniec Kolumbii, David Sánchez Juliao. Było to nagranie krótkich historii zatytułowane *Dlaczego zabrałeś mnie tato do szpitala w canoe?* (*Por qué me llevas al hospital en canoa, papá?*). W latach 1975–1981 Sánchez Juliao opublikował kolejne powieści: *El Flecha, El Pachanga, Abraham Al Humor, Foforito.* Akcja wszystkich historii rozgrywała się w jego rodzinnym kraju, np. w departamencie Cordoba czy nad brzegami rzeki Sinú River. Za swoje audiobooki Juliao otrzymał wiele nagród, pośród nich wyróżnienia takie, jak Disco de Oro y i Disco de Platino (www.audiobookfan.nexto.pl).

Na początku **audiobooki były dostępne tylko na płytach winylowych**. Rozwój technologii oraz powstanie kaset magnetofonowych przyczyniły się do rozpropagowania tej formy „czytelnictwa". Swoich zwolenników książka mówiona zyskała wśród kierowców, a co za tym szło, producentów samochodów i odtwarzaczy samochodowych. Dzięki temu zaczęły powstawać nie tylko książki, które były przeniesieniem literatury drukowanej na dźwięk, ale także nagrania instruktażowe i edukacyjne.

Przełom lat 70. i 80. to czas, kiedy pojawiły się pierwsze biblioteki i sklepy posiadające w asortymencie audiobooki. Jednym z pierwszych założycieli firmy dystrybuującej tego typu pozycje był medalista olimpijski w wioślarstwie Duvall Hecht. Już w 1980 r. firmy wydawnicze, zajmujące się dystrybucją książek mówionych, osiągnęły zysk kilku miliardów dolarów ze sprzedaży detalicznej. W tym czasie powstały także pierwsze firmy zatrudniające producentów i aktorów zawodowych, którzy tworzyli małe spektakle. Sześć lat później powstał koncern **Audio Publishers Association**, który zrzeszył ze sobą sześć konkurencyjnych firm, którym przyświecał jeden cel – kształtowanie świadomości odbiorców i promowanie książek mówionych wśród szerszego grona odbiorców (http://www.audiopub.org/LinkedFiles/APA_Fact_Sheet.pdf).

W pewnym momencie **audiobook uznany został za formę sztuki**, dlatego też pod koniec lat 90. Stowarzyszenie Wydawców Audio ustanowiło nagrodę Audie Awards, która jest odpowiednikiem Oscarów w przemyśle książki mówionej. Od 1996 r. ogłaszane są, co roku, nominacje w kategoriach: styl, produkcja i narracja czy też performance.

W Polsce pierwsze książki mówione pojawiły się w latach trzydziestych XX w. Pierwszym utworem zarejestrowanym w ten sposób były *Bajki* Adama Mickiewicza, czytane przez aktora i malarza Mariusza Maszyńskiego. Produkcją

płyt, zawierających dźwiękowe zapisy literatury, zajęła się firma płytowa Orpheon. Od kilku lat w naszym kraju za książki mówione także przyznawane są nagrody. Najbardziej prestiżową jest **„Książka audio"**, organizowana przez Bibliotekę Analiz oraz portal Nexto.pl. Nagranie audiobooka jest też często jedną z nagród w konkursach literackich, tak jak Nike-audio. Coraz więcej bibliotek oferuje książki do słuchania. W szczecińskiej Książnicy Pomorskiej znajduje się wypożyczalnia i czytelnia książki mówionej. Zbiory wypożyczalni stanowi około 3700 tytułów audiobooków na kasetach magnetofonowych oraz płytach CD.

Proces tworzenia audiobooków jest czasochłonny. W przeciwieństwie do znanych powszechnie zabytków literatury ustnej, nagrywanie można powtarzać aż do uzyskania zamierzonego efektu. W efekcie lektor spędza wiele godzin w studiu, zwłaszcza jeśli jest to obszerny tekst. Długość trwania nagrania też nie jest bez znaczenia, gdyż słuchacz zazwyczaj męczy się po kilku godzinach.

Niektóre audiobooki są rejestrowane także w studiach radiowych. Szczególnie za granicą popularne są audycje, podczas których prezentowane są skrócone wersje znanych książek lub też kolejne odcinki **powieści**.

Największy jednak przełom w historii istnienia książek mówionych przyniósł rozwój Internetu. Pojawienie się tego medium przyczyniło się do zwiększenia produkcji audiobooków. Sieć jest kopalnią **„literatury dźwiękowej"**: zapisów profesjonalnych, ale także tworzonych przez amatorów – fanów nagrań. W mnogości tego, co oferuje nam Internet, można wyróżnić trzy typy książek:

1. Czytane przez jednego lektora, często profesjonalnego aktora lub aktorkę. Jest to rodzaj najpowszechniejszy.
2. Audiobooki w postaci audycji, czyli czytane przez wiele osób. Często występują tu dodatkowe efekty dźwiękowe. Takie książki mówione spotykane są znacznie rzadziej, ponieważ duża liczba aktorów oraz „efekty specjalne" zwiększają koszty produkcji, a także wymagają zmiany treści tekstu.
3. Tworzone poprzez program syntezy głosu z plików tekstowych. Najmniej powszechne wśród w pełni sprawnych odbiorców. Brak interpretacji oraz dodatkowych bodźców dźwiękowych zniechęca do słuchania. Takie rozwiązania stosuje się przy produkcji niektórych „powieści" dla osób niesłyszących, aby całkowicie zminimalizować koszty.

W związku z powstawaniem przenośnych urządzeń do odtwarzania dźwięku oraz wysokim tempem życia współczesnego społeczeństwa audiobooki stają się coraz bardziej popularne, nie tylko wśród słuchaczy. Są one także przedmiotem zainteresowania badaczy oraz dziennikarzy. Artykuły traktujące o fenomenie książek mówionych możemy znaleźć także w rodzimej prasie.

> Audiobook czyli książka do słuchania pozwala jednocześnie „czytać" i prowadzić samochód, gotować lub uprawiać jogging. Literatura mówiona sięga czasów Homera, tymczasem w Polsce książki na płytach i w formacie mp3 wciąż są rzadkością.
>
> (…)
>
> Pomysł na literaturę do słuchania pochodzi z Wielkiej Brytanii. Od początku lat osiemdziesiątych popularne pozycje wydawane są tam od razu w dwóch wersjach – papierowej i na kasecie. W Niemczech rocznie wydaje się około 9 tysięcy nowych książek na płytach, kasetach i w formacie mp3.
>
> W europejskich księgarniach działy z literaturą audio zajmują coraz więcej miejsca.
>
> (A. Więcka, http://info.audiobook.pl/aktualnopci-mainmenu-2/1-artykusy/20-literatura-do-sluchu, data dostępu: 29.07.2013).

