

MARIA
KWIATKOWSKA-RATAJCZAK*

Literackie lekcje myślenia i wyobraźni

285

LITERACKIE LEKCJE MYŚLENIA I WYOBRAŹNI

Recenzja książki Katarzyny Kuczyńskiej-Koschany, *Skąd się bierze lekcja polskiego? Scenariusze, pomysły, konteksty*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016

Wybór tekstów ujęty tytułem *Skąd się bierze lekcja polskiego?*¹ w mojej prywatnej lekturze zmusza do wspomnień. Znałam bowiem studentkę Katarzynę Kuczyńską, potem Panią Magister, Doktor i znam Profesor Katarzynę Kuczyńską-Koschany – autorkę wszystkich pomieszczonych w książce artykułów. Śledziłam uważnie ich powstawanie, pracując przez wiele lat w redakcji „Polonistyki”, na łamach której ukazywały się jako pierwodruki; w piśmie redagowanym przez moją uniwersytecką Mistrzynię, Profesor Bożenę Chrzastowską, której tom jest dedykowany. Obserwowałam również rozwój dydaktycznych talentów autorki szkiców. Ujawniły się one już przed laty na prowadzonych przeze mnie zajęciach z metodyki nauczania, a podsumowanych przez ówczesną studentkę Panią Katarzynę przetłumaczonym przez nią z języka niemieckiego fragmentem prozy Ericha Kästnera, będącym swoistym credo pedagogicznym:

Nauczyciel nie siedzi przed wami wcale dlatego, abyście się do niego modlili, lecz żeby razem lepiej coś zobaczyć. Nauczyciel nie jest żandarem, ani Panem Bogiem. On nie wie wszystkiego i nie może wszystkiego wiedzieć. Jeśli mimo to zachowuje się tak, jakby wszystko wiedział, nie wierzcie mu. [...] Nauczyciel nie jest czarodziejem, lecz ogrodnikiem. On może was pielęgnować i chronić, i będzie to robił. Ale rosnąć musicie sami!

* Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej, Instytut Filologii Polskiej, Pracownia Innowacji Dydaktycznych, e-mail: marysiak@amu.edu.pl.

¹ K. Kuczyńska-Koschany, *Skąd się bierze lekcja polskiego? Scenariusze, pomysły, konteksty*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.

A przeczytane teraz na świeżo materiały – jak głosi podtytuł, będące scenariuszami, zarysami pomysłów, sugestiami lekturowych kontekstów – dokumentują przebieg niezwyčajnego wzrastania już nie studentki, ale najpierw szkolnej, potem akademickiej nauczycielki oraz uważnej obserwatorce życia literackiego i edukacyjnego zarazem; obrazują proces budowania jej własnej osobistej metodyki czytania. Jego śledzenie/rozpoznanie ułatwia prawie zachowany układ chronologiczny w ramach kolejnych całości tematycznych. Jak zawsze u Katarzyny Kuczyńskiej-Koschany zatytułowanych tak, by przyciągały czytelniczą uwagę: *Interpretacje w liczbie pojedynczej, Temat i (jego) teksty, Porównanie to czasem (jest) dowód, Małe portrety, Polonistka (bywa) recenzentką*. W ich ramach znaleźć można rozważania o mądrym opowiadaniu *Mondo* Jeana-Marie Gustave’a Le Clézia, będącym kontrpropozycją wobec wciąż tych samych analizowanych w szkole utworów. Wśród włączonych do tomu szkiców jest i ten dotyczący dzieła Janusza Korczaka, którego pokłosie odnajduje autorka między innymi we współczesnych pracach Janusza Marciniaka – *Co Żydzi zrobili?* (2001), cyklu obrazów *Pozostał tylko krzak bzu...* (2003) czy kolejnych wersjach projektu pomnika niezwyčajnego lekarza, pisarza, wychowawcy i twórcy antyautorytarnej pedagogiki. Za niezwyčajny hołd złożony Korczakowi uznaje też książkę obrazkową Iwony Chmielewskiej *Pamiętnik Blumki* (2011), o którym pisze:

Mam swoje zdania ulubione w *Pamiętniku Blumki*. Obydwa są ważnymi regułami myślenia Korczaka o dziecku. Pierwsze: „Pan Doktor mówi, że jeśli nie poczyta książki, to czuje się, jakby szedł spać nieumyty”. Drugie: „Pan Doktor pozwala nam hałasować i szaleć. Mówi, że gdyby tego zakazać dziecku, to jakby nakazać sercu, żeby przestało bić”².

