

CZYTANIE W PRAKTYCE POLONISTYCZNEJ

O ODBIORZE LEKTUR SZKOLNYCH

SZYMON PIOTR JAKÓBIK
SAMANTA DRYJA-ZABIELSKA

ARCHAEGRAPH
Wydawnictwo Naukowe

CZYTANIE
W PRAKTYCE POLONISTYCZNEJ.
O ODBIORZE LEKTUR SZKOLNYCH

SZYMON PIOTR JAKÓBIK
SAMANTA DRYJA-ZABIELSKA

CZYTANIE W PRAKTYCE POLONISTYCZNEJ

O ODBIORZE LEKTUR SZKOLNYCH

SZYMON PIOTR JAKÓBIK
SAMANTA DRYJA-ZABIELSKA

ARCHAEGRAPH
Wydawnictwo Naukowe

AUTORZY
SZYMON PIOTR JAKÓBIK
SAMANTA DRYJA-ZABIELSKA

RECENZJA:
DR DOMINIK CHWOLIK - UNIWERSYTET ŚLĄSKI

KOREKTA REDAKTORSKA:
KAROL ŁUKOMIAK
DIANA ŁUKOMIAK

SKŁAD I PROJEKT OKŁADKI:
KAROL ŁUKOMIAK

© COPYRIGHT BY AUTHORS & ARCHAEGRAPH

ISBN: 978-83-66035-61-4 (KSIĄŻKA)
ISBN: 978-83-66035-62-1 (EBOOK)

WERSJA ELEKTRONICZNA KSIĄŻKI DOSTĘPNA
NA STRONIE WYDAWCY:
<https://archaeograph.pl/publikacje>

ARCHAEGRAPH
Wydawnictwo Naukowe

ŁÓDŹ 2020

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
CZĘŚĆ PIERWSZA	
Czytanie bliskie uczniom – od teorii do praktyki	9
Wprowadzenie	9
Wyzwania uczniów i nauczycieli	15
Ze szkolnej praktyki	23
Spotkania z poezją w szkolnej klasie	24
Oswajanie z poezją	25
Etyczne czytanie z uczniami Listu do ludożerców	37
Lekturownik jako sposób czytania dłuższych lektur szkolnych	46
Zanurzeni w lekturze – przykładowe działania z wykorzystaniem Lekturownika na przykładzie <i>Szyzyfowych prac</i>	53

CZEŚĆ DRUGA	
Bohaterki greckich mitów na lekcjach języka polskiego w klasach IV-VIII w szkole podstawowej	65
Wprowadzenie	65
Rozdział I. Wierzenia starożytnych Greków	66
Mit i mitologia jako przedmiot badań	67
Charakter religii Greków	71
Wybrane żeńskie postacie mitologiczne	74
Rola płci w kulturze greckiej	91
Rozdział II. Propozycje rozwiązań metodycznych	99
Ogólne tezy dydaktyczne	99
Propozycje zajęć	100
Propozycja innowacji pedagogicznej	127
Zakończenie	135
Bibliografia	137

WSTĘP

Czytanie w praktyce polonistycznej. O odbiorze lektur szkolnych to podsumowanie doświadczeń dwójki nauczycieli języka polskiego w szkołach podstawowych. Autorzy przedstawiają swoją wizję strategii odczytywania lektur szkolnych. Książka jest odpowiedzią na zapotrzebowanie polonistycznego środowiska na wymianę doświadczeń, praktyk i sprawdzonych sposobów postępowania z książką.

Pierwsza strategia zakłada przybliżenie różnych spojrzeń na czytanie, modele odbioru tekstów w sytuacji szkolnej oraz pokazanie dobrych praktyk, które mogą stać się inspiracją do własnych poszukiwań nauczycielskich w pracy z tekstem literackim podczas zajęć.

Przywołane zostały różne spojrzenia badaczy na czytanie. Szczególne miejsce zajmuje tutaj refleksja nad tym, jaki wpływa ma czytanie na jednostkę. Poświęcono miejsce na wyzwania, jakie stoją przed młodymi czytelnikami oraz nauczycielami uczniów, którzy niechętnie sięgają po książki.

Podzielono się dobrymi praktykami dotyczącymi obecności poezji na lekcjach języka polskiego w starszych klasach szkoły podstawowej. Skoncentrowano się tutaj na tym, w jaki sposób uczniom przybliżać poezję i jak pracować z ich przekonaniami na temat tego działu literatury. Przedstawiono sposób pracy na lekcjach poświęconych takim utworom jak: *Niektórzy lubią poezję*, *Kto jest poetą*, *List do ludożerców*. Przybliżając dobre praktyki, opisano sposób działania, przedstawiono rezultaty,

prace uczniów oraz wnioski i wskazówki.

W ramach praktyki polonistycznej przedstawiono na wybranym przykładzie autorski pomysł pracy z dłuższymi lekturami szkolnymi, który został nazwany Lekturownikiem.

Druga strategia wykorzystuje korelację przedmiotową w celu przedstawienia możliwie jak najszerszego kontekstu oraz wykorzystywanie motywów i bohaterów z poznanych lektur, w tym przypadku bohaterek mitologicznych, do pracy na lekcji języka polskiego.

Niewątpliwym atutem jest zaprojektowany cykl lekcji zaprogramowano wokół tematu mitologii greckiej, która stanowi jedno z głównych źródeł kultury europejskiej. Zaproponowana została również innowacja pedagogiczna jako nieszablonowy sposób poszerzenia oferty edukacyjnej szkoły, przy jednoczesnym wyjściu naprzeciw zainteresowaniom uczniów. Dzięki niej ulegnie wzbogaceniu ich wiedza oraz umiejętności z zakresu edukacji historycznej, kształcenia literackiego oraz artystycznego. Głównym celem wprowadzenia innowacji jest ukierunkowanie ucznia na poszczególne wartości oraz motywy literackie, jakie leżą u podstaw kultury europejskiej, poprzez analizę źródeł dziedzictwa kulturowego starożytnych Greków i Rzymian.

Szymon Piotr Jakóbik
Samanta Dryja-Zabielska

CZĘŚĆ PIERWSZA

CZYTANIE BLISKIE UCZNIOM

– OD TEORII DO PRAKTYKI

Wprowadzenie

Sensem życia, a więc i edukacji, nie jest odkrycie stałej i absolutnej prawdy, istniejącej gdzieś w nas niezależnie od okoliczności naszego życia, ale – „zmuszanie ludzi do myślenia, tworzenia, otwierania wyobraźni na alternatywy”, do stawiania pytań o to, jak ulepszyć zwyczaje, formy życia i instytucje.¹

Celem niniejszej pracy jest przybliżenie różnych spojrzeń na czytanie, modele odbioru tekstów w sytuacji szkolnej oraz pokazanie dobrych praktyk, które mogą stać się inspiracją do własnych poszukiwań nauczycielskich w pracy z tekstem literackim podczas zajęć.

W pierwszej części przywołuję różne spojrzenia badaczy na czytanie. Szczególne miejsce zajmuje tutaj refleksja nad tym, jaki wpływa ma czytanie na jednostkę. Poświęcam miej-

¹ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009, s. 25.

sce na wyzwania, jakie stoją przed młodymi czytelnikami oraz nauczycielami uczniów, którzy niechętnie sięgają po książki.

W kolejnym podrozdziale dzielę się dobrymi praktykami dotyczącymi obecności poezji na lekcjach języka polskiego w starszych klasach szkoły podstawowej. Koncentruję się tutaj na tym, w jaki sposób uczniom przybliżać poezję i jak pracować z ich przekonaniami na temat tego działu literatury. Przedstawiam sposób pracy na lekcjach poświęconych takim utworom jak: *Niektórzy lubią poezję, Kto jest poetą, List do ludożerców*. Przybliżając dobre praktyki, opisuję sposób działania, przedstawiam rezultaty, prace uczniów oraz wnioski i wskazówki.

Następnie w ramach praktyki polonistycznej przedstawiam na wybranym przykładzie autorski pomysł pracy z dłuższymi lekturami szkolnymi, który nazwałam Lekturownikiem. Lekturownik traktuję w dwojaki sposób – jako fizyczne narzędzie oraz sposób czytania tekstów z uczniami. Powstał jako odpowiedź na wyzwania, jakie stoją przed uczniami, a o których mogłam szerzej przeczytać w Raporcie z badań nad stanem czytelnictwa dzieci i młodzieży przeprowadzonych w latach 2012–2013 przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Inspiracją do opracowania Lekturownika oraz pracy z poezją były prace: Anny Janus-Sitarz, Anny Pilch, Jacka Ladurockiego, Grzegorza Leszczyńskiego, Stanisława Bortnowskiego oraz teorie literaturoznawcze takich nurtów jak: hermeneutyka, dekonstrukcjonizm, intertekstualność oraz elementy Nowej Krytyki. Nadrzędną ideą sposobu pracy z lekturą nie jest czytanie jej w jeden określony sposób za pomocą wybranego modelu, który jak podają niektórzy badacze – sam tekst dyktuje – jest nią początkowo lektura kierowana, słuchanie głosu wychowanków, podążanie za tym, co ich w tekście interesuje, co zyskują dzięki obcowaniu z danym dziełem, łącząc to z budowaniem

świadomości literackiej (poznawaniem przydatnych terminów, kształceniem umiejętności posługiwania się właściwą terminologią, kształceniem umiejętności włączania się w dialog z tekstem i o tekście).

Niniejsza praca nie wyczerpuje problematyki pracy z tekstem literackim podczas zajęć z języka polskiego, zarówno tekstem poetyckim, epickim, dramatycznym czy hybrydowym. Stanowi jedynie przyczynek do dalszych rozważań i poszukiwań praktycznych, które mogą okazać się skuteczne i wpłyną na poprawę jakości edukacji polonistycznej XXI wieku w zakresie czytania i odbioru tekstów literackich.

Rola umiejętności czytania

Czytanie to zagadnienie, które od wielu lat jest szeroko dyskutowane przez różne środowiska literaturoznawców, bibliotekarzy czy pedagogów. Nic dziwnego, w końcu czytanie to jedna z podstawowych umiejętności umożliwiających odnalezienie się we współczesnym – dodajmy – alfanumerycznym świecie, który do wyrażania nauki oraz kultury posługuje się literami oraz cyframi. Czytanie zatem pozwala na zrozumienie otaczającej nas rzeczywistości oraz innych. Ale nie tylko – umiejętność ta jest szczególnie ważna dla jednostki, ponieważ jak zauważył amerykański pedagog, Kelly Gallagher – czytanie nie tylko rozwija dojrzałe słownictwo, przyczynia się do lepszego pisania, daje poczucie satysfakcji, ale przede wszystkim chroni nas przed wykluczeniem społecznym. W związku z tym, że przygotowuje do dalszej edukacji i zaistnienia na rynku pracy – może przynieść korzyści finansowe.² O tym aspekcie przeczytamy również w podstawie programowej kształcenia

² K. Gallagher, *Jak zachęcić do czytania: minilekcje dla uczniów gimnazjum i liceum*, Gdańsk 2007, s. 35.

ogólnego dla szkoły podstawowej, gdzie autorzy podkreślają, że „dzieci, które dużo czytają, mają bogaty zasób słownictwa, z łatwością nazywają swoje uczucia i wchodzą w relacje z rówieśnikami [...], w konsekwencji lepiej radzą sobie z obowiązkiem szkolnym [...]”³. Na tę właściwość czytania literatury zwróciła uwagę także Anna Janus-Sitarz. Powołując się na wyniki badań OECD (Organization for Economic and Development) w swojej publikacji *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje* stwierdza, że „intensywne [...] czytanie znacząco wpływa na postępy edukacyjne uczniów bardziej nawet niż społeczno-ekonomiczny status rodzinnego pochodzenia ucznia.”⁴ Czytanie – za Gallagherem – jest również pewnego rodzaju wyzwaniem intelektualnym, a trudności według wspomnianego autora są nam w życiu potrzebne.⁵

Podobne stanowisko mają polscy badacze, którzy podkreślają pozytywny wpływ literatury i czytania na rozwój psychiczny i emocjonalny dziecka. Piszą o tym między innymi: Grzegorz Leszczyński, Stanisław Bortnowski, Krystyna Koziółek, Anna Janus-Sitarz, Aleksandra Więk czy Karolina Pol⁶. Rolę czytania w kształceniu się dojrzalej i odpowiedzialnej jednostki społecznej podkreśla przede wszystkim Anna Janus-Sitarz, pisząc:

³ Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. *Szkoła podstawowa. Język polski*, s. 6. Dostępny w Internecie: <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/podstawa-programowa/> [dostęp: 18.07.2019].

⁴ A. Janus-Sitarz, dz.cyt., s.36.

⁵ K. Gallagher, dz.cyt., s.35.

⁶ Publikacje, o których wspominam: A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009; K. Pol, *Początek jest najważniejszy. Dziecko jako czytelnik*, [w:] *Wokół edukacji polonistycznej: diagnozy – dylematy – propozycje*, pod red. B. Jaorsz, I. Puchala, J. Wakulak, Lublin 2018; A. Więk, *Kształtowanie kultury czytelniczej: rola biblioteki*, „Biblioteka i Edukacja”, nr 10/2016.

Nadrzędnym zadaniem naszych czasów jest [...] przywrócenie miejsca kultury literackiej w życiu dzieci i młodzieży. Sprawą priorytetową staje się kształtowanie takiego klimatu społecznego, który będzie sprzyjał rozwojowi zainteresowań czytelniczych. [...]. Brakuje społecznej świadomości dotyczącej roli książki w kształtowaniu wyposażenia psychicznego człowieka, w rozwoju jego duchowości, wrażliwości,

Będąc czynnym nauczycielem języka polskiego powyższe zjawisko rozpatruję przede wszystkim pod kątem sposobu czytania z uczniami, czytania uczniowskiego, czyli szeroko rozumianego – odbioru tekstu w sytuacji szkolnej. Jako nauczycielka postawiłam sobie szereg pytań o to, w jaki sposób czytać dzieła literackie z uczniami, zwracając uwagę na to, aby:

- pokazać uczniom wartość umiejętności czytania;
- pokazać, co zyskujemy, dzięki czytaniu;
- zachęcić uczniów do czytania nie tylko lektur szkolnych;
- rozbudzić w uczniach zainteresowanie książką;
- wyposażać uczniów w narzędzia pomagające zrozumienie tekstu i jego interpretację;
- uczniowie czytali dla przyjemności i aby ich czytanie było odpowiedzialne.