Badacze z Uniwersytetu Jyväskylä w Finladii zastanawiali się nad tym, jak audiobooki oddziałują nie tylko na psychikę ludzką, ale także na ciało. W tomie *The Effect of Music and Audiobook Listening on People Recovering From Stroke: The Patient's Point of View* opisali swoje fascynujące odkrycia. Według ich badań, słuchanie książek mówionych działa na mózg ludzki podobnie jak muzyka klasyczna. Mają one także właściwość terapeutyczną. Zapisów dźwiękowych literatury można używać w celach rehabilitacyjnych, np. po udarze. Dzięki audiobookom zwiększają się możliwości odzyskania zdolności motorycznych, poznawczych i emocjonalnych po urazach mózgu. U pacjentów, którzy słuchali muzyki, poprawiło się zaledwie samopoczucie; z kolei książki mówione przywoływały myśli i wspomnienia z przeszłości, co umożliwiało adaptację chorych w społeczeństwie (http://mmd.sagepub.com/content/2/4/229.short).

Gdzie można szukać książek mówionych? **Powstaje coraz więcej portali internetowych, polskich i zagranicznych, które oferują zarówno dzieła klasyków, jak i najnowsze pozycje literatury światowej**. Najpopularniejszymi w tym momencie są: Audiobook.pl, Audioteka.pl, Gandalf.pl, Merlin.pl, Stereo.pl, Nexto.pl, Virtualo.pl, Au-

diobooksforfree.com, Librivox czy Project Gutenberg. W Polsce także powstały wydawnictwa zajmujące się produkcją i dystrybucją audiobooków: Mozaika, Muza, Propaganda, Aleksandria, BookMedia, Agencja Artystyczna MTJ, Promatek, Złote Myśli.

Audiobook – interpretacja

Jakub Żulczyk to pisarz i dziennikarz młodego pokolenia (ur. 1983). Ukończył dziennikarstwo na Uniwersytecie Jagiellońskim. Współpracuje z takimi wydawnictwami, jak: „Lampa", „Machina" i „Exklusiv". Przez pewien czas pisał felietony dla „Dziennika", jego teksty publicystyczne pojawiały się także w „Tygodniku Powszechnym", „Neo Plusie", „Metropolu", „Playboyu" oraz „Elle". Obecnie jego teksty można przeczytać w tygodniku „Wprost", współprowadzi on także audycję „Instytut Prosto" w Radiu Roxy wraz ze znanym z grupy hip-hopowej WWO Wojciechem „Sokołem" Sosnowskim. Jego pierwsza powieść, *Zrób mi jakąś krzywdę, czyli wszystkie gry video są o miłości,* została wydana w 2006 r. W roku 2010 na rynku pojawił się audiobook książki, czytany przez wspomnianego wyżej Sokoła.

Powieść pierwotnie była opowiadaniem zatytułowanym *Gamecube Girl*, opublikowanym w czasopiśmie „Lampa". Żulczyk postanowił jednak napisać kontynuację i w ten sposób powstała historia Dawida i jego wielkiej miłości, Kasi.

Dariusz Nowacki pisał o tym utworze na łamach w „Gazety Wyborczej":

> Piotruś Pan z kart powieści *Zrób mi jakąś krzywdę* ma na imię Dawid, jest 25-letnim studentem prawa i ma zgryz – za rok skończy studia i jego życie się odmieni. Na progu ostatnich studenckich wakacji poznaje 15-letnią Kaśkę, dziewczynkę uzależnioną od gier wideo. Dawid, narrator powieści Żulczyka, chce nas przekonać, że został trafiony strzałą Amora, że po prostu zakochał się na zabój w stukniętej nastolatce. Tymczasem sprawa ma głębszy nieerotyczny sens. Związek z nastolatką ma uchronić bohatera przed wejściem w dorosłość. Dawid namawia swoją przyjaciółkę na ucieczkę od matki i ojczyma. Włóczą się stopem po Polsce, poznają po drodze mnóstwo ekscentrycznych i niebezpiecznych osób, m.in. wchodzą w środowisko krajowych producentów filmów porno…
>
> (http://wyborcza.pl/1,75517,3303854.html)

Powieść jest postmodernistycznym obrazem tego, że w świecie gier komputerowych, studenckich używek, domorosłych aktorów porno i genialnych nastolatek nadal istnieje miłość. Ma ona postać słowotoku, ciągu myśli bohatera, który nie tylko prowadzi walkę z tym, co nieuniknione, czyli wejściem w dorosłość, tę nieocenzurowaną przez innych dorosłych, ale zmaga się także sam ze sobą, swoimi emocjami i krępującymi go więzami rzeczywistości. *Zrób mi jakąś krzywdę* to groteska, farsa i obraz Polski przedstawiony w krzywym zwierciadle, nade wszystko okraszony polską muzyką rockową – lekko buntowniczą, ale przyjemną i łatwą w odbiorze.

Przełom lat 70. i 80. to czas, kiedy pojawiły się pierwsze biblioteki i sklepy posiadające w asortymencie audiobooki. Jednym z pierwszych założycieli firmy dystrybuującej tego typu pozycje był medalista olimpijski w wioślarstwie Duvall Hecht. Już w 1980 r. firmy wydawnicze, zajmujące się dystrybucją książek mówionych, osiągnęły zysk kilku miliardów dolarów ze sprzedaży detalicznej. W tym czasie powstały także pierwsze firmy zatrudniające producentów i aktorów zawodowych, którzy tworzyli małe spektakle. Sześć lat później powstał koncern Audio Publishers Association, który zrzeszył ze sobą sześć konkurencyjnych firm, którym przyświecał jeden cel – kształtowanie świadomości odbiorców i promowanie książek mówionych wśród szerszego grona odbiorców.

Obraz stworzony przez Żulczyka spodobał się na tyle Wojciechowi „Sokołowi" Sosnowskiemu, że zgodził się przeczytać utwór i stworzyć audiobooka. Jednak podczas produkcji lektor zaczął ingerować w treść i formę. Wersja mówiona powieści różni się od oryginału. Sosnowski oraz autor prozy w procesie twórczym zdecydowali się na skrócenie niektórych części, a także całkowitą zmianę niektórych zdań. Wszystko po to, aby nagranie jak najbardziej oddawało nastrój, a także zyskało zupełnie nowy wymiar.

Duży wpływ na odbiór ma sam głos i interpretacja Sokoła. Nie jest on profesjonalnym akto-

rem, jednak usłyszeć można, że ma on świadomość swojego głosu, prawdopodobnie dzięki temu, że od wielu lat pracuje w branży muzycznej (brał między innymi udział w podkładaniu głosów do polskiej wersji francuskiej kreskówki *Les Lascars* z 1998 roku, która w Polsce po raz pierwszy została wyemitowana przez MTV 3 lipca 2006 roku pod tytułem *Ziomek*). Narrator nie tylko prowadzi „czytelnika", ale także tworzy każdą z postaci. Dojrzałemu mężczyźnie nie jest zapewne łatwo wykreować postać piętnastoletniej dziewczynki, jednak w tym wypadku raperowi się udało. Dzięki modulacji głosu oraz intonacji konstruuje coraz to nowych bohaterów: aktorkę porno, artystę, dziewczynę-anarchistkę, dojrzałą kobietę czy też detektywa.

Obraz przedstawiony przez muzyka narzuca w pewien sposób interpretację. To on decyduje o tym, które postacie obdarzymy sympatią, a które wręcz przeciwnie. On buduje świat i wyobrażenie tego, co dzieje się z bohaterami, wywołuje emocje i spaja rzeczywistość.