Nauczycielskiemu pogłębieniu myślenia o świecie najmłodszych służyć także pomieszczone w recenzowanym tomie opinie o innych książkach polonistycznych. Tak jest choćby w przypadku prezentacji publikacji Anny Czabanowskiej-Wróbel *Dziecko. Symbol i zagadnienie antropologiczne w literaturze Młodej Polski*, którą Kuczyńska-Koschany kończy z perswazyjną swadą:

Jeśli książka naukowa tak wiele może zaproponować gimnazjalnym i licealnym polonistom, jeśli jej przekaz jest klarowny, chociaż zbudowany na podwalinach gruntownej znajomości literatury dwudziestowiecznej, nie sposób jej pominąć lekturowo i dydaktycznie. To książka, na którą powinno czekać miejsce w pierwszym rzędzie na półce każdego nauczyciela-humanisty³.

Najwięcej jednak jest w *Skąd się bierze lekcja polskiego?* szkiców dotyczących poezji, którą – jako jej znakomita interpretatorka – autorka tomu jest

² Tamże, s. 140–141.

³ Tamże, s. 200.

zafascynowana i którą czyta z niewątpliwym wzruszeniem. Własne urzeczzenie poetyckim słowem łączy z pamięcią o świecie ważnym dla młodych czytelników – uczniów. Stąd na przykład propozycje lektury utworów o miłości – zarówno erotyków, jak i tekstów o uczuciach małżonków. Na brak takich zagadnień w edukacji szkolnej i równocześnie na potrzebę mówienia o nich gimnazjaliści wielokrotnie zwracali uwagę w badaniach dydaktycznych. Nauczyciele, z kolei, skarżyli się w nich na kłopot ze znalezieniem odpowiedniego języka do rozmów o uczuciach między kobietą i mężczyzną. Poezja czytana przez Kuczyńską-Koschany podsuwa zarówno tematy, jak i sposoby ich werbalizacji. To nie jedyne „trudne” problemy osławiane przez poetów i ich interpretatorkę. W tomie znajdujemy też szkice o ojczyźnie i patriotyzmie, o cierpieniu i śmierci, o mitologii – tej znanej z minionych przekazów i tej tworzonej na użytek prywatny, o tekstach dawnych i wydarzeniach najnowszych. Wszystko to za sprawą między innymi wierszy Cypriana Kamila Norwida, Stanisława Grochowiaka, Zbigniewa Herberta, Wisławy Szymborskiej, Tadeusza Różewicza, Miłosza Biedrzyckiego, Eugeniusza Tkaczyszyna-Dyckiego, Maryny Cwietajewej, esejów poświęconych ukraińskiemu Majdanowi (*Zwrotnik Ukraina*, pod redakcją Jurija Andruchowicza) i wielu, wielu innych równie znamienitych wierszy i rozmyślań licznych twórców.