Wysłałam od takich założeń, które są zgodne z moją filozofią nauczania opartą na dialogu i partnerstwie. Zdaję sobie sprawę z tego, że dla każdego nauczyciela punkt wyjścia do pracy z dziełem literackim, zwłaszcza że nauczyciele zobligowani są do takiego projektowania i organizowania zajęć, które będą zgodne z założeniami podstawy programowej. Analizując dokument ministerialny, warto zastanowić się nad tym, jaki model czytania implikują poszczególne zapisy i czy w ogóle jakiś implikują, czy może model czytania i nauczania literatury zależy

wyłącznie od nauczyciela. Według nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego:

*zadaniem szkoły podstawowej jest wprowadzenie uczniów w świat literatury, ugruntowanie ich zainteresowań czytelniczych oraz wyposażenie w kompetencje czytelnicze potrzebne do **krytycznego odbioru** [wytłuszczone przez S.D.-Z.] utworów literackich i innych tekstów kultury. Szkoła podejmuje działania mające na celu **rozbudzenie u uczniów zamiłowania do czytania** oraz działania sprzyjające **zwiększeniu aktywności czytelniczej uczniów, kształtuje postawę dojrzałego i odpowiedzialnego czytelnika, przygotowanego do otwartego dialogu z dziełem literackim**. [...]⁷.*

Z powyższego fragmentu celów ogólnych wynika, że założeniem podstawy programowej jest wykształcenie świadomego czytelnika, który krytycznie czyta teksty kultury. Czytelnika, który wie, jaka literatura go interesuje; który posiada odpowiednią wiedzę, umiejętności pozwalające mu na uważne czytanie tekstów. Czytelnika, który wie czym jest krytyczny odbiór i sam w ten sposób czyta teksty. Warto jednak się zastanowić, co dokładnie dla twórców podstawy programowej oznacza „krytyczny odbiór”, czy odnosi się on jedynie do krytyki literatury? Jeśli tak, to znaczyłoby w tym ujęciu, że każdy uczeń kończący szkołę podstawową posiada odpowiednią wiedzę z zakresu teorii literatury. Czy może krytyczny odbiór związany byłby z krytycznym sposobem myślenia, zmuszającym odbiorcę do stawiania pytania tekstowi oraz autorowi? Warto przede wszystkim postawić sobie pytanie: „Jak rozbudzać zamiłowanie do czytania, kiedy trzeba czytać narzucone teksty?”

⁷ Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski, s. 6.

Wyzwania uczniów i nauczycieli

Wyzwania, jakie stoją przed uczniami w związku z samotnym czytaniem obowiązkowych lektur szkolnych szeroko opisała Anna Janus-Sitarz w książce *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, wydanej w 2009 roku. Autorka bazując na swoich obserwacjach, badaniach własnych oraz zebranych danych na przestrzeni lat w ramach różnych projektów poświęconych czytelnictwu dzieci i młodzieży, dochodzi do niepokojących wniosków. Badaczka upatruje kryzysu lekturowego w kilku obszarach. Pierwszym z nich jest sama szkoła i związany z nią przymus czytania. Dydaktyczka za niechęć wobec tekstów literackich obwinia instrumentalne traktowanie tekstów (to jak się czyta teksty z uczniami) oraz niesprzyjające zmiany w oświacie – zarówno te, które dotyczą zakresu materiału podstaw programowych oraz formy egzaminów. O dwóch ostatnich aspektach wyczerpująco pisał Stanisław Bortnowski w publikacji *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, która pojawiła się na rynku w tym samym czasie, co pozycja Janus-Sitarz. Autor omówił poszczególne reformy polskiej edukacji, ich wpływ na proces uczenia się oraz czytania, a także przeanalizował formy egzaminów – gimnazjalnego wówczas i maturalnego. Zastrzeżenia budziła przede wszystkim testowa forma sprawdzania wiedzy, która według autora jest najłatwiejsza do zweryfikowania nawet przez maszyny. Obecna forma egzaminu ósmoklasisty czy matury⁸ zawiera zróżnicowane zadania testowe, np. prawda-fałsz, przyporządkowanie, których rozwiązanie nie rzadko wymaga użycia wiedzy nabytej, a nie tylko odwołującej do fragmentu danego tekstu. Zadania te, mimo wszystko wciąż zakładają

⁸ Stan na 17.07.2019.

jedną poprawną odpowiedź, co powoduje, że mimo niewiedzy można (przypadkiem) udzielić poprawnej odpowiedzi.

Kolejnym miejscem odpowiedzialnym za kryzys czytelnictwa jest dom rodzinny, w którym brakuje nawyków czytania lub/i zachęca się do czytania streszczeń zamiast oryginalnych dzieł. Badaczka również krótko scharakteryzowała funkcjonowanie przeciętnej polskiej rodziny początku XXI wieku, które bezpośrednio związane jest z przemianami cywilizacyjno-kulturowymi. Dydaktyczka zwraca szczególną uwagę na fakt, że

[...] coraz częściej tradycję czytania dzieciom bajek zastępuje zwyczaj pozostawiania ich sam na sam z telewizyjnymi kreskówkami, dom, w którym zabiegani opiekunowie swoją rodzicielską troskę o postępy dzieci ograniczają do lekturowych streszczeń, wypożyczania adaptacji lektur szkolnych i żądań wobec nauczycieli, by jak najlepiej przygotowali je do końcowych egzaminów zewnętrznych.⁹

Problem rodzinnego wdrażania do lektury poruszył także Grzegorz Leszczyński, nazywając współczesną kulturę - „kulturą milczenia”, która powoduje, że zarówno dzieci i jak nastolatki zostają same ze wszystkimi problemami, z którymi nie mają czasu się ośwoić przez dialog z dorosłymi. Literaturoznawca konstatuje:

Milczenie, najbardziej charakterystyczny stygmat współczesnego dzieciństwa, prowadzi do niezrozumienia siebie i świata, nieumiejętność nazywania własnych stanów psychicznych i przeżyć, w konsekwencji niemożności wyrażenia ich, zatem również niezdolności słuchania i zrozumienia drugiego człowieka. Rozmycie więzi społecznych i zanik poczucia przynależności do wspólnoty [...] wzmacnia niemożliwy do opanowania lęk przed samotnością,

⁹ A. Janus-Sitarz, dz. cyt., s.35

*z którym młody człowiek – najpierw dziecko, potem nastolatek – musi sobie poradzić.*¹⁰

W świetle badań psychiatrycznych i danych statystycznych wnioski, jest to szczególnie ważne, ponieważ wśród najważniejszych czynników ryzyka samobójstwa w obszarze społecznym, obok: niewłaściwego sposobu przekazu medialnego oraz korzystania z mediów społecznościowych; stygmatyzacji poszukiwania pomocy; traumy, przemocy lub molestowania; dyskryminacji wymienia się konfliktowe relacje oraz brak poczucia wsparcia, i izolację¹¹. Zatem wnioski, do jakich doszedł kilka lat temu warszawski badacz literatury były trafne.

Trzecim powodem, dla którego młodzi odbiorcy niechętnie czytają według Janus-Sitarz są multimedia

*[...] skutecznie konkurujące z książką i odbierające jej potencjalnych czytelników, kuszące łatwością dostępu, atrakcyjnością przekazu, niewymagające wysiłku, niewystawiające cenzurek, pozostawiające odbiorcę w poczuciu komfortu psychicznego (nikt tu niczego od nikogo nie wymaga: odbiorca to klient, który zawsze ma rację, o którego zabiegają, któremu się nie psuje dobrego samopoczucia widokiem czytającego idola).*¹²

Od momentu pojawienia się na rynku publikacji Janus-Sitarz minęło 10 lat, w związku z czym obraz nowych technologii nieco się zmienił oraz to, w jaki sposób młodzi ludzie w nim funkcjonują. Coraz to nowsze aplikacje, strony, serwisy nie zawsze stają się przyjemną i bezpieczną przystanią dla młodych odbiorców kultury, co potwierdzają wyniki badań EU

¹⁰ G. Leszczyński, *Literaturoznawcze szkiełko i oko* [w:] G. Leszczyński, M. Zajac, *Książka i młody czytelnik: zbliżenia, oddalenia, dialogi. Studia i szkice*, Warszawa 2013, s.56.

¹¹ *Zapobieganie samobójstwom. Imperatyw ogólnowiatowy*, pod red. B. Hołyst, Warszawa 2018, s. 53-67.

¹² Tamże.

Kids Online 2018, według których 4/5 nastolatków w wieku 10-17 lat zetknęło się ze szkodliwymi treściami w Internecie w ciągu ostatniego roku¹³. Niepokój budzi fakt, że tylko 48,3 % badanych uczniów dostaje porady od rodziców, jak bezpiecznie korzystać z Internetu¹⁴. Potwierdzają się jednak słowa dydaktyczki dotyczące tego, że Internet stanowi niewymagającą rozrywkę – głównie w tym celu młodzi ludzie korzystają z niego. Co więcej – mają wręcz nieograniczony dostęp do sieci, ze względu na posiadanie urządzeń mobilnych. Z roku na roku odsetek młodych ludzi korzystających z Internetu za pomocą smartfonu/telefonu wzrasta, w 2018 roku aż 82,5% w ten sposób codziennie łączyło się z światem online.¹⁵ Ten stan rzeczy sprawia, że książka ze względu też na swoją formę nie jest pierwszym wyborem spędzenia wolnego czasu przez dzieci i młodzież.

Czwartym powodem, dla którego uczniowie niechętnie sięgają po książki według autorki jest sama literatura – dawna zbyt anachroniczna, najnowsza zbyt eksperymentalna w swojej formie dla niedoświadczonego czytelnika. Zarówno język literatury dawnej, jak i najmłodszej może stanowić wyzwanie dla młodych odbiorców zanurzonych w kulturze obrazkowej.

Ostatni powód, któremu badaczka poświęca rozdział publikacji to przemiany cywilizacyjno-kulturowe, streszczające się we wniosku, że warto robić tylko to, co przynosi określone korzyści (jest przydatne, praktyczne) w krótkim czasie (natychmiastowy efekt). Zarówno Janus-Sitarz, jak i inni polscy

¹³ J. Pyżalski, A. Zdrodowska, Ł. Tomczyk, K. Abramczuk, *Polskie badania EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski* [online], <https://www.opi.org.pl/Raport-z-badania-EU-Kids-Online-2018-juz-dostepny.html> [dostęp 17.07.2019]

¹⁴ Tamże, s. 56.

¹⁵ Tamże, s. 19-34.

dydaktycy (Stanisław Bortnowski¹⁶, Grzegorz Leszczyński¹⁷) w swoich pracach omawiają następujące aspekty przemian cywilizacyjnych: kryzys autorytetów, nowe rozumienie wolności, tempo życia, spory o kanon, globalność, multimedialność, dyktat kultury masowej. Wnioski badaczy są jednoznaczne – trzeba najpierw zaakceptować rzeczywistość, w jakiej żyjemy; poznać dokładanie mechanizmy, które nią rządzą, a następnie – szukać skutecznych rozwiązań.

Przytoczone powody nieczytania książek wśród dzieci i młodzieży korespondują z wynikami badań Instytutu Badań Edukacyjnych przeprowadzonych w latach 2012-2013. Jako główną przyczynę niechęci wobec realizacji obowiązku szkolnego, jakim jest czytanie badani wskazywali przymus. Zarówno sami ankietowani, jak i Bortnowski określają przymus jako coś, co kojarzy się z czymś narzuconym i nudnym, do czego ma się negatywny stosunek. Przymus „zabija chęć czytania, demobilizuje i paraliżuje kontakt z lekturą obowiązkową¹⁸”. Dodatkowo młodym odbiorcom to, co narzucone kojarzy się z treściami niezwiązanymi z ich obszarem zainteresowań, nieprzystającymi do ich wieku, doświadczeń czytelnich. Według badaczy

[u]czniowie poszukują przede wszystkim atrakcyjnych walorów lekturowych – bardziej wartości rozrywkowych, niż poznawczych, etycznych niż estetycznych. To nie tyle literackie przesłanie, co „wciągająca” fabu-

¹⁶ S. Bortnowski, *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Warszawa 2009, s. 7-102; G. Leszczyński, *Literaturoznawcze szkieleto i oko* [w:] G. Leszczyński, M. Zając, *Książka i młody czytelnik: zbliżenia, oddalenia, dialogi. Studia i szkice*, Warszawa 2013, s.13-156.

¹⁷ G. Leszczyński, M. Zając, *Książka i młody czytelnik ...*

¹⁸ S. Bortnowski, dz. cyt., s. 84.

*ła i przystępna forma wpływają na pozytywną ocenę tekstu*¹⁹.

Na ten problem zwrócili uwagę również: Anna Janus-Sitarz oraz Stanisław Bortnowski, wskazując na rolę przyjemności w czytaniu, poszukiwaniu własnych wartości i „odrywaniu się od codzienności”.

Nie sam przymus czytania tego, co wybiorą dorośli stanowi wyzwanie dla młodych czytelników – kolejny problematyczny aspekt stanowi język, który badani stawiają w opozycji *łatwy-trudny*²⁰. Język często staje się pierwszą barierą w rozumieniu treści, a to z kolei osłabia zainteresowanie tekstem i zniechęca do dalszej lektury. Niezrozumienie wynika także ze wspomnianej nieprzystawalności do obecnej rzeczywistości i potrzeb czytelniczych nastolatków.