Całość w pewnym sensie przypomina także płyty artysty, który w swojej twórczości nieustannie, często w humorystyczny sposób, przeprowadza analizę otaczających nas realiów. Lekkie zblazowanie i ogólny niepokój doprawiony sporą dawką ironii sprawiają, że audiobook powieści nie odbiega daleko charakterem od dotychczasowych kompozycji Sokoła. *Zrób mi jakąś krzywdę* to nie tylko słowo, ale także muzyka. Jest to dość duża innowacja na rynku książek mówionych w Polsce. Fabuła podzielona została nie tylko na rozdziały. Wszystkie momenty kulminacyjne łagodzone są balladami rockowymi, które, z jednej strony, przywodzą na myśl czasy buntu, z drugiej z kolei – relaksują po pełnej napięcia akcji.

Powieść Jakuba Żulczyka w wersji mówionej to kolejny dowód na to, że audiobook nie jest po prostu książką. Wszystkie zmiany, które wprowadzono (bo Sosnowskiemu „brzmiało to lepiej"), oraz kompozycje towarzyszące „spektaklowi" ustanowiły całkiem nowe dzieło, odrębne od tego, co można było przeczytać w 2006 r. Dzięki temu nagranie zyskało wielką popularność, szczególnie wśród młodych ludzi, którzy sięgają po literaturę mówioną nie tylko z powodu możliwości przeniesienia jej na czytniki mp3, ale także dlatego, że jest to nowe, świeże i nie kojarzy się ze szkolną lekturą.

Audiobook – bibliografia

Teksty teoretyczne

Czapiński P.: *Słowo i Głos*, M. Głowiński (red.), *Literatura ustna*, Gdańsk 2012.

http://audiobookfan.nexto.pl

http://audioteka.pl

http://mmd.sagepub.com/content/2/4/229.short

http://www.audiobookquest.com/article5.html

http://www.audiopub.org/resources-industry-data.asp

http://www.streetdirectory.com/travel_guide/62792/education/history_of_audio_books.html

http://wyborcza.pl/1,75517,3303854.html

Japola J.: *Tekst czy głos? Waltera J. Onga antropologia literatury*, Lublin 1998.

Ong W.: *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, przeł. Józef Japola, Warszawa 2011.

Ong W.: *Psychodynamika oralności,* w: G. Godlewski (red.), *Antropologia słowa*, Warszawa 2003.

Silverstone R.: *Telewizja, retoryka i powrót tego, co nieświadome. Uwagi o miejscu wtórnej przedpiśmienności w kulturze współczesnej*, „Przekazy i Opinie", nr 1/2, s. 37.

Zumtor P.: *Właściwości tekstu oralnego*, w: P. Czapliński (red.), *Literatura ustna*, Gdańsk 2012.

Tekst literacki

Żulczyk J.: *Zrób mi jakąś krzywdę, czyli wszystkie gry video są o miłości*, Warszawa 2008.

Żulczyk J.: *Zrób mi jakąś krzywdę* (audiobook CD), Katowice 2010.

Opowieści z kuchni

Sławomir Iwasiów, **Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli**

Niedawno ukazała się książka *Z kuchni* pod redakcją Jerzego Madejskiego, Urszuli Bielas-Gołubowskiej oraz Beaty Małgorzaty Wolskiej, dokumentująca cykl wykładów i warsztatów autobiograficznych, realizowanych w ramach Gryfińskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Zgodnie z tytułem znalazły się tutaj przepisy, ale nie tylko takie, dzięki którym można upiec ciasto; również takie, które dają pojęcie o tym, jak przebiega ludzkie życie i jak o tym opowiadać. To przecież w zaciszu kuchni najchętniej rozmawiamy o różnych, również intymnych sprawach, to właśnie z kuchni dobiegają nierzadko najciekawsze opowieści.

Od kilku lat doktoranci oraz pracownicy Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Szczecińskiego prowadzą zajęcia w ramach Gryfińskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku: warsztaty i wykłady są poświęcone najnowszej literaturze, literaturoznawstwu, autobiografizmowi. To inicjatywa wynikająca przynajmniej z trzech przesłanek. Po pierwsze, obecnie mamy coraz większą potrzebę zdobywania wiedzy w myśl zasady: „uczenie się przez całe życie". Po drugie, uniwersytet wychodzi ze swoją ofertą poza mury akademii i dzieli się kompetencjami z tymi, którzy chcą prowadzić aktywne życie intelektualne. Po trzecie, każdy ma potrzebę opowiadania innym o swoich przeżyciach. Na to nakładają się także europejskie programy i źródła finansowania, chętnie wspierające lokalne i regionalne inicjatywy kulturalne.

Dobrze to brzmi w teorii, natomiast jeszcze lepiej wygląda w praktyce. Na wykład poświęcony prozie Krzysztofa Niewrzędy albo stylistyce kryminału potrafi przyjść około stu osób. To prawie cała sala Kina „Gryf" w Gryfińskim Domu Kultury przy ul. Szczecińskiej 17. Słuchacze są zainteresowani, zadają pytania, zdarza im się nawet przerywać prowadzącym, gdy chcą sami o czymś opowiedzieć, dopytać. Trudno dzisiaj o taką publiczność. To także dla nich powstała książka *Z kuchni*. Pokazuje ona zależności między słuchaczami a mówiącym, między twórcami a odbiorcami i równocześnie zaciera granice ustanowione przez tradycyjny podział na wykładowców i studentów, chociażby ze względu na wiek jednych i drugich. Nie przez przypadek znalazły się tutaj kolejne części: *Wykłady, Konspekty, Interpretacje, Antologia*. To wszystko terminy kojarzone, z jednej strony, z akademią, ale też, z drugiej – z twórczością, z pisaniem. Bo uczestnicy tego przedsięwzięcia nie tylko słuchają i rozmawiają, ale także tworzą własne teksty literackie. *Z kuchni* to zatem tyleż publikacja dla nich czy o nich, ileż po prostu ich książka.

Wzrok przyciąga pięknie zaprojektowana okładka i powtarzający się na kolejnych stronach motyw otwartej księgi, która, jak chorągiewka, została wbita w kopczyk mąki. Pisanie i rozmawianie o literaturze jest trochę jak ugniatanie ciasta, jak wyrabianie z początku bezkształtnej masy, która – po jakimś czasie – zaczyna nabierać formy, koloru, smaku… Pisanie w związku z tym przypomina gotowanie: trzeba znać składniki i miary, wiedzieć, co z czym i w jakich proporcjach połączyć. Raz wyjdzie *foie gras*, a innym razem – domowy pasztet.