Idąc trochę tropem Joanny Kulmowej, która zastanawiając się, „A po czemu jest wiatr?”, odpowiadała – „Po niczemu. Ale mam go, chociaż jest nie mój”, stawia Katarzyna Kuczyńska-Koschany wydawałoby się proste pytanie o źródła lekcji polskiego. Reaguje na nie podobnie zaczepnie, celowo prowokacyjnie, jak słusznie zauważyła recenzentka wydawnicza tomu – Zofia Budrewiczowa. Przez całą kompozycję książki i każdego osobnego szkicu wskazuje na to, co stanowi o niepowtarzalności wszystkich kolejnych lekcji wyprowadzonych z uważnej lektury poezji i prozy, ale też refleksji o egzystencjalnych potrzebach uczniów. Ważne jest tu wskazywane przez Budrewiczową zarówno oddziaływanie na uczucia, jak i wspieranie postrzegania, skupianie uwagi na szczególe. Istotne jest traktowanie lekcji jako kreacji, poetyckiej i filozoficznej zadumy nad tym najdziwniejszym ze światów. Wszystko to prawda, ale – wbrew twierdzeniu Kuczyńskiej-Koschany, że lekcje biorą się nie wiadomo skąd – te odbywane w jej towarzystwie mają co najmniej dwa źródła. Jedno – to znakomita literatura, pełniąca najważniejszą funkcję metodyczną, bo inspirująca do konkretnego typu poznawania – niekiedy emocjonalnego, innym razem bardziej zintelektualizowanego. I drugie źródło – w moim przekonaniu równie w pracy nauczycielskiej niezbędne – to intrygująca osobowość autorki książki, która nie tylko jest prawdziwą erudytką, ale i pełną pokory wobec sztuki jej badaczką. Bycie nauczycielką to w przypadku autorki *Skąd się bierze lekcja polskiego?* dzielenie się z uczniami i studentami także samym sobą i swoim własnym życiem...

Katarzyna Kuczyńska-Koschany niewątpliwie lubi to, co robi. Szanuje też nauczycieli, do których adresuje swoje teksty. Ta atencja objawia się między innymi w tym, że nie podsuwa gotowych scenariuszy, które wystarczy

zgodnie z cudzą instrukcją przeprowadzić. Podpowiada teksty, sposoby ich czytania, a niekiedy i kierunki organizacji zajęć. W ujmującym szkicu *Na narodziny dziecka (świat nigdy nie jest gotowy)* – zbudowanym wokół wiersza Tomasa Venclovy – formułuje konkretne, choć nie nachalne sugestie metodyczne. Pisze: lekcja nie miałaby tytułu lub ten pojawiłby się na końcu, rozpoczynałaby się wystawą prezentującą obrazy brzemienności, do których zdoła dotrzeć nauczyciel. I dalej sugeruje: lekcja mogłaby być wstępem do interpretacji fragmentu o stworzeniu świata z Księgi Rodzaju..., mogłaby koncentrować się na samym cudzie narodzin..., mogłaby odwoływać się do wspomnień o narodzinach młodszego rodzeństwa albo o przeprowadzonych z rodzicami rozmowach na temat „moich własnych narodzin”. Wybór koncepcji zależy od nauczyciela, ale i sytuacji panującej w klasie, potrzeb i możliwości konkretnych uczniów. Równocześnie jednak badaczka przekonuje:

Snucie rodzinnych opowieści, doskonalenie kunsztu interpretacji, rozwijanie wrażliwości na przekaz niewerbalny – a przecież jednocześnie, jeśli nie przede wszystkim, lekcja literatury i kultury – stawałaby się lekcją empatii i etyki, lekcją o początkach wszelkiego istnienia, w którym najważniejsze jest to pojedyncze (s. 48).

Ekspozowanie swoistości sztuki, docenianie niepowtarzalności każdego dobrego nauczyciela, uznanie dla indywidualności poszczególnych uczniów i całych klas (one też mają swoją osobowość) – to cechy metodyki i pisarstwa Katarzyny Kuczyńskiej-Koschany.

Na okładce tomu pomieszczono fragment z recenzji wydawniczej sporządzonej przez przywoływaną już wcześniej Zofię Budrewiczową. Ta znamienita dydaktyczka przypomniała uwagi innego znawcy szkolnej polonistyki, jakim był niewątpliwie Stanisław Bortnowski. Pisała:

Lekcje polskiego „rodzą się z natchnienia, jakiegoś arcydziwnego, arcyważnego pomysłu”. Lekcja, zwłaszcza poezji – podkreślał Bortnowski – to jakby tworzenie sytuacji lirycznej, „ucieczka z normalnego świata w kierunku innej wyobraźni”. Wszystkie te cechy wyróżniają projekty, scenariusze i pomysły czytania „prywatnego”, z których Katarzyna Kuczyńska-Koschany składa recenzowany tom.