Ankietowani podawali także, że sposób prowadzenia zajęć – schematyczny, z brakiem lub niewielką przestrzenią na rozmowę o tekście – skutecznie zniechęca do czytania książek. Niepokój wzbudza fakt, że zarówno badania IBE, badania własne Anny Janus-Sitarz oraz badania własne Stanisława Bortnowskiego ujawniają, że młodzi ludzie często uznają za „dobrą lekcję” taką, na której nauczyciel nie zorientował się, że uczeń nie przeczytał oryginalnego tekstu, a do takich incydentów dochodzi dość często. Jak bardzo poloniści są w błędzie, pokazują przytoczone przez krakowską dydaktyczkę badania przeprowadzone wśród gimnazjalistów i ich nauczycieli. Z badań tych wynika, że uczący co najmniej dwukrotnie zawyżyli liczbę uczniów, którzy ich zdaniem przeczytali daną lekturę²¹.

¹⁹ Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014, s. 113. Dostępny w Internecie: <http://eduentuzjasci.pl/badania/203-publicakcje/raport/raport-z-badania/czytelnictwo-dzieci-i-mlodziezy/1184-czytelnictwo-dzieci-i-mlodziezy-raport-koncowy.html> [dostęp: 19.06.2019 r.]

²⁰ Tamże, s. 113-114.

²¹ A. Janus-Sitarz, dz. cyt., s.37-38.

W związku z powyższymi wyzwaniami, jakie stoją przed młodymi czytelnikami, czyli: przymusem czytania, brakiem wyboru czytanych w szkole książek, trudnym językiem, nieinteresującą treścią, krótkim czasem na samodzielną lekturę oraz sposobem omawiania tekstu na zajęciach, ci obierają różne strategie czytelnicze. Można je podzielić na dwie grupy²²: „czytać, żeby zrozumieć” oraz „czytać, aby znać treść”. Obierając strategię pierwszą, uczniowie czytają streszczenia, żeby zrozumieć, co czytają lub czytają kilkakrotnie i szybko wybrane fragmenty. Decydując się na drugą strategię, uczniowie mogą „czytać do upadłego”, czyli dość pobieżnie, ale cały tekst, by móc powiedzieć, że przeczytali całość i wiedzą, o czym była książka. Inne działanie to czytanie streszczenia zamiast oryginału lub słuchanie audiobooka.

Wyzwania, przed którymi stoją uczniowie są również wyzwaniami nauczycieli, którzy wchodząc do klasy, próbują z młodymi czytelnikami rozmawiać o literaturze. Z tego powodu warto przyrzeć się zaleceniom specjalistów.

Lekcje literatury, lekcje dobrego czytania muszą być utraceniem z codzienności. Polonista musi mieć czas, by wprowadzić odpowiednią atmosferę, wyciszyć emocje, gdy chce skłonić uczniów do refleksji, nad wierszem lub je sprowokować, gdy mu zależy, by w książkowej historii zobaczyli sprawy ważne i dla siebie. Musi wiedzieć, że czasem lepiej – zamiast wzorcowej klasowej analizy – chociaż raz wyprowadzić ich z tomikami poezji w góry i kazać, aby każdy – leżąc na trawie albo obejmując brzozę – w samotności szukał wiersza, który ktoś napisał specjalnie dla niego. [...] Czasem warto poświęcić czas, by każdy mógł zagrać jakąś rolę z czytanego dramatu, usłyszeć własny

²² Opracowanie własne na podstawie: Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży ...*, s. 113-115.

głos, mówić w pierwszej osobie, odczuć, co to znaczy „utożsamić się z bohaterem”.²³

W zasadzie w przytoczonej wypowiedzi zwiera się cały program „naprawczy”, który po wdrożeniu powinien przywrócić właściwe skojarzenia z literaturą i czytaniem. Zaskakujące jest to, że od publikacji Anny Janus-Sitarz minęło 10 lat, a nauczanie literatury i odbioru tekstu w szkołach niewiele się zmieniło. W Internecie pojawia się coraz więcej głosów praktyków – nauczycieli, którzy za pomocą blogów, forów dla uczących chcą się dzielić sprawdzonymi pomysłami na atrakcyjne lekcje z lektury. To, co charakteryzuje większość takich wpisów to przedstawienie ciekawego rozwiązania, przykładowe realizacje prac uczniowskich i pobieżna metarefleksja lub jej brak. Zauważyć można także brak spójnej wizji czytania lektur przez jednego nauczyciela – nie mam tutaj na myśli wyboru określonego modelu odbioru, lecz pewne założenia odnośnie pracy z lekturą na lekcji, które wynikają z własnej filozofii nauczania. Być może przyczyną tego jest to, że autorzy umieszczają tylko wybrane przez siebie aspekty swojej pracy i przez to obraz filozofii nauczania jest niepełny. Niemniej jednak wydaje mi się, że potrzebna jest obserwacja praktyk nauczycieli, umieszczających swój dorobek w Internecie, ponieważ coraz więcej uczących w ten sposób poszerza swoją wiedzę, poszukuje inspiracji i skutecznych rozwiązań. Być może większe znaczenie w popularyzacji skutecznych działań będą mieć publikacje dostępne online, pisane zwięzłym językiem niż tradycyjne książki, monografie i inne zbiory scenariuszy lub szkiców lekcji. Nauczyciele poszukują szybkich i prostych rozwiązań, które można wprowadzić na jednej lekcji. Niestety, w przypadku czytania, kształcenia właściwej postawy wobec tej czynności,

²³ A. Janus-Sitarz, dz.cyt., s. 117.

uważności i krytycyzmu – nie da się nauczyć incydentalnie w ciągu 45 minut. Jest to proces czasochłonny, pracochłonny, wymagający zarówno od uczniów jak i nauczycieli – cierpliwości i wytrwałości. Potrzeba wygospodarowania czasu na przeżywanie lektury. A tego nauczyciele unikają z takich powodów jak: niemożliwość sprawdzenia efektu testem; „brak czasu”; presja egzaminów; krótki czas kontaktu z uczniem; nadmiar materiału; ciągły przyrost informacji; pośpiech w realizacji podstawy programowej²⁴. Krakowska dydaktyczka przypomina zatem, że „warunkiem odzyskania czytelnika dla literatury jest respektowanie jednostkowego doświadczenia lektury²⁵ - trzeba więc sięgać po takie rozwiązania, które będą umożliwiać uczniom przeżywanie lektury, będą okazją do wymiany doświadczeń czytelniczych z innymi, ale przede wszystkim pozwolą na bezpośredni kontakt z dziełem.

ZE SZKOLNEJ PRAKTYKI

W prezentowanych scenariuszach zajęć zachowałam narrację pierwszoosobową, charakteryzującą się subiektywną perspektywą, którą dla równowagi zestawiałam z informacjami zwrotnymi od uczniów. Skoncentrowałam się na tym, w jaki sposób przybliżyć uczniom poezję i jak pracować z ich przekonaniami na temat tego działu literatury. Przedstawiłam sposób pracy na lekcjach poświęconych takim utworom jak: *Niektórzy lubią poezję*, *Kto jest poetą*, *List do ludożerców*. Przybliżając dobre praktyki, opisałam sposób działania, przedstawiłam rezultaty, prace uczniów oraz wnioski i wskazówki, które mogą okazać się pomocne. Również w ramach praktyki polonistycznej przedstawiłam na wybranym przykładzie autorski pomysł

²⁴ Tamże, s. 91.

²⁵ Tamże, s. 105.

na pracę z dłuższymi lekturami szkolnymi, który nazwałam Lekturownikiem.

Spotkania z poezją w szkolnej klasie

Jak czytać poezję w starszych klasach szkoły podstawowej? Jak nie zniechęcić uczniów do czytania poezji? Jak rozmawiać z uczniami na temat poezji? Gdzie szukać odpowiedzi na powyższe pytania? Te pytania stały się punktem wyjścia do rozważań na temat czytania z uczniami poezji. Pewne wytyczne znalazłam w pierwszej kolejności w podstawie programowej kształcenia ogólnego przeznaczonej dla szkoły podstawowej. Z kolei wskazówki, jak uczyć i czytać poezję z uczniami, aby nie zniechęcić do czytania tejsze – u wymienionych wcześniej dydaktyków.

W dokumencie ministerialnym znajdziemy nazwiska poszczególnych poetów z utworami, których nauczyciele zobligowani są do zapoznania uczniów. To jednak, jakie teksty oraz ile tych tekstów poszczególnych autorów zostanie przeczytanych na lekcji i „omówionych”, stoi po stronie polonisty. To również nauczyciel decyduje o tym, w jaki sposób razem z uczniami czyta utwory. Mimo że w podstawie programowej nie jest napisane wprost, jaki model odbioru powinien obrać nauczyciel, to w wymaganiach ogólnych znajdziemy zapiski, które sugerują, aby kształcić „znajomość wybranych utworów z literatury polskiej i światowej oraz umiejętność mówienia o nich z wykorzystaniem potrzebnej terminologii”²⁶. Kształcenie literackie i kulturowe ma się także opierać na „poznawaniu wybranych dzieł wielkich pisarzy polskich w kontekście podstawowych informacji o epokach, w których tworzyli”²⁷. Oznacza to, że nauczyciel

²⁶ Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski, s.10.

²⁷ Tamże.

powinien uczyć od najmłodszych lat nie tylko teorii literatury, która będzie potrzebna do analizy i interpretacji tekstów kultury, ale również historii literatury. Warto mieć to na uwadze, planując zajęcia w roli głównej z poezją.

Pracę z tekstami poetyckimi planuję w sposób cykliczny, zwracając uwagę na to, aby wiedza teoretyczna mogła naraść. Kiedy pracujemy z liryką, zazwyczaj poświęcamy jej cykl lekcji, czytając kilka utworów, które w jakiś sposób są ze sobą powiązane, kluczem może być to, że wyszły spod pióra tego samego poety, dotyczą tej samej lub podobnej tematyki, należą do dzieł tej samej epoki, mają podobną lub zupełnie inną budowę, często uzupełniane są innymi tekstami kultury, z którymi w jakiś sposób korespondują. Głównym założeniem takich działań jest uświadomienie uczniom, że żadne dzieła sztuki, czy to literackiej, plastycznej, wizualnej, czy audiowizualnej nie żyją w próżni. Intertekstualny odbiór dzieł wymaga od czytelników literackiego obycia, erudycji oraz uważnego pochylania się nad tekstem. Im wcześniej zaczniemy z pewną ostrożnością wprowadzać korespondencję sztuk, tym więcej związków między dziełami, będą dostrzegać uczniowie.

Oswajanie z poezją

Cele

Zakładane cele długoterminowe to: rozbudzanie zainteresowania poezją; kształcenie postawy owartości wobec tekstu oraz Innego. Cele te są bezpośrednio związane z własną filozofią nauczania, opartą na dialogu i partnerstwie. Celami krótkoterminowymi były: pobudzenie refleksji o poezji, jej roli w życiu; przypomnienie wiadomości o poznanych środkach artystycznego wyrazu; ćwiczenie umiejętności spisywania refleksji.

Wprowadzenie jako wyrwanie z codzienności

Lekcję można rozpocząć tradycyjnie, od przedstawienia tego, czym będziemy się zajmować. W klasie ósmej po przywitaniu uczniów, zaczęłam zdanie: „Dziś będziemy się zajmować czymś, co dla mnie jako polonistki i nauczycielki jest istotne, bo widzicie...”, po czym zaczęłam recytować wiersz Wisławy Szymborskiej, ważne było tutaj płynne przejście ze zdania w pierwszy wers utworu:

Niektórzy lubią poezję

Niektórzy -

czyli nie wszyscy.

Nawet nie większość wszystkich ale mniejszość.

Nie licząc szkół, gdzie się musi,

i samych poetów,

będzie tych osób chyba dwie na tysiąc.

Lubią -

ale lubi się także rosół z makaronem,

lubi się komplementy i kolor niebieski,

lubi się stary szalik,

lubi się stawiać na swoim,

lubi się głaskać psa.

Poezję -

Tylko co to takiego poezja.

Niejedna chwiejna odpowiedź

na to pytanie już padła.

A ja nie wiem i nie wiem i trzymam się tego

Jak zbawiennej poręczy.

To działanie miało na celu uzyskanie uwagi uczniów „wyrywanie ich z codzienności”. Efekt został uzyskany, ponieważ uczniowie ze zdziwieniem przysłuchiwali się kolejnym wersom. Po recytacji przedstawiałam tytuł utworu oraz autora. Kilkoro uczniów przyznało, że „gdzieś kiedyś” czytali ten utwór i wydały im się znajome słowa. Ten moment można wykorzystać na przybliżenie sylwetki Wisławy Szymborskiej lub przedstawienie kilku ciekawych faktów na temat jej osoby, niekoniecznie przedstawienie jej całej biografii.

Wprowadzenie do utworu można przeprowadzić nieco inaczej, rozpoczynając od krótkiego Quizu „Czy lubisz poezję?”. Jak przeprowadzić quiz? Wystarczy po przywitaniu się z uczniami albo witając ich w drzwiach, zadawać każdemu pojeдинczo pytanie: „Lubisz poezję?”, zapisujesz wszystkie głosy na „tak” i „nie”. Po zebraniu danych komentujesz wyniki i płynnie przechodzisz do czytania wiersza Wisławy Szymborskiej.

Samodzielna lektura

Kolejny krok to rozdanie uczniom tekstów i polecenie cichej, samodzielnej lektury. Podczas czytania zachęcałam do zaznaczania tych fragmentów, które są niezrozumiałe lub ciekawe, którym postawiliby pytania. Ważne jest to, aby uczniowie mogli kreślić po tekście i mieli przestrzeń do zapisywania refleksji. Uczniowie podczas lektury mogą podkreślać środki artystycznego wyrazu lub zapisywać komentarze do wybranych fragmentów. Samodzielne spotkanie z tekstem (intymne, prywatne) zostało podsumowane rozmową na temat tego, co przykuło uwagę młodych czytelników. Niektórzy zwrócili uwagę na temat utworu – „jak można lubić poezję” i dochodzili do wniosku, że „tak, jak inne rzeczy, które się po prostu lubi”²⁸.

²⁸ Fragmenty wypowiedzi uczniów.