Na literacko-kulinarny wymiar książki zwraca uwagę profesor Jerzy Madejski we wstępie zatytułowanym *Bigos i literatura*. Redaktor wyjaśnia przeznaczenie tomu *Z kuchni*: „Tak pomyślany zbiór tekstów ma sens dlatego, że dokumentuje pewien program edukacji i twórczego myślenia o sobie z udziałem literatury. I nie jest to okoliczność błaha, jeśli uświadamiamy sobie konieczność

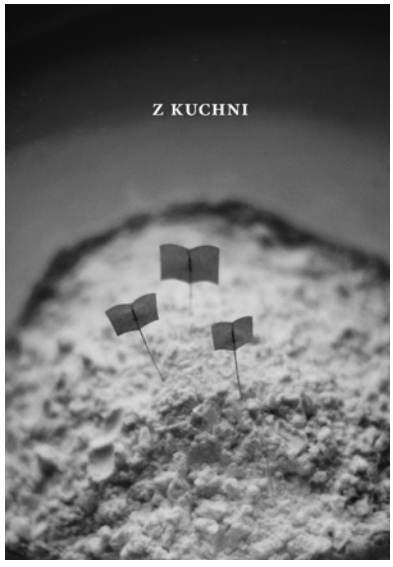
wprowadzenia coraz szerszej oferty kształcenia dla uniwersytetów trzeciego wieku. Być może nasza próba przyda się tym, którzy podejmować będą kolejne inicjatywy tego rodzaju" (*Z kuchni*, s. 10–11). O to chodzi zatem, żeby dzielić się ze słuchaczami swoją wiedzą, ale także czerpać z ich doświadczenia i ich opowieści – jeśli mielibyśmy szukać we współczesnej edukacji (na wszystkich etapach i poziomach) jakiegoś paradygmatu, to tego rodzaju „wymiana" musiałaby się znaleźć wśród najważniejszych metod zdobywania i przekazywania wiedzy.

Tom otwiera część zatytułowana *Wykłady*, gdzie poznajemy kolejne zagadnienia w następujących tekstach: *Rodzina* (Urszula Bielas-Gołubowska), *Miasto* (Ewelina Konopczyńska-Tota), *Praca* (Aleksandra Grzemska), *Przedmioty* (Maria Szponar). Nie przez przypadek te kategorie układają się w zarys opowieści autobiograficznej: rodzinne historie, miasto jako tło wydarzeń z przeszłości, charakterystyczne miejsca pracy, a także przedmioty, dzięki którym biografie nabierają wyrazistych cech – to wszystko zarówno teoretyczny szkielet refleksji nad literaturą osobistą, jak i efekt doświadczenia z gryfińskich wykładów, które musiały przejść przez „kontrolę" dojrzałych słuchaczy. Aforystycznie rozpoczyna swój tekst Urszula Bielas-Gołubowska: „Pragnienie poznania przeszłości swojej rodziny i opowiedzenia o niej nie wydaje się niczym zaskakującym" (*Z kuchni,* s. 19). Pisze te słowa nie tylko znawczyni literatury osobistej, nie tylko badaczka historii rodzinnych, ale także, w pewnym sensie, „reportażystka", która skonfrontowała swoje teoretyczne przygotowanie literaturoznawcze z życiową wiedzą słuchaczek i słuchaczy z Gryfina. Czytelnicy *Z kuchni* zatem nie tyle mają okazję poznać znaczną część teorii dotyczącej literatury autobiograficznej, ile mogą przekonać się, co ona jest warta w zderzeniu z realnymi obszarami życia.

W części drugiej, zatytułowanej *Konspekty*, zostały uchwycone metody prowadzenia zajęć warsztatowych o literaturze autobiograficznej. To z niej, jak wskazywał we wstępie redaktor tomu, możemy się dowiedzieć, w jaki sposób przygotować własną edycję podobnego przedsięwzięcia. Czemu nie zorganizować takich warsztatów w szkole albo w innej placówce oświatowej? Cztery propozycje: *Fotografia* (Urszula Orlińska-Frymus), *Mieszkanie* (Joanna Bierejszyk), *Szkoła* (Anna Godzińska), *Podróż* (Agnieszka Gruszczyńska), to zachęta do poszukiwania własnych kategorii czasoprzestrzennych, dzięki którym opowieść biograficzna/autobiograficzna zacznie nabierać kształtów i kolorów.

Część trzecia (*Interpretacje*) oraz czwarta (*Antologia*) zbierają, z jednej strony, refleksje specjalistów nad tekstami autobiograficznymi, które powstawały na warsztatach, a z drugiej strony – są prezentacją dorobku słuchaczek i słuchaczy Gryfińskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Wśród osób interpretujących znaleźli się doktoranci Wydziału Filologicznego US, którzy poważnie potraktowali utwory nieprofesjonalnych przecież pisarek i pisarzy. Wśród piszących natomiast przeważają kobiety (z jednym wyjątkiem – nieżyjącego niestety Waldemara Cudowskiego, prezesa Gryfińskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku, któremu książka jest dedykowana). To zresztą prawidłowość odnosząca się do całego przedsięwzięcia: częściej kobiety uczestniczą w zajęciach prowadzonych w Gryfinie.

I wreszcie część piąta (*Kuchnia*), a więc właściwe głosy „o kuchni" i „z kuchni". Barbara Kownacka (*Ingredienty, składniki, instanty*) z antropologicznym wyczuciem pisze o miejscu kuchni w kulturze, a Szymon Piotr Kubiak (*Architektura od kuchni*) przedstawia fascynującą historię „nowoczesnych" kuchni. Na zakończenie (na deser?) zostawiono przepisy. Niektóre dokładnie opisują kolejne czynności, jakie trzeba wykonać (te są dla początkujących); inne pisane są w stylu tradycyjnych poradników gotowania, dają doświadczonym kucharkom i kucharzom lapidarne wskazówki. Pozwolę sobie zacytować mój ulubiony przepis na racuchy autorstwa Pani Grażyny: „Jabłka – utrzeć na tarce. Olej do pieczenia. Gotowe posypać cukrem pudrem" (*Z Kuchni*, s. 130). Proste, chrupiące, bardzo smaczne.



Jerzy Madejski, Urszula Bielas-Gołubowska, Beata Małgorzata Wolska, *Z kuchni*, Szczecin: Muzeum Narodowe w Szczecinie 2013.

DEFEKT WZROKOWY, CZY WIZJA PRZYSZŁOŚCI

wybrała
Beata Filus
nauczycielka bibliotekarka w Bibliotece Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej ZCDN

Niektórzy ludzie u nas wyposażeni są w przedziwne właściwości wzrokowe, gdy chodzi o stosunek do nauczyciela szkoły powszechnej. Spostrzegawczy ich organ nic sobie nie robi z ustalonych praw optyki. Raz zobaczą oni nauczyciela, choć go niema w polu widzenia; innym razem znów potrafią go nie dostrzec, chociaż tam się właśnie znajduje, albo: wyszpera się u niego rzeczy, których nie widzi się u innych i na odwrót: umkną obserwacji te same u niego sprawy, które w nadzwyczajnych rozmiarach stwierdza się u jego bliźnich.

Te osobliwe zdolności wzrokowe odbiły się charakterystycznym refleksem na szeregu spraw, związanych z życiem i rolą nauczyciela szkoły powszechnej. Dla ilustracji niektóre z nich przytoczymy.

Jeśli zdarzy się jakaś praca społeczna, kulturalna, bądź inna, którą trzeba wykonać darmo, wtedy na pewno nauczyciela się znajdzie; co więcej dopatrzy się u niego nawet i cnót, o których nawet nie śnił i do których też nie rości sobie najmniejszych pretensyj. Niech jednak ta sama robota będzie płatna, — oho! Nauczyciela postawi się wówczas w sferze niewidzialnej, a gdyby stamtąd odważył się wychylić na światło, przypomni mu się grzecznie (!), że do tej roboty się nie nadaje, bo nie ma wykształcenia i że w ogóle co to za porządek, żeby taki nauczyciel śmiał występować z nieuzasadnionemi roszczeniami!