Te, zdawałoby się, nieco przesadnie brzmiące słowa (lekcja jako natchnienie, arcydziwny, arcyważny pomysł...) zmuszają do zadania prostego pytania: dla kogo we współczesnym nam świecie, zdominowanym przez technologię – oprócz autorki i grupy dydaktyków, polonistów czy bibliotekarzy – ważna jest jeszcze poezja? Wisława Szymborska twierdziła, że obecnie już tylko „niektórzy lubią poezję”, a o jej szkolnym czytaniu ta – jak ją nazywa Kuczyńska-Koschany – „poetka integralna” pisała z przekąsem, że tylko tam jeszcze czyta się wiersze, co czyni się jednak nie z zamiłowania, z życiowej potrzeby, ale z edukacyjnego przymusu... Obecnie problematyczne bowiem

może być nie tylko to, jak czytać (to byłaby kwestia metodyki), ale czy w ogóle i po co czytać w szkole poezję?

Spostrzeżenie, że otacza nas świat zaawansowanej techniki, to banalna prawda. Dla wielu osób życie bez poezji jest wyobrażalne, natomiast bez smartfona wydaje się niemożliwe... Żyjemy w świecie technologii stworzonych przez przedstawicieli twardej wiedzy i oni też dowodzą, jak ważne dla współczesnych ludzi jest... czytanie – także czytanie poezji. Na znaczącą rolę sztuki zwracają uwagę nie sami jej twórcy – poeci i pisarze, nie tylko literaturoznawcy czy kulturoznawcy, ale przedstawiciele psychologii eksperymentalnej czy neurobiologii. Co ciekawe – łączą oni ustalenia z zakresu empirii z humanistyką.

I tak na przykład przywoływany przez wielu dydaktyków Manfred Spitzer – niemiecki neurobiolog, doktor nauk medycznych i filozofii, gościnnie profesor na Uniwersytecie Harvarda, w Niemczech kierujący Centrum Wymiany Wiedzy z Dziedziny Neuronauk i Edukacji – w swoich dwóch kolejnych książkach *Jak uczy się mózg* (polskie wydanie w roku 2007), *Cyfrowa demencja* (polskie wydanie w roku 2013) przekonywał, że choć komputer to wspaniałe narzędzie pomagające we wszystkich dziedzinach życia, to używając go, mniej pracujemy umysłem i nie ćwiczymy pamięci. Głębokie ślady pamięciowe – niezbędne w procesie przyswajania wiedzy, której wstępna postać jest potrzebna także w trakcie googlowania – powstają właśnie podczas czytania. To ono bowiem powoduje, że pamięć łączy się z wiedzą... Podobnie stwierdziła Alison Gopnik – światowej sławy psycholożka i filozofka, prowadząca doświadczalne badania nad myśleniem dzieci, związana z uniwersytetami w Oksfordzie, Toronto, Berkeley. W książce *Dziecko filozofem* (polskie wydanie w roku 2010) powoływała się na eksperymenty, które nie tylko dowiodły, że umysłowość młodych ludzi jest bogatsza niż dorosłych, ale i wyjaśniała, że ona sama o ludzkiej osobowości i życiu społecznym więcej dowiedziała się z literatury pięknej niż z naukowych pism psychologicznych... I tak można by się dalej powoływać na prace Jeromé'a Brunera, Anny Brzezińskiej, Nicolasa Carra i wielu innych.

Warto może jeszcze przywołać konstatację profesora przyrodoznawstwa Jerzego Vetulaniego, współtwórcy „Piwnicy pod Baranami”, ale i światowej sławy krakowskiego neurobiologa, kierującego w latach 1976–2006 Zakładem Biochemii w Instytucie Farmakologii PAN. Twierdził on, że to **sztuka stworzyła mózg i mózg rozwija się dzięki sztuce**. Inaczej mówiąc – zdaniem Vetulaniego – sztuka wykreowała naszą największą przewagę nad innymi gatunkami. Dlaczego?

Bo zamiłowanie do sztuki, a więc kreatywność, wiąże się z pewną plastycznością mózgu, z tym, że łatwiej adaptujemy się do zmiennych warunków⁴.

⁴ J. Vetulani, M. Mazurek, *Bez ograniczeń. Jak rządzi nami mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015, s. 133–134.