Inni skoncentrowali się na analizie utworu i szukaniu środków artystycznego wyrazu, więc podzielili się tym, co znaleźli (anafory, wyliczenia). Zaskoczeniem dla większości uczniów było to, że pierwsze wersy kolejnych strof tworzą tytuł, ponieważ ten fakt zauważyła tylko jedna osoba w klasie. Słuchając swoich kolegów i koleżanek, uczniowie mogli uzupełniać swoje notatki. W związku z tym, że dopiero rozpoczynałam pracę z tym zespołem klasowym i nie do końca znałam ich przyzwyczajenia czytelnicze oraz praktykę notowania, zaproponowałam im początki zdań, które mogą wykorzystać:

- *Utwór Wisławy Szymborskiej pt. „Niektórzy lubią poezję” jest dla mnie ...*
- *Czytając ten wiersz skoncentrowałam/łam się na ..., ponieważ ...*
- *Z kolei ... zwróciła uwagę na ...*
- *Zaskoczyło mnie to, że ...*
- *Nie podobało mi się ...*
- *To, co szczególnie zapamiętam z tego tekstu ...*

Przykładowe notatki:

- *Utwór Wisławy Szymborskiej pt. „Niektórzy lubią poezję” jest dla mnie prostym wierszem. Poetka jasno pisze o poezji i o tym, jak niektórzy ludzie ją traktują. Czytając ten wiersz skoncentrowałam się na jego tematyce, ponieważ jest ona wyrażona wprost. Z kolei Bruno zwrócił uwagę na budowę wiersza i zauważył, że początki zwrotek tworzą tytuł. Nie zauważyłam tego sama.*
- *Utwór Wisławy Szymborskiej pt. „Niektórzy lubią poezję” jest dla mnie zwyczajnym tekstem. Nie do końca przypomina mi wiersz, bardziej zwyczajne rozważania o tym, co się lubi a czego nie. Nie podobało mi się to, że jest dość oczywisty, choć zaskoczyło mnie to, że sama poetka pisze, że nie wie, czym jest poezja. Czy ona mówi prawdę?*

- *Utwór Wisławy Szymborskiej pt. „Niektórzy lubią poezję” jest dla mnie zrozumiały. Zaskoczyło mnie to, że poezja może być prosta i że pierwsze słowa każdej zwrotki układają się w tytuł.*

Chętni uczniowie podzielili się swoimi zapiskami, dzięki temu mogła wywiązać się kolejna rozmowa między czytelnikami, która dotyczyła podobieństw i różnic w odbiorze dzieła. Uczniowie zaczęli też rozważać na tym, czym jest poezja i jak to możliwe, że sama poetka tego nie wie lub dlaczego przyjmuje pozę niewiedzącej.

„Rozmowa w ciszy”

W związku z tym, że według moich założeń pierwsza lekcja z poezją w tej klasie miała wywołać refleksję o samej poezji i przywołać przekonania uczniów na jej temat, mogłam płynnie przejść do zadania, na którym mi zależało. Zaproponowałam „rozmowę w ciszy”. Technika ta pozwala każdemu uczniowi się wypowiedzieć bez konieczności użycia głosu. Na tablicy zostały powieszone cztery arkusze papieru z następującymi pytaniami: *Z czym kojarzy Ci się poezja? Co to jest poezja? Kim jest poeta? Po co ludzie piszą i czytają poezję?*

Zapraszając uczniów do rozmowy, wyjaśniłam zasady: odpowiadamy na każde pytanie pisemnie, nie konsultujemy się ze sobą nawet szeptem, możemy odpowiadać na czyjeś zapiski. Jeśli klasa jest liczna, polecam rozmieszczenie pytań w różnych częściach sali, najlepiej jednak, by były one przymocowane do ściany, drzwi lub szafy, w taki sposób, by uczniowie mogli swobodnie podejść, zapisać swoją odpowiedź i pójść dalej. Im więcej uczniów, tym więcej ciekawych odpowiedzi i komentarzy. Poniżej przedstawiam przykładowe odpowiedzi na pytania, które mogą znaleźć się na kartkach:

1. Z czym kojarzy Ci się poezja?
 - Z wierszami
 - Z tajemnicą
 - Z życiem
 - Z polskim
 - Ze środkami stylistycznymi
 - Z nudą i zawiłymi słowami
 - Ze szkołą
 - Z interpretacją i analizą
 - Ze sztuką
2. Co to jest poezja?
 - Poezja to sterta słów (rzeczy) bez sensu
 - Sztuka
 - Sztuką pokazywania swoich odczuć w wierszach
 - Pisanie rzeczy, które ma się w myślach
 - Pisanie wierszy
 - Sztuką pisanie
 - Przelewaniem swoich myśli na papier
 - Pisanie tego, co się ma w głowie
3. Kim jest poeta?
 - *Poeta to osoba, która nie może sobie znaleźć normalnej roboty, tylko siedzi w domu i myśli, że coś osiągnie, choć większość z nich nic nie osiąga, to i tak łudzi się, że mu się uda.*
 - *Poeta to po prostu człowiek – ktoś do pisał – z natchnieniem.*
 - *Poeta, to osoba, która potrafi napisać to, co myśli.*
 - *Osoba, która pisze wiersze*
 - *To osoba kreatywna.*
 - *Osobą kreatywną, która nie ma co robić chyba.*
 - *Osobą piszącą wiersze.*
 - *Każdy może być poetą.* – ta wypowiedź otrzymała trzy komentarze brzmiące: *tak, to prawda.*

4. Po co ludzie piszą i czytają poezję?

- Żeby wyciągnąć jakiś morał, żeby dowiedzieć się czegoś ciekawego.
- Żeby pokazać swoją kreatywność, aby się rozwijać,
- Niektórzy po prostu to lubią.
- Niektórzy z przyjemności, a inni, żeby się czegoś nauczyć.
- Aby się czegoś nauczyć, aby się rozwijać, a niektórzy po prostu to lubią.
- Żeby się dowiedzieć czegoś lub żeby coś przekazać.
- Aby się czegoś nauczyć i, bo nie mają nic lepszego do roboty w życiu. Albo ich kolega/koleżanka jest poetą i po prostu nie chcą go urazić.
- Dla zabawy, przyjemności.

Zaletą tego ćwiczenia jest to, że uczniowie mają pełną swobodę w zapisywaniu swoich myśli, nie czują się oceniani, więc mogą pisać to, co naprawdę myślą. W związku z tym, że jest to rozmowa, uczniowie mogą komentować wypowiedzi innych, dopisywać pytania i odpowiadać na nie. Po tym, jak uczniowie wrócą do ławek (taki ustaliliśmy sygnał na koniec ćwiczenia, po tym jak uczniowie uznają, że wyczerpali już temat), zaprosiłam ich ponownie do przeczytania jeszcze raz tego, co znalazło się na kartkach. Poprosiłam ich również do zapisania kilku zdań na temat samego ćwiczenia i tego, co im ono dało.

Przykładowe zapiski:

- Nigdy nie rozmawiałem w ten sposób bez użycia internetu. Mogłem napisać, co chciałem i nikt tego nie oceniał, co najwyżej pokazał swój punkt widzenia, ale nie tak, jak w internecie. Obeszło się bez nieprzyjemnych komentarzy.

- Dzięki temu ćwiczeniu mogłam poznać zdanie każdej osoby z klasy. Okazało się, że są osoby, które podobnie patrzą na poezję jak ja. Ciekawe było też przeczytanie zdań zupełnie przeciwnych. Mogłam zapytać o powody, na niektóre moje pytania dostałam odpowiedź.
- Okazało się, że są osoby, które podobnie myślą o pisaniu wierszy jak ja. Wydaje mi się, że każdy może być poetą, choć nie wiem, czy to zajęcie na całe życie.
- To ćwiczenie pomogło mi dowiedzieć się, co inni sądzą na ten sam i zobaczyć, że kilka osób podobnie patrzy na poezję i pisanie. Cieszę się, że mogłam również pisać komentarze do wypowiedzi innych i patrzeć, co się dzieje z tym, co zapisałam. Kilka osób uznało, że mam rację, jeśli chodzi o patrzenie na poezję.

Zapisana refleksja była podsumowaniem pierwszej części rozważań nad poezją. Zrealizowanie tego scenariusza zajęło nam dwie jednostki lekcyjne, co – jak mogę się domyślić – może budzić sprzeciw nauczycieli. Jednak w obliczu tego, że uczniowie mieli czas na autorefleksję i zapisanie wniosków, do których sami doszli, uważam, że czasem warto więcej poświęcić czasu nawet na taki krótki utwór, zwłaszcza jeśli umożliwia to otwarcie dyskusji i zmusza do myślenia. Trzeba jednak pamiętać o tym, że powodzenie „rozmowy w ciszy” zależy w dużej mierze od relacji między uczniami, ich podejściu do szkoły oraz atmosfery na zajęciach. Niezależnie od tego, co się pojawi na kartkach, warto o tym porozmawiać na forum. Szczególnie jest to ważne w przypadku zapisków, które budzą pewien niepokój, są kontrowersyjne lub obraźliwe. Warto przypomnieć, że to ćwiczenie służy rozpoznaniu przekonań, wyobrażeń, więc to naturalne, jeśli pojawią się jakieś stereotypowe przedstawienia lub skojarzenia – dzięki temu mamy materiał, nad którym możemy pracować przez cały rok.

Kto jest poetą?

Cele długoterminowe kolejnej jednostki lekcyjnej nie zmieniły się, natomiast w celach krótkoterminowych pojawił się nowy zapis: kształcenie umiejętności czytania bliskiego (Close Reading). Pytanie z lekcji poprzednich towarzyszyło nam na kolejnym spotkaniu z cyklu zajęć, a w związku z tym, że pojawił się głos mówiący, że „poetą może być każdy”, zaproponowałam ćwiczenie, które w swoim badaniu wykorzystał Stanisław Bortnowski²⁹. Poprosiłam uczniów, aby dokończyli zdanie *Gdybym był poetą* Uzyskałam następujących kilka odpowiedzi:

- Gdybym był poetą pisałabym o rzeczach ważnych dla mnie i dla innych ludzi. O problemach, z jakimi dzisiaj się zmagamy, o szybkości życia, nałogach, katastrofie ekologicznej.
- Gdybym była poetką pisałabym o tym, co mnie wzrusza, co wywołuje emocje, dużo jest takich rzeczy. Chyba pisałabym po prostu o życiu.
- Gdybym był poetą, pisałbym o tym, jak dziś wygląda świat, o tym, gdzie i jak żyjemy, o tym, czego się boimy, czego nie robimy i dokąd zmierzamy. Chciałbym pisać o tym, co może innych zmusi do myślenia.
- Gdybym był poetą, pisałabym o tym, o czym piszą wszyscy poeci, czyli o wszystkim i o niczym.
- Gdybym była poetą, pisałabym wiersze, które będą poruszać, zmuszać do myślenia, do zmiany zachowania. Pisałabym o tym, jak zniszczymy naszą planetę, jak bardzo się spieszymy, jak mało mamy czasu na to, co naprawdę ważne.

²⁹ S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005, s.229.

Wypowiedzi uczniów w większości dotyczyły współczesnego świata, tego w jaki sposób funkcjonuje, co dla dzisiejszych ludzi jest wyzwaniem lub tematem, któremu warto poświęcić uwagę (prędkość życia, ekologia, radzenie sobie z emocjami i problemami). Wypowiedzi te mają charakter trafnej diagnozy współczesności i jednocześnie stanowią podpowiedzieć, jakie teksty uczniowie chcieliby czytać i o nich rozmawiać. W przypadku tego pytania, prosiłam uczniów o zapisanie odpowiedzi w zeszycie, ale można przeprowadzić anonimową ankietę lub poprosić uczniów o umieszczenie swoich wypowiedzi na karteczkach post-it, a potem przyklejenie ich na tablicy – w ten sposób nauczyciel może przeczytać na głos wszystkie odpowiedzi bez poczucia skrępowania. Natomiast ścieżka, którą wybrałam wymagała odwagi od uczniów, w związku z czym chętni uczniowie podzielili się swoimi zapiskami. W tym wypadku można zapisać na tablicy kręgi tematyczne poezji, którą tworzyliby uczniowie, by pokazać, co może być tematem poezji.

Następnie rozdałam uczniom wiersz Tadeusza Różewicza *Kto jest poetą*:

poetą jest ten który pisze wiersze
i ten który wierszy nie pisze

poetą jest ten który zrzuca więzy
i ten który więzy sobie nakłada

poetą jest ten który wierzy
i ten który uwierzyć nie może

poetą jest ten który kłamał
i ten którego okłamano

poetą jest ten co ma usta
i ten który połyka prawdę

ten który upadał
i ten który się podnosi

poetą jest ten który odchodzi
i ten który odejść nie może

Zaprosiłam uczniów do samodzielnej, cichej lektury, podczas której mogli zaznaczać ciekawe, intrygujące fragmenty albo coś, co im się podoba, nie podoba, wywołuje jakieś emocje. Każdy z uczniów wybrał kryteria, jakimi kierował się podczas czytania. Po intymnej lekturze i zapisie pierwszych wrażeń spotkania z tekstem, odczytaliśmy utwór na głos, by jeszcze raz się z nim zetknąć w trochę inny sposób. Następnie pytałam uczniów, na co zwrócili uwagę podczas czytania oraz słuchania utworu. Wypowiedzi uczniów zapisywałam na tablicy, aby móc się później do nich odwołać (część wypowiedzi została utrwalona na fotografii poniżej). Podczas pierwszej rozmowy dokonywaliśmy również strukturalistycznej analizy tekstu, uczniowie chętnie określali, jakimi chwytami posłużył się poeta, zwrócili uwagę na budowę wiersza – do takiego czytania poezji byli przyzwyczajeni. Miało to swoje zalety, ponieważ ci uczniowie, którzy nie pamiętali środków artystycznego wyrazu lub po prostu woleli skoncentrować się na czymś innym, mieli okazję przyjrzeć się chwytom, jakie zastosował Różewicz i porozmawiać o ich funkcji. Pójście tropem strukturalistycznej analizy umożliwiło nam pełną koncentrację na tekście i czytanie wers po wersie utworu. W ten sposób próbowaliśmy zrozumieć, kim jest poeta według polskiego twórcy. Pojawiała się śmiała hipoteza jednego z uczniów, powtórzona po lekcji wcześniejszej, że „poetą jest

każdy” – bliskie czytanie miało zweryfikować tę hipotezę. Każdy dwuwers rozpisywaliśmy na konkretne działania bohatera lirycznego, szukaliśmy znaczeń metafor oraz przyjrzelśmy się również strukturze zdań. W konsekwencji powstał nam następujący szkic interpretacji utworu:

Poeta, to ktoś, kto:

- pisze wiersze i ten, kto wierszy nie pisze;
- nie stawia sobie żadnych granic/wyzwań oraz ten, kto stawia przed sobą wyzwania/granice, np. w postaci formy wiersza lub ten, kto zarzuca relacje, które ograniczają i ten, kto tworzy relacje z innymi;
- wierzy w siebie, swoje możliwości lub w Boga/boską moc i ten, kto nie wierzy w siebie lub nie wierzy w nic, nie może uwierzyć;
- kłamie – „bo poezja to kłamstwo” lub „poezja to trochę prawdy, trochę kłamstwa”, ale i poeta bywa oszukiwany przez kogoś lub samego siebie;
- mówi, głosi pewną prawdę i ten, kto jest ławtowierny lub słucha;
- komu czasem się nie powodzi, czasem ponosi porażkę i ten, kto po porażce działa dalej;
- rezygnuje, poddaje się i ten, kto mimo różnych prób nie może zostawić tego, co robi, nie poddaje się.