Pamiętamy dobrze, jak to w dyskusji na temat ustroju szkolnego w Polsce panowie profesorzy szkół średnich widzieli same ujemne wyniki pracy nauczycieli, jak oderwane wypadki uogólniali, jak robili statystyki, porównania i wszystko to drukowali po rozmaitych pismach, urabiając nam tym rycerskim sposobem piękną opinię w społeczeństwie. Natomiast aż dławili się od zachwytów nad samymi sobą za wielką płodność swych talentów pedagogicznych w gimnazjum. Trzeba było dopiero egzaminu, zdawanego przez maturzystów gimnazjalnych do podchorążówki, aby wobec obiektywnej komisji wyszły na jaw ta skandaliczna, w gimnazjum wytworzona nicość i pustka umysłowa, o jakiej świat i korona Polska dotąd nie słyszały.

Zachowaliśmy w pamięci, jak to „Przegląd Pedagogiczny" bystrą swą fantazją wyłapywał curiosa pedagogiczne i chętnie je drukował, a za krzywdę sobie wielką poczytał i tragiczne szaty rozdzierał, gdy świetny satyryk Boy-Żeleński ośmieszał w felietonach curiosa profesorów szkół średnich.

Specjalnym terenem dla popisów tych zdolności wzrokowych było uposażenie nauczycieli. Mówiło się i mówi z pewnej strony ile razy zagadnienia finansowe staną się aktualne, że płaca nauczycieli szkół powszechnych przewyższa uposażenie profesorów szkół średnich. Oto niedawno, bo w 23-cim N-rze. „Il. Kuryera Codz.", jakiś „wybitny pedagog-fachowiec (tak twierdzi redakcja) zwalcza nowy projekt ustroju szkolnego argumentem, że przeniesienie dwóch najwyższych klas gimnazjum do szkoły powszechnej obarczy budżet państwa większymi wydatkami, gdyż „nauczyciele szkół powszechnych są na ogół lepiej płatni niż nauczyciele szkół średnich".

Co mu zrobić, skoro takim obdarzony zmysłem wzroku! I do tego jest „wybitnym pedagogiem"! Trzeba ścierpieć!

Te same znamiona spostrzegawcze odkryliśmy świeżo u sprawozdawcy poznańskiej grupy Zrębu. (Nieznającym rzeczy wyjaśniamy, że Zrąb jest niezorganizowanym ugrupowaniem wszelkiej kategorji nauczycieli, owianych wspólną ideą państwowości polskiej w duchu poglądów i czynów Marszałka Piłsudzkiego). W numerze 4-tym „Zrębu", organie tego ugrupowania, w notatce „Sprawy organizacyjne" (str. 488) czytamy:

„Inicjatywa urządzania zebrań towarzyskich, na których poruszanoby zagadnienia, interesujące przedewszystkim wychowawców, wyszła od poznańskiej grupy nauczycielskiej „Zrębu". Zrealizował ją prof. dr. St. Różycki i głównie dzięki jego zabiegom — rok temu — w grudniu doszło do wydania pierwszego numeru „Żywego Dziennika". (…)

O nauczycielach szkół powszechnych ani słowa! Sprawozdawca ich nie dostrzegł na „Żywym Dzienniku". Profesorzy uniwersytetu i szkół średnich stanowią za to zdaniem sprawozdawcy — większość słuchaczy! Dla policzenia tej większości wystarczyłyby jednak palce dwóch rąk. Oczywiście, według obliczeń normalnych.

Czegóż jednak nie dokaże ten cudowny wzrok!

Może to zresztą nie wzrok?

Kto wie, czy sprawozdawca nie wybiegł jakim sposobem w odległą przyszłość, by dostrzeżony w niej stan rzeczy przenieść przez gorliwość w teraźniejszość.

To mogło się zdarzyć. (…)

Gargantua.

Źródło przedruku:
„Nasz Głos" 1932, nr 1, str. 13—14.
Zachowano oryginalną pisownię.

Liczenie słupków

Felieton z cyklu *Po dzwonku*

Grażyna Dokurno, **nauczycielka matematyki w Gimnazjum w Barlinku**

Po sprawdzianie w szóstej klasie wrzuca wyniki do kalkulatora i otrzymuje kolorowe słupki. Ładne, w kolorach: czerwonym, żółtym i niebieskim, oznaczają potencjał klas na wejściu do gimnazjum. Dobrze, jak koloru żółtego nie ma, a czerwonego jest dużo, bo żółty oznacza niski potencjał, a czerwony – wysoki. Może jeszcze zobaczyć rozkłady potencjałów według płci albo uczniów z dysleksją. Może także poznać krzywe prognozowanych wyników egzaminów na zakończenie gimnazjum. Co zrobi z taką wiedzą, gdy zacznie uczyć klasę opisaną przez słupek?

Dorzuca wyniki egzaminów w trzeciej klasie. I tu najbardziej godne uwagi są odcinki dla każdej klasy, czyli EWD (Edukacyjna Wartość Dodana). Im wyżej taki odcinek wzlatuje, i to ponad poziom zero, tym lepiej, czyli uczniowie zyskali w gimnazjum. Przygląda się odcinkom, porównuje swoje klasy z klasami uczonymi przez koleżankę. Co zrobi z wnioskami?

Dostaje wyniki ankiety przeprowadzanej w klasach kończących szkołę na temat wychowawcy. Znowu kolorowe słupki informują o ocenie średniej w kategoriach: atmosfera wychowawcza, zaufanie do wychowawcy, dostępność wychowawcy, zaangażowanie w życie klasy. Jest nauczycielem-prymusem, co oznacza, że wymaga od siebie bardzo dużo, musi być zawsze przygotowana, konsekwentna. Przygląda się słupkom i po minie widać, że nie jest zadowolona. Uczniowie docenili jej zaangażowanie na cztery, komunikatywność i dostępność ciut gorzej, ale atmosferę wychowawczą tylko na trzy. Trochę ją uspokoiło, że wśród wychowawców zajęła drugie miejsce. Wytypowała uczniów, którzy surowo ją ocenili, czyli niesprawiedliwie. Co zrobi z taką słupkową oceną swoich działań wychowawczych w kolejnej klasie?