Każdy rodzaj sztuki rozwija uwagę poznawczą. Dlatego w szkołach tak ważne są zajęcia artystyczne. Dzieci w nich uczestniczące szybciej, skuteczniej i logiczniej myślą, dzięki czemu lepiej uczą się też języków obcych czy matematyki... Udział w lekcjach poświęconych sztuce nie jest zatem stratą czasu, a przedmioty artystyczne nie powinny być traktowane jako szkolne „michałki”. Ważne są: muzyka, malarstwo, rzeźba, taniec, literatura – proza, dramat, poezja... Ta ostatnia – jak wynika z badań neurobiologów – aktywuje połączenia w korze mózgowej odpowiedzialne za myślenie i słuchanie.

Nie można też sztuce odmówić ogromnego znaczenia społecznego, bo przecież dzięki niej potrafimy przekazywać nie tylko informacje, lecz także emocje. Już Lew Tołstoj zauważył – przekonuje prof. Vetulani: „Sztuka jest działalnością polegającą na tym, że jeden człowiek świadomie, za pomocą znaków zewnętrznych, przekazuje innym przeżywane przez siebie uczucia, a inni zarażają się tymi uczuciami i sami je przeżywają”⁵.

Kultura nie jest jednolita. To raczej swoisty „zestaw narzędzi”, dzięki któremu możemy „konstruować linię swojego działania”. Warto jednak zadbąć o to, by – co oczywiste – nie wszyscy, ale nieco więcej niż „dwie osoby na tysiąc” – jak pisała Szymborska – polubiły czytanie. I tym działaniom dobrze służą szkice zaprezentowane w tomie *Skąd się bierze lekcja polskiego?*. Czytać można i trzeba różnie. Przed jedynym doskonałym modelem lektury przestrzegał przed laty przywoływany tu już Stanisław Bortnowski. Wspólnota czytających nie powstaje dzięki tak samo przeczytanym tekstom. W dydaktyce nie ma też zawsze sprawdzających się rozwiązań. Trzeba znajdować/rozpoznawać te, które są skuteczne osobowościowo i sytuacyjnie.

Książka Katarzyny Kuczyńskiej-Koschany wyrosła z jej doświadczeń szkolnych i akademickich. Nie przeciwstawia sobie szkoły i uczelni. Wskazuje raczej na ich wzajemną zależność. Życzliwość autorki wobec szkoły i nauczycieli nie łączy się z bezkrytycznością względem tej instytucji, tworzących ją przepisów i ludzi je realizujących. Wyjątkowo aktualne – choć napisane w 1998 roku i pierwotnie pomieszczone w zeszycie „Reformowanie” – dodatku do numeru „Polonistyki” sprzed blisko 20 lat! – okazuje się studium zatytułowane *Czy powrót do szkoły bez właściwości? Notatki z lektury wspomnień Stefana Zweiga „Świat wczorajszy”*. Dotyczy ono wspomnień powstałych jeszcze wcześniej, bo w roku 1942, a przetłumaczonych na język polski w 1958... Pustka, nuda, zimny aparat nauczania abstrahujący od potrzeb jednostki – to chyba dominujące cechy szkoły, którą zapamiętał Zweig. Ten austriacki pisarz z przełomu XIX i XX wieku opisywał też – jak podkreśla autorka – „zatrważające obrazy nauczycielskiej obojętności”. Pisał on:

⁵ Tamże, s. 134.

Nauczyciele nie ponosili winy za beznadziejność tego systemu. Ani dobrzy, ani źli, nie byli tyranami, ale nie byli też uczynnymi kolegami; związani niewolniczo ze schematem, z przepisaniem przez władze programem nauczania, musieli, biedacy, swoje pensum odrobić tak samo jak my nasze. Czuliśmy wyraźnie, że byli równie szczęśliwi jak my, kiedy dzwonek w południe oznajmiał wyzwolenie dla nich i dla nas. Nie kochali nas ani nie darzyli nienawiścią; jest to zresztą zrozumiałe, nic o nas nie wiedzieli. [...] Zgodnie z ówczesną metodą nauczania obowiązki ich ograniczały się do stwierdzenia, ile błędów zrobił uczeń w ostatnim zadaniu⁶.