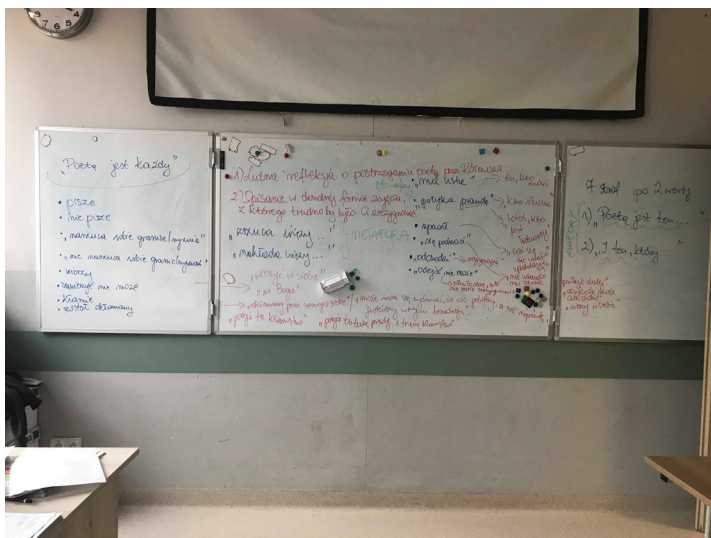
Po rozmowie i zapisaniu szkicu interpretacji uczniowie dostali do wyboru zadania:

- Zapisz luźną refleksję o postrzeganiu poety przez Tadeusza Różewicza.
- Opisz w dowolnej formie zajęcie, z którego trudno byłoby Ci zrezygnować.

W zadaniu pierwszym chodziło o podanie swojego stanowiska wobec postrzegania poety, niewielu jednak uczniów

zdecydowało się na tę wypowiedź. Zdecydowana większość wołała opisać zajęcie, którego nie chcieliby porzucić. Wśród wypowiedzi uczniów znalazły się takie aktywności jak: uprawianie konkretnego sportu (squash, koszykówka, taniec), granie na instrumencie, spotkanie się ze znajomymi oraz czytanie książek (jedna wypowiedź).

Fot. 1. Rejestracja rozmowy na temat utworu Tadeusza Różewicza



Etyczne czytanie z uczniami *Listu do ludożerców*

Cel

Zdecydowałam się na ten utwór, ponieważ w sposób bezpośredni nawiązywał do cyklu zajęć o liście prywatnym, który skończyłam realizować na poprzedniej lekcji i jednocześnie stanowił przypomnienie wiadomości dotyczących obrazu

poetyckiego oraz metafory. Cele główne zajęć poświęconych utworowi Tadeusza Różewicza to: rozbudzenie refleksji na temat ludzkich zachowań; przypomnienie wiadomości o obrazie poetyckim oraz metaforze;

Spotkanie z poezją rozpoczęłam od rozdania uczniom klasy czwartej wiersza *List do ludożerców*.

Tadeusz Różewic

List do ludożerców

Kochani ludożercy
nie patrzcie wilkiem
na człowieka
który pyta o wolne miejsce
w przedziale kolejowym

zrozumcie
inni ludzie też mają
dwie nogi i siedzenie

kochani ludożercy
poczekajcie chwilę
nie depczcie słabszych
nie zgrzytajcie zębami

zrozumcie
ludzi jest dużo będzie jeszcze
więcej więc posuńcie się trochę
ustąpcie

kochani ludożercy
nie wykupujcie wszystkich
świec sznurowadeł i makaronu
nie mówcie odwrócenii tyłem:

ja mnie mój moje
mój żółądek mój włos
mój odcisk moje spodnie
moja żona moje dzieci
moje zdanie

Kochani ludożercy
Nie zjadajmy się Dobrze
bo nie zmartwychwstaniemy
Naprawdę

Aktywna lektura

Pierwszym zadaniem uczniów była cicha lektura, pozwalająca uczniom na pełną koncentrację na tekście. Podczas samodzielnej lektury młodzi czytelnicy mieli zaznaczać w tekście wszystkie te fragmenty, na które szczególnie zwrócili uwagę. Mogły to być fragmenty niezrozumiałe, dziwne, zabawne itp. – uczniowie sami wybierali kryterium. Po cichej lekturze utwór został odczytany na głos przez nauczyciela. W tym czasie uczniowie śledzili tekst i słuchali, następnie po rozdaniu karteczek post-it, poprosiłam uczniów o zapisanie: a) pytania do autora, b) pytania do tekstu (do innego czytelnika lub nauczyciela), c) komentarza do wybranego fragmentu. Uczniowie dostali po trzy karteczki. Mogli wszystkie wykorzystać, jedną lub wcale – wybór należał do nich. Na karteczkach jawiły się następujące zapiski:

- Czemu ludożercy?
- Czemu nogi i siedzenie?
- Śmieszne jest to, że to zdanie miało coś takiego „Nie zjadajmy się.”
- Coś dziwnego: „Ne wykupujcie wszystkich świec”.
- Coś zaskakującego: „Nie patrzcie wilkiem na człowieka”.

- Nie wiem, o co chodzi: „Nie zgrzytajcie zębami”.
- Czemu ludożercy? Czemu siedzenie? Czemu wilk i skąd części ciała?
- Kto to ludożerca?
- O co chodzi w „Nie patrzcie wilkiem na człowieka?”
- O chodzi: „Inni ludzie też mają dwie nogi i siedzenie?”
- Nie zjadajmy się, są przecież krowy i świnie.
- O co chodzi: „Nie zjadajmy się?”
- Nie rozumiem: „Kochani ludożercy”, „Dwie nogi i siedzenie” „Ludzi jest dużo”.
- „Mój żołądek, mój włos” – hm... , to dziwne zdanie. Może to oznacza, że ma włosy w żołądku.
- „Więc posuńcie się trochę, ustąpcie” – to nie można przeciąć ziemi na pół?
- Ciekawe, czy ludożercy zjedzą ten list czy może go spalą, czy coś innego.
- Czy ten pan mówi na poważnie o tym jedzeniu ludzi?
- Pani Samanto, czemu pani wybrała taki dziwny i niedorzeczny wiersz?

Karteczki ze względu na kategorię (a, b lub c) zostały pogrupowane i przyklejone na tablicy. Następnie zapytałam uczniów, od której kategorii chcieliby zacząć przyglądanie się wierszowi. Zarówno danie wolności uczniom w kwestii wyboru tego, co chcą zapisać (pytanie, komentarz), jak i pozwolenie na zdecydowanie o tym, o czym w pierwszej kolejności będziemy rozmawiać sprawia, że uczniowie czują, że ich głos jest ważny i że mają wpływ na swoją naukę. W ten sposób uczą się także brania odpowiedzialności za swój rozwój oraz wybory.

Autorefleksja w trakcie

Uczniowie zdecydowali, że rozpoczniemy rozmowę od komentarzy. Jeśli ktoś, chciał coś dodać, np. podzielić się tym, w jaki sposób zrozumiał dany fragment, to miał do tego prawo. Uczniowie odczytywali fragmenty wiersza, a następnie komentowali je. Po tej części lekcji uczniowie zapisali sobie notatkę – dokończenie zdania: *Na ten moment uważam, że wiersz „List do ludożerców” jest ...*

Przykładowe odpowiedzi uczniów:

- Na ten moment uważam, że wiersz „List do ludożerców” jest dziwny. Ciągłe nie rozumiem „Nie zjadajmy się”.
- Na ten moment uważam, że wiersz „List do ludożerców” jest śmieszny i dziwny.
- Na ten moment uważam, że wiersz „List do ludożerców” jest zaskakujący.
- Na ten moment uważam, że wiersz „List do ludożerców” jest niedorzeczny i śmieszny.

Moment na refleksję jest bardzo ważny. Nie każdy z uczniów z różnych powodów ma chęci dzielić się na form swoimi przemyśleniami, a ma je na pewno. Dokończenie zdania pozwala uczniom „zobaczyć”, co myślą, w ten sposób ćwiczą werbalizację swoich myśli oraz nawyk spisywania swoich refleksji. Co więcej – wszyscy uczniowie w ten sposób są zaangażowani w zajęcia. Pierwszą refleksję dotyczącą tego, jakim jawi się uczniom wiersz, można uzupełnić o „dlaczego?”. W ten sposób my jako nauczyciele możemy się dowiedzieć, co konkretnie sprawia, że wiersz jest śmieszny, dziwny czy niedorzeczny. Uczniowie też dzięki temu ćwiczą umiejętność uzasadniania własnego zdania.

Rozmowy w małych zespołach

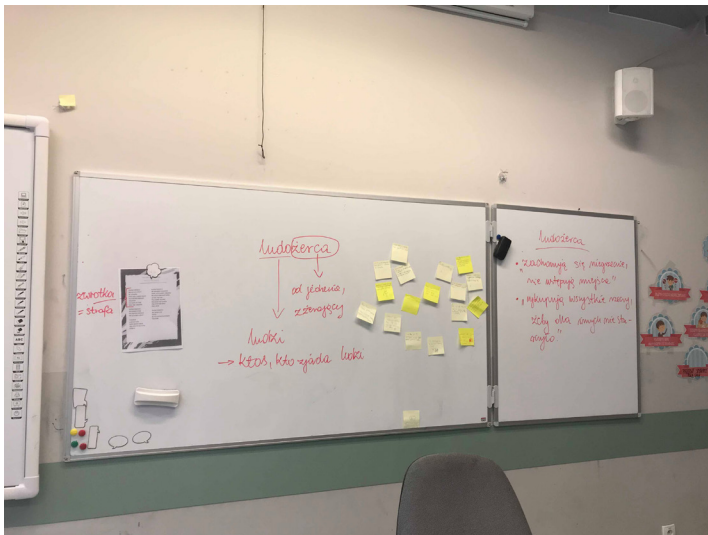
W kolejnej części zajęć zaproponowałam uczniom próbę odpowiedzi na pytania z kategorii a oraz b. Najpierw odczytałam wszystkie zapiski z tych dwóch kategorii, a następnie podzieliłam klasę na dwu- lub trzyosobowe zespoły. Każda grupa losowała po jednym pytaniu. Niektórzy musieli wejść w rolę poety, inni – w kolejnego czytelnika albo badacza literatury lub języka, aby znaleźć odpowiedź na dane pytanie. Uczniowie pracując w wyznaczonym czasie, mogli kreślić po tekście oraz dodatkowych kartkach. Istotne było to, aby uczniowie swój proces myślowy „pokazali” za pomocą swoich notatek z pracy. Moją rolą jako nauczyciela w takiej sytuacji było monitorowanie przebiegu pracy, przysłuchiwanie się wypowiedziom uczniów oraz zadawanie pomocniczych pytań lub sugerowanie możliwości do wykorzystania pomocy naukowych, np. słowników. Kiedy wszystkie grupy były gotowe, rozpoczęliśmy prezentację wyników pracy. Każdy zespół według wspólnie ustalonej kolejności odczytywał najpierw jedno pytanie a następnie możliwą odpowiedź lub odpowiedzi. Podobnie jak w przypadku pierwszego ćwiczenia z wypowiedziami innych – tutaj również pozostali czytelnicy mogli się włączyć, ale dopiero wtedy, gdy dany zespół skończył swoją prezentację pracy.

Przykładowe realizacje zadania:

Grupa I

- „Czemu ludożercy?”

Fot. 2. Odpowiedź na pytanie grupy I
– wyjaśnienie słowa „ludożerca”



Grupa II

- „Czemu nogi i siedzenie?”

„Ponieważ wszyscy ludzie mają nogi do siedzenia i coś, na czym siedzą. Każdy to ma. Ja i ty i powinniśmy się rozumieć, bo jesteśmy prawie tacy sami.”

Grupa III

- „Czy ten pan mówi poważnie o tym jedzeniu ludzi?”
- „Nam się wydaje, że to niedosłowne jedzenie ludzi. Jemu chodzi

o to, że ludzie czasem zachowują się w taki sposób, jakby chcieli zjeść kogoś, bo go nie lubią, nie są dla niego mili, nie ustępują miejsca w tramwaju, chcą wszystko wykupić dla siebie. To taka metafora. Zjadać, czyli zabierać dla siebie.”

Po prezentacjach uczniowie mieli za zadanie zapisać kilka zdań na temat tego, co się wydarzyło na lekcji, co im się podobało, co było wyzwaniem i czego się nauczyli. Autorefleksja zarówno o tekście, jak i o własnym uczeniu się nie tylko dostarcza nauczycielowi informacji zwrotnej, ale pozwala także poznać lepiej uczniów – ich potrzeby, trudności oraz sposób myślenia. Samym uczniom natomiast pomaga w budowaniu nawyku podejmowania refleksji o tym, czego i w jaki sposób się uczą oraz uświadamia, w jaki sposób przebiega ich rozwój. Łatwiej im również dostrzec to, jak się zmieniają i jak rzeczy trudne z czasem stają się proste, czasami właśnie dzięki temu, że o nich myślą i poszukują rozwiązania.