Tym razem padło na ich szkołę – wizytacja z kuratorium. Jakakolwiek kontrola w szkole (sanepid, urząd) nie kojarzy się z kurtuazją. Kontrole są po to, żeby znaleźć, wytknąć, nakazać. Chociaż dzięki niektórym kontrolerom, którzy rozumieją realia, łatwiej przyjąć krytykę. O ważności wizytacji z kuratorium miała świadczyć jej długość – tydzień i liczba obszarów do przebadania – uczniowie, nauczyciele, pracownicy, rodzice, partnerzy szkoły oraz ocena, która zostanie wystawiona szkole. A więc zaczęto się szykować do wizyty nieproszonych gości: przeglądanie ankiet, rozmowy w zespołach, uzupełnianie, czyli krzątanina papierologiczna. Nauczyciele, którzy zostali wybrani do hospitacji, zaczęli delikatnie panikować. Z jakich etapów powinna składać się lekcja? Ankiety przypomniały, że podmiot, czyli uczeń, jest najważniejszy, bo trzeba jego zapytać, bacznie mu się przyglądać, dostosować, pomóc. Dwoje wizytatorów, skądinąd bardzo życzliwych. Pytali, wypełniali, wrzucali dane do programu komputerowego i słupki rosły. Oj, żeby tylko rosły, jak powinny, ale wszystkiego nie da się zaprogramować po życzeniu szkoły, bo na opinię, dobrą i złą, pracują latami nauczyciele, którzy wypełniają swoje obowiązki solidnie albo nie, są empatyczni albo nie, którzy widzą w szkole ucznia albo siebie. Najbardziej krytyczną grupą, oczywiście, byli uczniowie, którzy nie bali się wyrazić opinii nie zawsze miłych dla nauczycieli. Potwierdzili kolejny raz wyniki badania, w których „wyszło", że uczniowie najbardziej cenią szczerość i nienawidzą kłamstwa. Niezależnie od tego, czy mieszkają w małym mieście czy w wielkiej stolicy.

Po kontroli zostało kilka ładnych tablic na korytarzach, porządek w papierach (raczej chwilowy), przypomnienie nauczycielom prawdy podstawowej: uczeń jest najważniejszy (nadzieja, że nie na chwilę). Co szkoła zrobi z krytycznymi uwagami ze strony uczniów i rodziców oraz oceną po wizytacji?

I na zakończenie kawał. Kierowca, lubiący bić swoje rekordy, chwali się koledze, że dziś do pracy jechał dwie minuty krócej. Kolega na to: „I co zrobiłeś z tymi dwiema minutami?".

Jak to się ma do badań różnych?

Mnożące się badania, słupki, oceny – powinny służyć czemuś więcej niż zapełnieniu słupkami kolejnych kartek. Wydaje się, że powinny służyć zmianie na lepsze. Ale, żeby takowa nastąpiła, to powinna być refleksja i przyjęcie zarzutów do siebie, a nie zwalanie winy na niewdzięczność uczniów, niezrozumienie rodziców, głupie procedury płynące z góry.

Ponarzekać, ale czytać!

Sławomir Osiński, **dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie**

Miałem gotowy zamysł tego felietonu, ale rzecz podobną w studenckiej gazecie przeczytałem i skonstatowałem, że dziś już może nie o kulturę czytania idzie, ale o samo czytanie. Wtedy dopadł mnie uwiąd starczy, który się tym objawia, że powszechnie znany Niemiec chowa w pamięci rzeczy obecne, a perfidnie wypuszcza te dawniejsze. Dlatego też przypomniałem sobie, że w latach szkolnych moich, czyli dla młodzieży prehistorycznych, mimo słabej dostępności dobrej książki w każdym domu moich kolegów była mniejsza lub większa biblioteczka. Nieliczni, posiadający zaledwie jedną czy dwie półki z encyklopediami i paroma popularnymi powieścidłami tudzież poradnikami traktowani byli jakby gorzej. Poza tym książki czytali wszyscy, choć można to wytłumaczyć plugawością peerelowskiej telewizji.

Imperializm wywalczony za pomocą Wałęsy i Okrągłego Stołu przyniósł śmierć cenzurze, a półki księgarskie udostępnił korporacjom wydawniczym, toteż permanentny niedobór książek przekształcił się błyskawicznie w komercyjny nadmiar, łaskawy dla poradników wszelakich i literatury dawniej zwanej wagonową (od czytania w podróży).

Do tego momentu udawało mi się czytać prawie każdą nowość z literatury pięknej, znało się prawie wszystko, co wydawano, a tu nagle kilkaset tytułów dziennie, setki recenzji, słowem – chaos. W latach 1976–1989 w chwili ogłaszania nie znałem twórczości tylko trzech pisarzy uhonorowanych literacką nagrodą Nobla, a od 1990 do dziś aż 12. To oczywiście może oznaczać, że durnieję, co zrozumiałe ze względu na wiek i zawód, ale podobnymi spostrzeżeniami dzielili się też bardziej ekskluzywni umysłowo znajomi.

Jako belfer od polskiego znałem do niedawna prawie wszystkie utwory dla dzieci i młodzieży, a do wielu z lubością wracam, choć w przypadku klasyki w rodzaju Muminków, Kubusia Puchatka i Pippi to oczywista oczywistość. Czytało się je i czyta z przyjemnością, niezależnie od wieku czytelnika. Niejako z obowiązku sięgam do wybranych z setek obecnych dzieł. Gdy jednak czytam dobrze napisane (mam wrażenie, że dzisiaj tłumaczenia są w większości słabe) różne odmiany fantasy, opowieści o wiedźmach czy groteskowe wizje szkolnych perypetii dziejących się głównie w Ameryce, to mam niestety syndrom lemowski: jeśli w miarę rozumiem, to natychmiast zapominam. Nie ma książki chwytającej za serce, są mniej lub bardziej udane produkty rzemieślnicze. Współczesne baśnie do pięt nie dorastają doskonałym ludowym godkom śląskim, o klasyce gatunku nie wspominając.

Jeszcze gorzej jest z poectwem, bo z nim obcuję notorycznie i zawzięcie dzięki przyjacielowi pożyczającemu mi straszne ilości tomików. Z jednej strony, raduje ogromna liczba poetów, którzy sami piszą, lecz z drugiej, przeraża słowotok, niechlujstwo językowe i wtórność oraz, jak to pięknie nazwał Witkacy, piurblagizm, nad którym często w zachwyt wpadają krytykony. Poza tym zauważyłem, że poety dzisiejsze wytworzyły sobie środowisko, w którym leniwie żyją i spożywają trunki, wzajemnie się sławiąc i nagrodami obdzielając. Ba, najzabawniejsze w swym absurdzie jest popadnięcie wierszoklectwa w ramiona komercji. Wiersz jako towar – czyżby zapowiedź powrotu do panegi-

ryków ku czci? Takie zresztą knoty pojawiają się już w prasie odchylonej dewiacyjnie na prawo.

Dużo lepiej jest z prozactwem, chociaż po rozpoczęciu lektury najnowszego dzieła Myśliwskiego spostrzegłem, że pisze on umarłym już, pięknym językiem. Dziś mało kto tak potrafi, może jeszcze Olga Tokarczuk i Jacek Dehnel. Ale Ignacy Karpowicz, Klimko-Dobrzaniecki, też doskonali, mają inne brzmienie, tembr dwudziestopierwszowieczny, nowy, metaliczny nieco, choć przebogaty.

Literatury faktu, reportaży i tym podobnych a osadzonych w rzeczywistości (osobliwie wojennej) dzieł mój gust literacki nie przyjmuje, czyniąc wyjątek dla nielicznych pamiętników. Obiektywnie jednak stwierdzam, sięgając w drodze pokuty za utwory z tego nurtu, że ma się on doskonale, zarówno pod względem językowym, jak i konstrukcyjnym. Czy jednak, mimo waloru dydaktycznego, są to dzieła dla wszystkich?