Ten cytat traktuje Kuczyńska-Koschany jako ostrzeżenie i komentuje bardzo zdecydowanie:

nawet najbardziej głupi i schematyczny program nauczania nie może zwalniać z obowiązku podtrzymywania kulturowych źródeł szkoły. A te – przypomnijmy – nazywają się „przeciwdziałanie nudzie” oraz „indywidualna relacja mistrz – uczeń”. **Nauczyciel bez twarzy jest emblematem szkoły bez właściwości.** Dlaczego uczeń nie miałby się wzorować na tym powszechnym braku tożsamości? Kardynalna zasada tamtej pedagogiki brzmi przecież: być posłusznym⁷.

Nauczyciel nie może przestać czytać i rozmawiać ze swoimi uczniami (rozmawiać to znaczy także ich słuchać i uczyć się od nich). Największą radością jest bowiem to, kiedy role między dawną studentką a jej akademicką nauczycielką zamieniają się. I to uczucie szczęśliwie towarzyszyło mi w trakcie lektury tomu *Skąd się bierze lekcja polskiego?*. Źródłem satysfakcji był też fakt, że od lat – między innymi na łamach tak ważnego pisma metodycznego, jakim była „Polonistyka”, co książka także dokumentuje – budowano model kształcenia nastawiony na rozwijanie myślenia i postrzeganie (także w szkole) tego, że literatura obrazuje wielorodny, skomplikowany świat, a podczas nauki czytania i pogłębiania refleksji o sztuce i życiu – przy całej niepewności tego procesu – równie istotne są analizowane utwory, uczniowskie potrzeby i możliwości, jak i nauczycielskie kompetencje. Dzięki zawartym w książce sugestiom, a czasami i w opozycji do podpowiedzi Katarzyny Kuczyńskiej-Koschany (co jest zgodne z intencją książki), wielu twórczych szkolnych polonistów nadal będzie rozwijało nie tylko swoją orientację kulturową, ale też własną oraz uczniowską intelektualną i emocjonalną niezależność oraz zwyczajną wspólną przyjemność lektury.

⁶ S. Zweig, *Świat wczorajszy*, przeł. M. Wisłowska 1958, s. 47. Podaję za: K. Kuczyńska-Koschany, *Skąd się bierze lekcja polskiego...*, s. 181.

⁷ Tamże, s. 181.

BIBLIOGRAFIA

- Kuczyńska-Koschany K., *Skąd się bierze lekcja polskiego? Scenariusze, pomysły, konteksty*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przeł. A. Lipiński, Słupsk 2013.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2007.
- Vetulani J., Mazurek M., *Bez ograniczeń. Jak rządzi nami mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.

STRESZCZENIE

Tekst jest prezentacją książki K. Kuczyńskiej-Koschany *Skąd się bierze lekcja polskiego? Scenariusze, pomysły, konspekty* (Poznań 2016), będącej efektem długoletniej współpracy z redakcjami „Polonistyki” i „Polonistyki. Innowacji”. Autorka przekonuje, że na ich łamach budowany był model kształcenia nastawiony na rozwijanie myślenia i postrzeganie (także w szkole) tego, że literatura obrazuje wielorodny, skomplikowany świat. Przywołane konstatacje neurobiologów (sztuka stworzyła mózg) dokumentują tezę o edukacyjnym znaczeniu rozmaitych sposobów czytania opisanych w omawianej publikacji.

Słowa kluczowe

literatura dawna i współczesna, metodyka osobista, potrzeby ucznia i kompetencje nauczyciela

SUMMARY

Literary Lessons in Thinking and Imagination

The text is a presentation of Katarzyna Kuczyńska-Koschany's book entitled *Skąd się bierze lekcja polskiego? Scenariusze, pomysły, konspekty* (Poznań 2016), the fruit of a long-term cooperation with the editorial boards of "Polonistyka" and "Polonistyka. Innowacje". It argues that these periodicals have been constructing an educational model aimed at the development of thinking and perception (also at school) that literature pictures a multiparous and complex world. Quoted findings by neurobiologists (art has created a brain) document the thesis on the educational significance of various ways of reading, which are described in the discussed publication.

Keywords

old and modern literature, personal methodology, pupil's needs and teacher's competences