Inne działania z utworem

Cykl lekcji o *Liście do Ludożerców* można jeszcze poszerzyć o szereg innych działań, w zależności od tego, z jakim zespołem się pracuje, co zrealizowało się wcześniej oraz co uczniów zainteresowało w tekście. Ja zdecydowałam się zostawić dla siebie pytanie skierowane do mnie oraz te, dotyczące związków frazeologicznych („Nie patrzcie wilkiem na człowieka”, „Nie zgrzytajcie zębami”), by w ten sposób wprowadzić uczniów do zagadnienia z obszaru wiedzy o języku i pokazać w praktyce, jakie funkcje mogą pełnić frazeologizmy. Warto tu podkreślić fakt, że teksty literackie mogą stanowić nie tylko ciekawy punkt wyjścia do rozmowy o problematyce utworu, ale również o języku na lekcjach poświęconych tematom gramatycznym. Jest to ważne, jeśli chcemy pokazać uczniom, w jaki sposób język

wpływa na odbiór tekstu (lub komunikatu) i na samą rzeczywistość. Tych lekcji jednak nie będę tutaj opisywać, ponieważ jest to temat na osobny artykuł. Innym przykładem działania, o które można poszerzyć lekcje poświęcone wierszowi Tadeusza Różewicza, to np. działania praktyczne lub eksperymentalne.

Obserwacje społeczne

Można uczniów poprosić o dokonanie eksperymentu polegającego na obserwacji zachowań ludzi w różnych miejscach publicznych pod kątem „zjadania się”. Celem eksperymentu jest zebranie danych, które pozwolą nam odpowiedzieć na pytanie: *Ilu ludożerców jest wśród nas?* W związku z tym, że jest to badanie, trzeba opracować, co dokładnie się bada, jakie elementy powinny się znaleźć w arkuszu obserwacyjnym, jak długi będzie to eksperyment oraz jak będziemy pracować – czy obserwacje uczniowie wykonują samodzielnie, w parach czy może grupach. Warto wspólnie ustalić powyższe elementy badania, po to, by uczniowie od samego początku mogli bardziej się zaangażować w eksperyment. Podczas określenia działań będących „zjadaniem się”, warto wrócić do tekstu i dokładnie przeanalizować poszczególne wersy, wspólnie z uczniami wyjaśnić znaczenia i przygotować listę możliwych innych zachowań ludzi, które pasowałyby do tej kategorii. Oczywiście przeprowadzenie obserwacji, potem wspólne omówienie wyników powinno być rozwinięte o refleksję nad tym, co możemy zrobić, aby „się nie zjadać” i czy uczniom udało się takie zachowania zauważyć wśród osób badanych.

Dialog z innymi tekstami kultury

Starszym uczniom z klas 7-8 można zaproponować również inny tekst, traktujący o podobnym zagadnieniu, czyli *Książeczkę mułów* autorstwa Sławomira Mrożka. Jest to jedno z dłuższych opowiadań polskiego pisarza, można je jednak choćby fragmentami przeczytać na lekcji. Zestawienie ze sobą obu tekstów różnych gatunkowo może sprawić, że uczniowie nie tylko w trochę inny sposób spojrzą na literaturę, ale również na swoje zachowania. Przy czytaniu opowiadania również polecam oddanie głosu uczniom, czyli pozwolenie im na zapisywanie ważnych pytań, ciekawych fragmentów oraz komentarzy do tego, co ich interesuje, intryguje, o czym chcieliby porozmawiać w związku z tekstem. Można pójść krok dalej i wykorzystać często polecaną przez Stanisława Bortnowskiego technikę wywiadu z pisarzem. Uczniowie na podstawie czytanych fragmentów tworzą pytania oraz odpowiedzi, jakich mógłby udzielić autor czytanego dzieła.

Lekturownik**jako sposób czytania dłuższych lektur szkolnych**

Kilka słów wyjaśnienia

Pracę z Lekturownikiem wprowadziłam na początku października 2018 roku, kiedy poznałam bliżej zainteresowania uczniów klasy ósmej, ich plany na przyszłość, oczekiwania wobec zajęć z języka polskiego oraz sposób, w jaki chcieliby pracować. Dowiedziałam się także, jakie lektury egzaminacyjne uczniowie czytali w poprzednich klasach (i szkołach) oraz nad jakimi obszarami z dziedziny języka polskiego i literatury chcą popracować. W tym celu przeprowadziłam anonimową ankietę,

w której została utworzona tabela z utworami oraz aktywnościami związanymi z tekstem (np. „przeczytałem w całości oryginał”, „czytałem fragmenty”, „przeczytałem streszczenie” itd.). Pierwszym wyzwaniem, jakie nas czekało to niepokrywająca się lista lektur, którą należy przeczytać do egzaminu – uczniowie w poprzednich szkołach czytali inne lektury niż te realizowane przez polonistkę, którą zastąpiłam w obecnej szkole. Dzięki anonimowej ankiecie wielu uczniów przyznało, że części lektur nie pamiętają ze względu na czytanie streszczeń zamiast oryginału lub w ogóle nieczytanie, pomimo omawiania tekstu na zajęciach. Dodatkowymi trudnościami okazały się: zróżnicowany poziom wiedzy i umiejętności (zarówno z zakresu wiedzy o języku, jak i o literaturze³⁰), indywidualne potrzeby (opinie, orzeczenia), niechęć wobec szkoły³¹ oraz konflikty klasowe, zachowania agresywne.

Wymieniłam największe wyzwania, które w znacznym stopniu wpływały na organizację zajęć. Warto tu zaznaczyć, że w klasie ósmej na realizację programu nauczania miałam do dyspozycji 5 godzin tygodniowo, w okresie luty–kwiecień zwiększono mi zakres godzin do 6. Dodatkowa godzina była zapisywana w planie jako „arkusze egzaminacyjne” – podczas tych zajęć byłam zobligowana do analizowania z uczniami przykładowych egzaminów ósmoklasisty. W związku z zawężeniem problematyki pracy – odniosę się tylko do tych wyzwań, które najsilniej oddziaływały na pracę z lekturą.

³⁰ Uczniowie pisali test diagnozujący stworzony przeze mnie w oparciu o podstawę programową oraz tematy zrealizowane przez poprzednią polonistkę.

³¹ Niechęć przejawiało 8 na 10 uczniów. Wynikała ona z wielu czynników – mówili np.: „Traktują nas jak dzieci, bo wciąż jesteśmy w szkole podstawowej, a mielibyśmy być w gimnazjum”; „Od rana do wieczora siedzę w szkole i mam już jej dość, zero czasu dla siebie”; „Ciągłe kartkówki i sprawdziany. Za dużo tej nauki i nawet nie wiem, po co się tego uczę. To się przecież nie przyda w życiu, wszystko jest w Internecie”; „Nikt nas tutaj nie traktuje poważnie”.

W związku z tym, że uczniowie nie czuli się w szkole ważni, nie mieli przekonania co do tego, że ich głos coś znaczy, postanowiłam najpierw to zmienić. Wydało mi się to szczególnie istotne ze względu na prawidłowy rozwój psychiczno-emojonalny. Po utworzeniu wspólnie z klasą kontraktu i przedstawieniu sobie nawzajem oczekiwań wobec naszych spotkań, wiedziałam, że muszę zadbać o to, aby uczniowie podczas niektórych aktywności mieli przestrzeń na samodzielną pracę, zwłaszcza jeśli zajęcia z języka polskiego odbywały się na 7. godzinie lekcyjnej. Konsekwentnie (z różnym skutkiem) reagowałam na agresywne zachowania uczniów wobec siebie, bo tylko dzięki temu mogła powstać atmosfera sprzyjająca uczeniu się. Zastanawiałam się, w jaki sposób mogłabym zadbać o to, aby uczniowie mogli zetknąć się z każdą lekturą z kanonu i jednocześnie kształcić umiejętność uważnego i krytycznego czytania. Wizja Lekturownika narodziła się w mojej głowie dużo wcześniej i już w maju 2018 z klasą VII w ten sposób czytałam *Baladynę*, nie byłam jednak pewna, czy jest to dobre rozwiązanie dla klasy VIII, w której występował problem niespójności listy lektur. Widziałam jednak w tym narzędziu potencjał do czytania hermeneutycznego, etycznego i kulturowego, które według Janus-Sitarz zakładają „zasadę szacunku dla odmienności”, a w tej klasie ze względu na wspomniane konflikty było to wskazane. Zasada ta według badaczki:

*implikuje kolejną: otwarcie na różnorodność sposobów czytania, umiejętność przyjmowania różnych perspektyw oglądu (dzieła, problemu), gotowość na twórcze zmiany.*³²

Wcześniej wspominałam o tym, że literatura ma duże znaczenie w kształtowaniu się dojrzałości emocjonalnej, psychicznej i społecznej – z tych powodów uznałam za zasadne

³² A. Janus-Sitarz, dz. cyt., s.23.

wprowadzenie Lekturownika do pracy z dłuższymi lekturami w klasie VIII.

Jak wspomniałam wcześniej - Lekturownik traktuję dwojako: jako narzędzie fizyczne oraz jako sposób czytania lektury. Jako narzędzie fizyczne jest zeszytem lekturowym, w którym uczniowie gromadzą notatki ze wszystkich czytanych książek, zarówno szkolnych, jak i osobistych, według wcześniej określonych zasad – najlepiej, aby wspólnie ustalić to, co powinno się znaleźć w notatkach. Celem Lekturownika rozumianego w ten sposób jest przede wszystkim praktykowanie etycznej postawy wobec tekstu i Innego, o którym między innymi pisała Janus-Sitarz³³. Lekturownik staje się rejestracją relacji uczeń–tekst, obserwacją własnych czytelniczych zainteresowań i zmian, jakie zachodzą w postrzeganiu pewnych zagadnień na przestrzeni czasu, a poszczególne zapiski ułatwiają odnoszenie się do wypowiedzi innych w trakcie rozmowy o utworze. Praktykowanie wspomnianej etycznej postawy według Janus-Sitarz:

powinno się przejawiać w relacjach nauczyciel–uczeń, uczeń–inny uczeń i uczeń–tekst poprzez: autentyczne zainteresowanie tym, co na przykład sądzi młody człowiek o danym utworze literackim, jak na niego reaguje, dlaczego inaczej; czego możemy się wzajemnie od siebie nauczyć; także poprzez zaangażowanie; rozwijanie ciekawości tym, co nas różni; umiejętność słuchania drugiego człowieka: kolegi, pisarza, postaci literackiej; szanowanie odmienności³⁴.

Aby lepiej zrozumieć Innego, trzeba najpierw zrozumieć siebie, a więc apisywanie swoich myśli, opinii dotyczących danego zachowania bohatera, przebiegu zdarzeń czy jakiegoś problemu

³³ Tamże.

³⁴ Tamże.

powinno ułatwić uczniom uchwycenie tego, co właściwie sądzą i z czego wynika ich sposób myślenia o danym zagadnieniu.

W notatniku, który zaproponowałam ósmoklasistom znalazły się następujące obowiązkowe elementy: numeracja stron, spis treści oraz nagłówki notatek. Te elementy zostały wprowadzone po to, aby pomóc zachować porządek i umożliwić szybkie odnalezienie interesującego uczniów materiału. Poniżej przedstawiam przykładowe wypracowane elementy Lekturownika (wraz z wyjaśnieniem ich funkcji), które zaproponowałam klasie VIII.

Elementy Lekturownika:

1. **Ponumerowane strony** – pozwolą Ci łatwiej odnaleźć informacje dotyczące interesującej Cię lektury.
2. **Spis treści** – uzupełniaj go na bieżąco, aby szybciej znajdować informacje w Twoim zeszycie.
3. **Strony na poszczególne problemy/zagadnienia:**
 - **MOJE PYTANIA** – pytania stawiane do tekstu; pytania mogą dotyczyć rozumienia jakiegoś nieznanego słowa, zachowania bohatera lub pogłębiające dany problem (dlaczego? W czym to jest podobne do ...? Czym to się różni od...?)
 - **MOJA OPINIA** – pozwala w trakcie lektury rejestrować (wychwycić i zapisać) rzeczy, które Ci się podobają w książce i nie podobają. Dzięki zbieraniu przykładów łatwiej Ci będzie potem sformułować własne zdanie na temat książki oraz poprzeć je uzasadnieniem oraz przykładem. To ułatwi nam rozmowę na lekcji.
 - **BOHATEROWIE** – kim są, jakimi cechami się odznaczają, jak się zachowują, z kim mają dobre relacje, z kim słabe itd. Warto na to zwracać uwagę, pozwoli Ci to lepiej zrozumieć fabułę oraz postępowanie postaci.

- O CO BYŚ ZAPYTAŁ/A AUTORA? – czytasz *Balladynę* i zastanawiasz się, co było inspiracją dla Słowackiego? Koniecznie zapisz każde pytanie, które dotyczy czytanej lektury lub twórczości danego autora i jakie byś zadał/a, gdybyś spotkał/a autora.
- 4. Co jeszcze warto robić?
- **Cytować** – zapisuj cytaty, które wydają Ci się ciekawe, zabawne, smutne, prawdziwe lub takie, które najlepiej określają dany problem. Pamiętaj o umieszczeniu informacji o lokalizacji fragmentu (numeru strony). Obok cytatu zapisuj również swoje uzasadnienia lub refleksje dotyczące podanego fragmentu.
- **Notować własne refleksje dotyczące tekstu**, własne opinie, pytania, możliwe rozwiązania.
- **Tworzyć notatki we własny ulubiony sposób**: mapy myśli, tabele, wykresy, schematy, karteczki post-it itd., tak jak Ci wygodnie.
- 5. Moje pytania odnośnie do Lekturownika
- 6. Co chcę osiągnąć dzięki prowadzeniu Lekturownika

Zanim zapiski znajdą się na kartce, którą później uczniowie wklejają do zeszytu jako szybką odpowiedź, co można zanotować – zapisywane są na tablicy w trakcie rozmowy z uczniami o tym, co chcieliby notować, czego np. chcieliby się dowiedzieć od innych czytelników (takie pytanie pomocnicze pozwala otwierać ciekawe dyskusje). Ostatnia część – pytania odnośnie do Lekturownika i tego, co uczniowie chcą osiągnąć dzięki temu narzędziu służy mi jako informacja zwrotna, dzięki której wiem, co jeszcze powinienam wyjaśnić oraz w jak sposób wybierać działania, by umożliwić uczniom osiągnięcie wybranego celu. Te dwa obszary uczniowie uzupełniają dopiero po wprowadzeniu do Lekturownika, gdy już znają zasady

i wiedzą, na czym polega praca z nim – inaczej nie będą potrafili wskazać, co chcą osiągnąć dzięki Lekturownikowi. Ten element jest bardzo ważny, ponieważ dzięki temu, że uczniowie samodzielnie nadadzą sens swoim działaniom (wyznaczą sobie cel, będą wiedzieć, po co to robią), wzrośnie ich zaangażowanie w prowadzenie Lekturownika. Czymś, co jeszcze bardziej pozwala na wzrost zaangażowania uczniów, jest możliwość personalizacji swojego notatnika – uczniowie mogą rysować, umieszczać bardzo luźne refleksje, a nawet prowadzić Lekturownik w formie kolażu, o ile to ułatwia im lekturę i pozwala lepiej zrozumieć tekst. Zachęcam ich też do tego, aby zapisywać w Lekturowniku notatki z czytania innych książek, nie tylko lektur szkolnych. W klasie VIII jednak żaden z uczniów nie skorzystał z tego narzędzia w ten sposób.