Dzisiaj nie będzie o szkole, albowiem przygotowuję się do bezprecedensowego wydarzenia, jakim – mam nadzieję – będzie organizowany przez Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego wraz z Komitetem Nauk o Literaturze PAN, Komitetem Językoznawstwa PAN, Radą Języka Polskiego, uniwersytetami oraz innymi instytucjami naukowymi Kongres Dydaktyki Polonistycznej „Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra. Diagnozy i perspektywy". Na zakończenie taka mała autotematyczna refleksja w postaci poectwa:

Małoksiążęca muminkowość,
tolkienizm z śląskimi berami,
lemowskie szelmostwa Tichego,
pana Cogito wybredność,
witkacowne szyderstwa,
gęba geniusza Gombrowicza,
ironiczna mądrość Tischnera,
donorwidzona z lekka,
Topora wycinanki
literowe i piórkiem
w braterstwie z Villonem
i w Twardowskiego otusze,
Różewicza prostota
i pienistość Leśmiana
pomieszana z Tuwimem,
grochowiactwo i liryzm
Broniewskiego wielkiego,
i o wielkim kochaniu
historia Gosi i Mistrza
zanurzona w meandrach
konwickiej litwarszawy
ukrytej prawiek temu
pod wulkanem…
… niedoczytania wy moje,
powtarzalne!

O miejscu kultury w kulturze pamięci

Mateusz Lipko, **inspektor w Referacie Edukacji Historycznej IPN w Szczecinie**

Współczesna kultura ulega coraz głębszym przeobrażeniom. Przyczyn tej sytuacji należy upatrywać przede wszystkim w rozwoju mediów – oddziałują one na sztukę i życie prywatne, na świadomość i sposób postrzegania świata, nierzadko trywializując rzeczywistość. Dochodzi do wypierania kultury słowa pisanego przez tzw. kulturę obrazkową. Mimo to często bywa tak, że przeszłość przemawia do nas za pośrednictwem języka, wspomnień, literatury i innych form sztuki.

Banalizacja oraz infantylizacja kultury niosą ze sobą ryzyko duchowego spustoszenia, którego tak obawiali się na przykład brytyjscy antyutopiści. Dzisiaj, choć nie ma, jak u Orwella, zakazu wydawania książek, to i tak prawie nikt ich już nie czyta. Zalew nadmiarem informacji powoduje zagubienie i trudność w dotarciu do tych, które mają istotne znaczenie. Czarne wizje *social-fiction* częściowo urzeczywistnione zostały w krajach byłego bloku sowieckiego. Paradoksem jest jednak, że podejmowane przez komunistów (szczególnie w okresie stalinowskim) próby ujednolicenia, spłaszczenia oraz ideologizacji kultury, doprowadziły *de facto* do wytworzenia się wartościowych zjawisk kontrkulturowych.

Dzisiaj sytuacja wygląda inaczej. W realiach wolnej Polski, wobec braku poważnych ograniczeń reżimowych, poziom kultury (jakby nie mającej się przeciw czemu buntować) rażąco spadł. Wydaje się, że człowiek XXI wieku, wychowany w tzw. kulturze obrazkowej, coraz częściej rozpoznaje rzeczywistość tylko za pośrednictwem obrazów. Również naszą historię coraz częściej przedstawiamy od strony wizualnej, posługując się różnego rodzaju rekonstrukcją przeszłości. Nie znaczy to jednak, że poniechać należy prób przedstawienia przeszłości ujętej w słowach. Książka i inne świadectwa pisane wciąż wydają się głównym źródłem poznania i popularyzacji historii. Warto jednocześnie zwrócić uwagę, że przeszłość przemawia do nas w różnych językach, a szczególnie zróżnicowana (oraz silnie zanurzona w pamięci zmysłów) jest mowa ludzkiego wspomnienia. Ta wieloaspektowość i różnorodność znajdują najpełniejszy wyraz w kulturze, szczególnie w jej eklektycznych przejawach.

Wychodząc naprzeciw wzrastającemu zapotrzebowaniu na tematykę związaną z kulturą, Referat Edukacji Historycznej szczecińskiego oddziału IPN-u w tegorocznej ofercie edukacyjnej zamieścił nową propozycję – warsztaty „Kulturalna PRL".

Ideą projektu jest przybliżenie młodzieży szkół ponadgimnazjalnych najciekawszych, istotnych zjawisk rodzimej kultury zrodzonych w poprzednim ustroju – zarówno jako efekt przystosowania do realiów PRL-u (zdolność do podporządkowania się linii partii bywała największym talentem niektórych artystów), jak i wyraz kontrkulturowego oporu i walki z komunistycznym mainstreamem. Oprócz przedstawienia tła historyczno-politycznego, głównym wyzwaniem proponowanych warsztatów jest zbadanie charakterystycznego języka, którym posługuje się każda z omawianych sztuk. Dlatego też uczniom zaprezentowany zostanie różnorodny materiał źródłowy, zawierający fragmenty książek, filmów, rejestracji sztuk teatralnych etc., które po uprzednim omówieniu przez prowadzącego staną się pretekstem do dyskusji i ćwiczeń. Co warte podkreślenia, specyficzne zjawiska w kulturze, takie jak „polska szkoła filmowa", czy teatry awangardowe Grotowskiego lub Kantora (przynajmniej w początkowej fazie ich działania), wchodziły w bardzo twórczy dialog z polską tradycją literacką. To przenikanie się wielkiej literatury z innymi dziedzinami sztuki wydaje się bardzo charakterystyczną cechą polskiej kultury – szczególnie zaś mocno objawianą w momentach historycznych przesileń.

Podsumowując, warsztaty „Kulturalna PRL" oferują wielowątkową podróż meandrami polskiej kultury powojennej. Ich celem jest uwrażliwienie młodych ludzi na unikatowe w skali światowej zjawiska artystyczne powstałe w Polsce, a także ukazanie podstawowych mechanizmów represji stosowanych wobec twórców (cenzura, kontrola repertuaru kin i teatrów, ograniczenia budżetowe). Wybitne dzieła powstawały wbrew temu, że czasy były ponure, społeczeństwo tłamszone, a panujący reżim często zwyczajnie wrogi artystom niezależnym lub też promujący jednostki mniej utalentowane.

Doskonały wynalazek

Szkoła w świecie nowych technologii

Sławomir Iwasiów, **Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli**

Jednym z ważniejszych zagadnień współczesnych społeczeństw jest rola edukacji – o ile w XX wieku szkoła miała dość jasno określone zadania, polegające na przekazywaniu wiedzy, wychowywaniu i socjalizacji, tak dzisiaj te funkcje wydają się niewystarczające wobec zmian kulturowych. Między innymi tego problemu dotyczyła konferencja „Szkoła w świecie nowych technologii" – zorganizowana przez Szkoły Prywatne Leonarda Piwoni – która odbyła się 17 października tego roku w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Konferencja przebiegała pod hasłem wprowadzania najnowszych rozwiązań technologicznych do dydaktyki szkolnej. Organizatorzy zaproponowali uczestnikom dwie części: w pierwszej, teoretycznej, można było wysłuchać wykładu, obejrzeć prezentację i wziąć udział w dyskusji. W drugiej, praktycznej, nauczyciele poprowadzili warsztaty z poszczególnych przedmiotów, a przede wszystkim – pokazali, jak uczyć z wykorzystaniem nowych mediów. W Szkołach Prywatnych Leonarda Piwoni uczniowie mają do dyspozycji między innymi tablety – urządzenia, które bardziej kojarzą się z zabawą niż z nauką. Sceptycy mogli się przekonać, że kreatywnie wykorzystany tablet może służyć nie tylko do przeglądania stron internetowych i robienia notatek, ale także do nauki języków, badań laboratoryjnych czy ćwiczenia gry na instrumencie.

Sesja rozpoczęła się od głosu wyważonego. Dokąd zmierza szkoła i jak najnowsze technologie, które w mgnieniu oka potrafią się zestarzeć, wpływają na rolę i autorytet nauczyciela? Do tych kwestii odwoływał się między innymi profesor Janusz Morbitzer z Katedry Technologii i Mediów Edukacyjnych Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Prelegent, w wykładzie pod tytułem *Szkoła wobec wyzwań cyfrowego świata*, skupił się na przeglądzie współczesnych prac z zakresu medioznawstwa, psychologii i socjologii, które wskazują – w zarysie – w jakim kierunku rozwija się edukacja. Korzystając z tez takich badaczy, jak: Marshall McLuhan, Karen Horney czy Zygmunt Bauman, profesor Morbitzer zwrócił uwagę, że technologia, nawet bardzo zaawansowana, nie może zastąpić podstawowych funkcji szkoły – jedną z nich, coraz częściej spychaną na dalszy plan, jest wychowywanie do życia w społeczeństwie. Z takiego punku widzenia szkoła jest doskonałym wynalazkiem, ponieważ na wielu poziomach socjalizuje i wyposaża uczniów w zestaw kompetencji, które trudno zdobyć w innych warunkach – dobrym wzorem tego kierunku myślenia jest Umberto Eco, przywoływany w wykładzie Morbitzera. Włoski badacz uważa, że niektóre znane człowiekowi wynalazki – należy do nich między innymi książka w wersji papierowej – są doskonałe i trudno wymyślić ich „lepsze" wersje. Podobnie jest ze szkołą – można usprawniać jej funkcjonowanie, rozwijać ofertę edukacyjną, lepiej szkolić nauczycieli, ale trudno zmienić podstawowe relacje, jakie zachodzą między nauczycielami a uczniami.

Mimo to podczas konferencji zainteresowanie wywołał temat wpływu technologii na komunikację między nauczycielem a uczniem. W dyskusji panelowej (z udziałem: Janusza Morbitzera, Dariusza Stacheckiego, Hanny Czapli, Witolda Kołodziejczyka, Magdaleny Kaszni, Daniela Makusa i Agaty Oszczyk) rozmawiano na temat kierunku ewolucji edukacji na poziomie szkolnym. Po co nam dzisiaj szkoła, skoro mamy do dyspozycji, pozornie, nieograniczone źródła wiedzy? W jaki sposób technologia zmieniła organizację pracy w szkole? Kim jest dzisiaj nauczyciel i jak może wykorzystać medialną rewolucję? Głosy w debacie były w większości umiarkowane – przeważał pogląd, że wprawdzie nowe media i technologie wzbogacają dydaktykę i ułatwiają komunikację z uczniem, ale trudno wyobrazić sobie szkołę bez tradycyjnych metod nauczania i przekazywania podstawowych kompetencji, zarówno kulturowych, jak i społecznych.

TIK w edukacji przyrodniczej

Lilianna Janeczek, **doradczyni metodyczna w PODN-ie w Stargardzie Szczecińskim**

XIV Ogólnopolskie Forum Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych pt. „Nowoczesne technologie w edukacji przyrodniczej" odbyło się w dniach 14–15 września w Regionalnym Centrum Rozwoju Edukacji w Opolu. Tematyka tegorocznego spotkania wskazywała na coraz szersze wykorzystanie w edukacji metod, środków i działań związanych z przekazywaniem informacji, jako wzbogacających jej proces.

Podczas ubiegłorocznego, XIII Forum prof. Lech Mankiewicz – odnosząc się do możliwości, jakie daje globalna Sieć – powiedział: „Internet i zasoby edukacyjne, które się w nim znajdują, to trochę jak ocean przed dziobem statków Kolumba, a Państwo są tymi Kolumbami. Dopłyniemy do Ameryki i odkryjemy nowe możliwości, ale powinniśmy się dzielić tym, co znajdziemy i zrozumiemy". W trakcie obrad XIV Forum w Opolu nawiązano do zagadnień omawianych rok wcześniej. Wskazano na zalety i sposoby wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), wśród których warto wymienić między innymi: projektowanie wystąpień z wykorzystaniem prezentacji, współpracę na odległość, media społecznościowe, platformy edukacyjne, redagowanie i upublicznianie materiałów metodycznych, szeroki dostęp do elektronicznych zasobów edukacyjnych czy dziennik elektroniczny.

Podczas konferencji szczególnie podkreślano, że jednym z zadań współczesnej szkoły jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym, co znajduje odzwierciedlenie w podstawie programowej: „Nauczyciele powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, na zajęciach z różnych przedmiotów. (…) Każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów (…)".

Według podstawy programowej do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego należą: „umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym także dla wyszukiwania i korzystania z informacji" (na II etapie edukacyjnym); „umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi" (na III i IV etapie edukacyjnym).

Spośród wykładowców opolskiego Forum swoimi wystąpieniami słuchaczy porwali prof. Adam Bodzioch i dr Andrzej Boczarowski oraz prof. Arkadiusz Nowak i dr Krzysztof Spałek. Zarówno podczas atrakcyjnego wykładu w RCRE w Opolu, jak i wizyty w JuraParku w Krasiejowie, przedstawiono liczne przykłady wykorzystania najnowszych technologii w edukacji. Jedną z nich jest kino 5D, które oprócz trójwymiarowego obrazu umożliwia doznawanie także innych wrażeń zmysłowych: dźwiękowych, ruchowych, dotykowych i zapachowych. W trakcie zwiedzania JuraParku w Krasiejowie, określanego mianem „Żywego Muzeum", dr Andrzej Boczarowski z Uniwersytetu Śląskiego z niezwykłą pasją przedstawił, w jaki sposób dokonuje się rekonstrukcji kopalnych organizmów i ich środowisk na potrzeby tego niezwykłego przedsięwzięcia, łączącego edukację z przygodą i rozrywką.

Forum Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych to tradycja spotkań nauczycieli, doradców metodycznych i konsultantów związanych z edukacją przyrodniczą, organizowanych w różnych ośrodkach akademickich w Polsce. Prezes Oddziału Katowickiego Polskiego Towarzystwa Geograficznego dr Adam Hibszer – dziękując za organizację, interesujące wykłady i wspaniałą atmosferę XIV Ogólnopolskiego Forum Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych w Opolu – zapowiedział kolejne spotkanie w ramach XV Ogólnopolskiego Forum Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych, które odbędzie się za rok w Szczecinie w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Temat przewodni następnego numeru

NOWA MATURA