Lekturownik to także sposób czytania, który odnosi się do tego, jak czytamy, gdzie i jakie podejmujemy aktywności związane z czytaniem. O roli przestrzeni w czytaniu książek pisała wiele Anna Janus-Sitarz, ale również zagraniczni badacze zwrócili miejsce na ten aspekt czytania, który tworzy odpowiednią atmosferę sprzyjającą lekturze. Rozpoczynanie lektury odbywa się na zajęciach języka polskiego – tutaj wspólnie czytamy na głos fragment powieści, opowiadania czy dramatu, a uczniowie wykonują pierwsze zadania do lektury, które najpierw mają skłonić młodych odbiorców do stawiania pytań tekstowi, autorowi lub drugiemu czytelnikowi. Następnie w domu uczniowie czytają kolejne partie tekstu – poszczególne rozdziały, akty, sceny lub określonej długości fragmenty. W pracy z daną lekturą wykorzystuję listę kontrolną (tzw. check-listę) zadań/działań. Jest to dla uczniów pewnego rodzaju przewodnik i podpowiedź, na co warto zwrócić uwagę. Do każdej lektury opracowuję inną listę działań, dbając o to, aby aktywności były zróżnicowane i wymagały użycia wiedzy oraz umiejętności również z

innych dziedzin lub były bezpośrednio związane z tym, co moich uczniów interesuje. Taką check-listę uczniowie dostają ode mnie, kiedy rozpoczynamy pracę z danym tekstem lub kiedy zapowiadam termin rozpoczęcia pracy z daną lekturą. W ten sposób uczniowie wiedzą, na czym się skoncentrować podczas czytania i domyślają się, czego mogą się spodziewać po samej książce. W związku z tym, że w swojej pracy wykorzystuję elementy oceniania kształtującego, daję uczniom od razu pierwsze zadania wraz z kryteriami sukcesu, aby zmobilizować ich do aktywnej lektury. Poniżej prezentuję wybrane zadania dotyczące różnych rozdziałów *Szyfowych prac*, które czytaliśmy przez 5 tygodni (październik–listopad 2018).

Zanurzeni w lekturze

– przykładowe działania z wykorzystaniem Lekturownika na przykładzie *Szyfowych prac*

Lekcja wprowadzająca

Rozpoczynając z uczniami czytanie książki, która została napisana wiele lat temu czasami konieczne jest wprowadzenie kontekstu historycznego, kulturowego czy społecznego. Tak było w przypadku *Szyfowych prac* – na lekcji wprowadzającej rozmawialiśmy najpierw o tym, co może być pomocne w zrozumieniu lektury, która została napisana w 1897 roku. Uczniowie podawali swoje propozycje, kończąc zdanie: *Aby zrozumieć taki tekst, przydatna może być wiedza na temat ...* Wypowiedzi uczniów wyglądały następująco:

- Aby zrozumieć taki tekst, przydatna może być wiedza na temat historii Europy, tego się działo w XIX wieku, może sytuacja Polski, skoro to polski autor.

- Aby zrozumieć taki tekst, przydatna może być wiedza na temat życia w XIX wieku, jak wtedy ludzie porozumiewali się ze sobą, jak wyglądało codzienne życie.
- Aby zrozumieć taki tekst, przydatna może być wiedza na temat historii.
- Aby zrozumieć taki tekst, przydatna może być wiedza na temat tego, jak wyglądał w XIX wieku świat, co robili ludzie, czego jeszcze nie było, jak wyglądała codzienność.
- Aby zrozumieć taki tekst, przydatna może być wiedza na temat samego autora, jego życia i życia w tym czasie, kiedy żył.

Po zapisaniu odpowiedzi uczniów, grupowaliśmy propozycje i próbowaliśmy je nazwać. Rozmawialiśmy również o tym, na ile w ogóle potrzebne są tam konteksty do rozumienia tekstu. Następnie poprosiłam uczniów o dobranie się w pary i zebranie informacji na temat jednego z wylosowanych zagadnień wyróżnionych wcześniej przez uczniów. Lekcja ta była okazją do przypomnienia zasad bezpiecznego korzystania z Internetu oraz weryfikowania źródeł informacji.

Po przygotowaniu przez uczniów notatek (z podaniem źródeł) rozpoczęliśmy od przypomnienia, co pod koniec XIX wieku działo się na świecie, w Europie oraz Polsce, pokazałam grafiki, obrazy polskich miasteczek, miast oraz wsi tamtego okresu, przybliżyłam nieco biografię samego pisarza, z kolei poszczególne zespoły uzupełniały informacje o codzienności ludzi tamtej epoki, ich zajęciach, wyzwaniach itd. W trakcie wymiany informacji uczniowie mogli notować to, co im się wydaje istotne lub ciekawe. Następnie po przybliżeniu nieco rzeczywistości XIX wieku, zastanawialiśmy się nad tym, co może oznaczać tytuł. Tutaj zainspirowałam się propozycjami wspomnianych przeze mnie dydaktyków i poprosiłam uczniów o to, aby zastanowili się i dokończyli zdanie „Gdybym był/a pisarzem

XIX wieku, napisałabym książkę pt. *Szyzyfowe prace*, która byłaby o ...”. Poniżej przedstawiam przykładowe wypowiedzi:

- Gdybym była pisarzem XIX wieku, to napisałabym książkę pt. „Szyzyfowe prace”, która byłaby o tym, jak ludzie bezskutecznie walczyli z różnego rodzaju chorobami. Umieściłabym w swojej książce cały trud życia codziennego, przede wszystkim kobiet. Hmm, w sumie mogłabym napisać książkę o tym, jak kobiety stały się niezależne, a tytuł byłby zwodniczy.
- Gdybym był pisarzem XIX wieku, to napisałbym książkę pt. „Szyzyfowe prace”, która byłaby o tym, jak można przetrwać w takich warunkach. Przypominało by to instrukcję przetrwania.
- Gdybym był pisarzem XIX wieku, to napisałbym książkę pt. „Szyzyfowe prace”, która byłaby o ciężkiej, codziennej pracy. Myślę, że pisałabym o codzienności, tak jak dziś pisarze piszą o tym, co się dzieje na świecie. A czemu taki tytuł? Związany byłby z ciężką codzienną pracą, czasem z chorobami, które zwyciężały.

Pierwsze spotkanie z tekstem

Rozpoczęcie pracy z lekturą rozpoczęłam od lekcji zachęcającej do czytania. Podczas tych zajęć zaproponowałam uczniom najpierw ćwiczenie pobudzające ich do aktywności – poprosiłam o przypomnienie sobie kilku faktów ze swojego życia. Postawiłam uczniom następujące pytania:

- Ile miałeś lat, idąc do szkoły?
- Jaka była pogoda, kiedy po raz pierwszy siedłeś do szkoły?
- W jaki sposób dotarłeś wtedy do szkoły?
- Kto Ci towarzyszył tego dnia?
- Jakie emocje Ci towarzyszyły?
- Jakie miałeś oczekiwania wobec szkoły?

Uczniowie udzielali odpowiedzi na karteczkach post-it, następnie przyklejali je na tablicy. Po tym, jak wszyscy wykonali ćwiczenie, przeczytałam na głos zapiski uczniów. Następnie porozmawialiśmy o wspólnych oraz różnych doświadczeniach z pierwszego dnia szkoły. To ćwiczenie pokazało uczniom, że każdy zwraca uwagę na inne rzeczy – niektórzy doskonale pamiętali, jaka była wtedy pogoda, inni z kolei nie mogli wydobyć tego detalu z pamięci. Celem odwołania się do doświadczeń uczniów było nie tylko zaangażować ich w rozmowę, ale również bliższe poznanie się, otworzenie się na cudzą perspektywę.

Kolejnym etapem było przygotowanie uczniów do czytania – wyjaśniam uczniom, dlaczego będziemy czytać fragment powieści oraz na co powinni zwrócić uwagę podczas lektury. Na tablicy zapisałam następujące pytania „kierujące lekturą”:

- Ile lat miał główny bohater, kiedy po raz pierwszy poszedł do szkoły?
- Jaka wtedy była pogoda?
- W jaki sposób dotarł do szkoły?
- Kto mu towarzyszył tego dnia?
- Jakie emocje mu towarzyszyły?
- Jakie miał oczekiwania wobec szkoły?

Pierwsze akapity przeczytałam na głos, następnie zrobiłam przerwę, żeby porozmawiać z uczniami na temat tego, czego dowiedzieli się o pierwszym dniu szkoły Marcina Borowicza. Wypowiedzi uczniów zapisywałam na tablicy, aby móc się później do nich odwoływać. Kolejne akapity na głos odczytywali wyznaczeni uczniowie. Po serii akapitów robiliśmy przerwy na omówienie zagadnień, zapisanie spostrzeżeń uczniów oraz ich pytań. Spostrzeżenia oraz pytania stały się punktem wyjścia do pogłębionej rozmowy o tekście, realiach powstania książki,

ówczesnej sytuacji w Polsce czy samym języku utworu. Stały się one również początkiem rozważań uczniów na temat tego, co dalej się wydarzy.

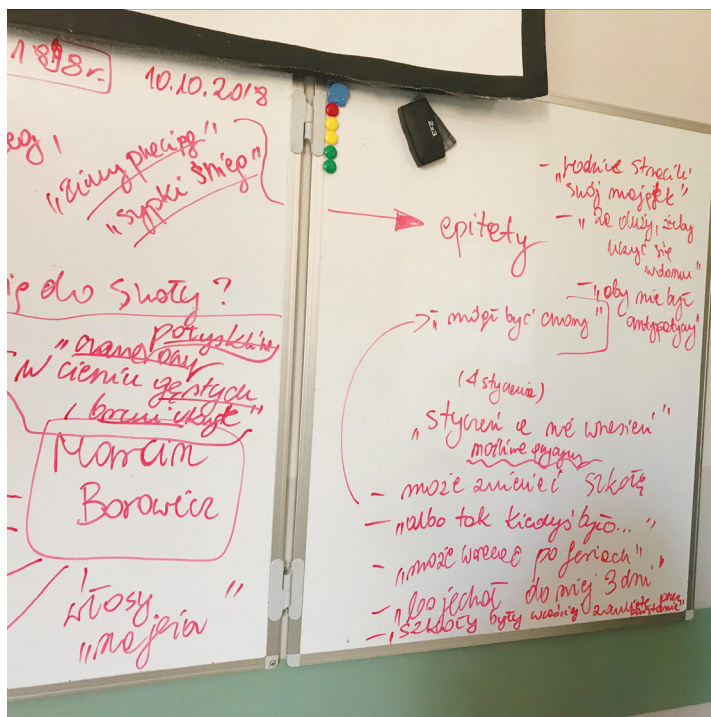
Pochylenie się nad językiem powieści

W przypadku takich tekstów jak proza Żeromskiego nie sposób pominąć język, który dla młodych czytelników jest wyzwaniem. W przytoczonym na głos fragmencie wskazywaliśmy w środki artystycznego wyrazu, szczególnie ich wpływ na odbiór tekstu. Uczniowie mieli również za zadanie własnymi słowami opisać ustanie głównego bohatera na podstawie podanego fragmentu, co jak się okazało wcale nie było zbyt łatwym zadaniem. Na omówienie części pierwszego rozdziału poświęciliśmy dwie godziny lekcyjne. Zajęcia zakończyliśmy serią pytań o to, co dalej może się wydarzyć, jak będą wyglądać zajęcia w szkole, do której przyjechał bohater, jakie mogą go tam spotkać przygody. Na niektóre pytania uczniowie mogli znaleźć odpowiedź, doczytując I rozdział powieści oraz czytając II rozdział. Poniżej przedstawiam proponowane polecenie podczas samodzielnej lektury II rozdziału.

Proszę o przeczytanie rozdziału II oraz zrobienie notatek:

- a) Wypisz w zeszycie Twoim zdaniem najciekawsze, najdziwniejsze, śmieszne lub zapadające w pamięć **cytaty** wraz adnotacją dotyczącą ich lokalizacji w lekturze (kto wypowiada dane zdania; na której stronie znajdziemy cytaty) oraz uzasadnieniem (np. Jest to dla mnie zaskakujące, ponieważ dziś relacje między nauczycielami a rodzicami wyglądają zupełnie inaczej.)*
- b) Zaznacz fragmenty, które dotyczą przygotowań do wizyty dyrektora.*

Fot. 3. Fragment zapisków wypowiedzi uczniów



Tworzenie przestrzeni na dyskusję

Po samodzielnej lekturze II rozdziału i dyskusji dotyczącej tematów wskazanych w pracy domowej, nie mogło zabraknąć czasu na refleksję. Uczniowie podczas zajęć mieli rozważyć: „Czy można ocenić człowieka po jednej sytuacji, której byliśmy świadkiem i wydać o nim osąd?”. Pytanie dotyczyło zachowania naczelnika, ale uczniowie mogli powołać się na przykład różnych bohaterów poznanych dotąd w powieści. Chętnie podawali także liczne egzemplifikacje z własnego życia popierające tezę i dyskutowali ze sobą o tym, jak dziś ludzie oceniają siebie

nawzajem chociażby po zdjęciach umieszczanych w mediach społecznościowych takich jak Instagram czy Snapchat. Ćwiczenie to zostało przeprowadzone w małych grupach dyskusyjnych. Na potrzeby tego zadania musiałam zadbać o przygotowanie przestrzeni – ułożenie ławek w taki sposób, aby tworzyły „wyspy”. Dzięki tej dyskusji uczniowie ćwiczyli umiejętności uzasadniania własnego zdania oraz właściwego włączania się do dyskusji. W związku z tym, że nie wszyscy wiedzieli, w jaki sposób dołączyć do rozmowy, zaproponowałam uczniom skorzystanie z pomocniczych początków zdań, np. „Zgadzam się z tobą, ponieważ ...”, „Myślę podobnie, gdyż ...”, „Mnie się z kolei wydaje, że ...”, „Rozumiem twoje stanowisko, z drugiej jednak strony ...”.

Rozmowy o tym, co ważne dla uczniów

Innym zadaniem, które było bezpośrednio związane z tym, czym w tamtym czasie ósmoklasiści się martwili, czyli wyborem dalszej ścieżki edukacji. Podczas czytania na zajęciach rozdziału dotyczącego przystępowania Marcina Borowicza do egzaminu wstępnego do gimnazjum w Klerykowie, uczniowie notowali, jak wygląda taki egzamin. Następnie porównywali go do egzaminu wstępnego do szkoły, w której się uczą, zwracając uwagę na korzyści, jakie płyną z jednej i drugiej formy zarówno dla szkoły jak i ucznia. Poświęcenie uwagi temu tematowi zaowocowało nie tylko ciekawą wymianą zdań między uczniami na temat samej książki (tego, co czuła Marcin i inne osoby, które chciały się dostać do gimnazjum), ale również na temat funkcjonowania pewnych instytucji, które przyjmują różne kryteria oceny. Pracą domową uczniów było znalezienie informacji w Internecie na temat przebiegu

rekrutacji do interesujących ich szkół ponadpodstawowych. Uczniowie mieli za zadanie zapisać w pierwszej osobie, o co powinni zadbać przez ten rok, na czym się skoncentrować, gdzie znaleźć pomoc, by móc lepiej przygotować się do tego etapu w ich życiu.

Powyższe zadania są tylko przykładowymi – przybliżenie ich miało na celu uświadomienie czytelnikom artykułu, ile treści, pytań, niepewności może się kryć nawet w krótkich fragmentach tekstu. Czytanie lektur szkolnych nie musi być tylko odtwarzaniem treści, wskazaniem bohaterów, czasu, miejsca akcji czy zarysowaniem problematyki. Wszystkie powierzchowne działania, które w dodatku dla uczniów są wymagające – trudno zapamiętać mnóstwo informacji, jeśli nie wywołuje to pozytywnych albo nie wywołuje żadnych emocji, a kojarzy się jedynie z nudą i obowiązkiem – nie skończą się zainteresowaniem literaturą. Mogą jedynie pogłębić niechęć wobec czytania. Kontakt z tekstem powinien być przestrzenią spotkania, spotkania autora z czytelnikiem, czytelnika z tekstem, czytelnika z innym czytelnikiem. Podkreślę za Grzegorzem Leszczyńskim –

istotą sztuki, także książki dla najmłodszych i młodych odbiorców, jest prowadzenie wewnętrznego dialogu, budowanie wrażliwości i refleksyjności. Lektura, choć wymaga wysiłku, jest przecież – paradoksalnie – „nicnierobieniem”. Ale to nie są wakacje od myślenia, przeciwnie: to właśnie czas głębokiego skupienia, kiedy ścieżki życia zaczynają się prostować, a życie odsłania swój głęboko skrywany sens. [...] Akt lekturowy prowadzi ku doświadczaniu sensu. I to jest zasadniczy walor książki, który lekturę czyni niezbędnym ogniwem rozwoju dziecka [...].³⁵

³⁵ G. Leszczyński, dz. cyt., s. 56-57.

Wnioski z rocznej pracy z wykorzystaniem Lekturownika

Po „omówieniu” z uczniami większości zaplanowanych lektur w roku szkolnym 2018/2019 poprosiłam o informację zwrotną. Zadałam uczniom cztery pytania:

- Jak oceniasz pracę z Lekturownikiem?
- Co Ci się podobało w tej formie pracy z lekturą?
- Co było wyzwaniem?
- Czego się nauczyłeś dzięki pracy z Lekturownikiem?
- Uwagi, sugestie

Wśród tych wypowiedzi, które cieszą nauczyciela (7/10 wypowiedzi), pojawiły się również głosy o tym, że to strata czasu i że można notatki z lektur zapisywać w zeszyte przedmiotowym. Warto tu powtórzyć za badaczami – czytanie wymaga czasu i cierpliwości, nie jest to jednak stracony czas ze względu na to, co zyskujemy dzięki tej czynności. Jeśli chodzi zaś o to, że notatki można zapisywać w zeszyte przedmiotowym – zgodzę się – można. Celowo jednak swoim uczniom tego nie proponowałam, ponieważ chciałam, aby mieli poczucie swobody w zapisywaniu swoich myśli, robieniu notatek w taki sposób, jaki najbardziej im odpowiada, bez myślenia o tym: „nie mogę tego napisać w zeszyte do języka polskiego”, zwłaszcza, że ci uczniowie byli mocno przyzwyczajeni do pewnych schematów zarówno działań, jak i sposobu oceniania przez nauczyciela. Drugi powód związany był z utrzymaniem porządku w swoich materiałach. Zależało mi na tym, aby uczniowie mogli w jednym miejscu gromadzić zapiski osobiste oraz te z lekcji, które dotyczą danego utworu i aby inne treści, np. z gramatyki nie przeszkadzały zarówno w tworzeniu, jak i korzystaniu z notatek.

Z informacji zwrotnych od uczniów wynika, że taka forma „omawiania” lektury – prowadzenie zeszytu lekturowego oraz poświęcanie dużej ilości czasu na wspólną oraz samodzielną lekturę – kształci nie tylko umiejętności analizowania utworów literackich i czytania ze zrozumieniem, ale również wpływa na samokształcenie uczniów. Dzięki Lekturownikowi ćwiczą oni samodzielne sporządzanie notatek, poszukiwanie i selekcję informacji oraz organizację własnej pracy, o czym mogłam się dowiedzieć z następujących wypowiedzi uczniów:

- Dzięki pracy z lekturownikiem nauczyłem się organizacji pracy.
- Dzięki Lekturownikowi nauczyłam się analizy tekstu i wychwytywania najważniejszych wątków.
- Dzięki Lekturownikowi nauczyłem się przygotowywania notatek pomagających w nauce, wytrwałości i staranności w pracy.
- Dzięki Lekturownikowi poprawiłem znajomość lektur i poznałem nowe.

Ciekawą obserwacją jest fakt, że każdemu uczniowi coś innego podobało się w pracy z Lekturownikiem. Pojawiły się takie odpowiedzi jak: „Każdy mógł zamieścić inne informacje”, „Kreatywność i utrwalanie najważniejszych informacji”, „Czerpanie dodatkowych informacji”, „Dużo zadań, podobnych do tych egzaminacyjnych”, „Możliwość pisania, co się naprawdę uważa”, „Mam poczucie, że rozumiem przeczytane książki, a na pewno więcej z nich pamiętam niż kiedyś przy czytaniu”. Niewątpliwą zaletą prowadzenia Lekturownika było „poprawienie znajomości lektur³⁶” do egzaminu ósmoklasisty - uczniowie poświęcili więcej czasu niż zazwyczaj podczas omawiania utworu, w związku z czym zaowocowało to przede wszystkim zrozumieniem treści i zapamiętaniem większej ilości informacji.

³⁶ Cytat z ankiety ucznia.

Zadania, które mają kierować lekturą, wymagają przemyslenia i otwartości ze strony nauczyciela. Same zadania nie wystarczą – trzeba zadbać jeszcze o odpowiednią atmosferę i przestrzeń na wymianę zdań na temat czytanego tekstu. Jeśli jest coś, co uczniów szczególnie w danym tekście interesuje – nauczyciel powinien „pójść” za swoimi podopiecznymi, bo dzięki temu zwiększa szansę odnalezienia przez nich przyjemności w czytaniu, a jak podaje przywoływana wielokrotnie badaczka Janus-Sitarz – jest to jeden z elementów niezbędnych do tego, aby być czytelnikiem, osobą, która świadomie odbiera teksty kultury i jest otwarta na Innego.

Należy zwrócić uwagę na to, że jednym z największych wyzwań i zarazem trudnością w pracy z Lekturownikiem jest fakt, że jest czasochłonne. Można zminimalizować liczbę jednostek lekcyjnych i w trakcie dwóch tygodni omówić dłuższy tekst, o ile właściwie dobierze się priorytety i zadania. Wciąż jednak będzie to wymagało dłuższej lektury niż tradycyjna analiza strukturalistyczna. Czasochłonność wynika z uważności i pełnej koncentracji na tekście oraz na drugim czytelniku. I choć wielu badaczy powtarza, że czytanie nie jest kolektywne, bo „czytamy w pojedynkę, niedostępni dla tropicieli skrywanych przyjemności³⁷”, to jak pisze Ryszard Koziołek:

kiedy jednak inny czytelnik wyzna nam swoje przeżycie lektury, powstaje sugestia, że choć oddzielnie, uczestniczyliśmy we wspólnej intymnej przygodzie o wciąż zagadkowej treści. [...]. Ważniejsze jednak, że tworzy się w ten sposób nasycony emocjami i refleksjami słownik, za pomocą którego mogę powiedzieć i pomyśleć więcej i który dzielę z innymi czytającymi, podczas lektury przestaję myśleć o sobie, mam na to czas, a po

³⁷ R. Koziołek, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2016, s. 5–6.

*jej skończeniu mam powód i narzędzia, aby rozmawiać z innym czytelnikiem*³⁸.

Zajęcia języka polskiego powinny umożliwiać uczniom doświadczenia tego przejmującego spotkania z drugim czytelnikiem, spotkania, które cechuje otwartość na różnorodność sposobów czytania, w którym wszystkie strony są ważne: ja–tekst–inny czytelnik, bo być może nigdy tego nie doznają poza szkolną rzeczywistością. Lekturownik pozwala uczniom podczas czytania skoncentrować się najpierw na swoim osobistym odbiorze tekstu – rejestrować to, jakie emocje, myśli wywołuje; umożliwia bardziej świadomą, uważną lekturę utworu, a w momencie, kiedy czytelnik czegoś nie rozumie – może postawić pytanie i wrócić do niego, kiedy znajdzie odpowiedź. Relacja czytelnik–tekst przejawia się najpierw w intymnych zapiskach, potem podczas dyskusji uczniowie konfrontują swoje pierwsze myśli, skojarzenia, mogą nawzajem zadawać sobie pytania, by tekst stał się bardziej zrozumiały, oswojony. Warto pamiętać, że podstawa programowa zakłada kształcenie postawy szacunku dla tradycji i kultury, a co za tym idzie – dla tekstów kanonicznych, które się w niej znajdują. Aby te teksty zostały potraktowane przez uczniów na poważnie, najpierw coś znaczyć dla uczniów. Nie będą ich wzruszać, oburzać lub nudzić ani tym bardziej uczniowie nie będą darzyć ich szacunkiem, jeśli będą czytane streszczenia zamiast oryginału. Dlatego tak ważna jest praca z tekstem, nad tekstem i wokół tekstu, aby najbardziej jak to możliwe – uczniowie mogli się oswoić z dziełem, by wejść z nim w dialog, z samym sobą oraz drugim czytelnikiem.

³⁸ Tamże.

BOHATERKI GRECKICH MITÓW NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO W KLASACH IV-VIII W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Wprowadzenie

Mitologia grecka była i wciąż jest inspiracją, źródłem natchnienia dla poetów, pisarzy oraz rzeszy malarzy czy rzeźbiarzy. Stała się ona, podobnie jak mitologia rzymska, podwaliną kultury zachodnioeuropejskiej. W przypadków starożytnych Greków, którzy przeszli od systemu matriarchatu do patriarchatu, dokonała się weryfikacja ważności poszczególnych bóstw w ich religijnym systemie. Wśród bogów musiał zapanować taki sam porządek jak wśród obywateli Hellady. Stąd też najważniejszym bogiem stał się Zeus, a kolejne dwa obszary, krainę umarłych oraz morza, otrzymali jego bracia – Hades oraz Posejdon. Dopiero wokół nich pojawiają się żeńskie postacie. Tak stworzono zhierarchizowaną, patriarchalną rodzinę.

Postacie żeńskie, które występują w mitologii greckiej, są złożone. Pełniły różne funkcje, często mające jeszcze swój matriarchalny rodowód, jak w przypadku Demeter, która utożsamiana była z pradawną Gają, Matką-Ziemią. Na potrzeby pracy stworzono pewien subiektywny katalog bogiń, które pełniły kluczowe role na Olimpie bądź w kulturze greckiej. Opisano, oprócz wspomnianej wcześniej Demeter, między innymi Herę, Atenę, Persefonę czy Afrodytę. Do ich opisu wykorzystano różne opracowania mitologiczne autorstwa Wandy Markowskiej, Roberta Gravesa, Jana Parandowskiego, Michała Pietrzykowskiego oraz Wojciecha Rzehaka.

Celem pracy jest podkreślenie roli mitologii w kształceniu polonistycznym - wyposażenie uczniów w odpowiednie narzędzia interpretacyjne, dekodujące współczesną kulturę, poprawne odczytywanie toposów, archetypów i motywów literackich o rodowodzie mitologicznym. Stworzono cykl zajęć, przeznaczonych dla klas 4 – 8 w zreformowanej szkole podstawowej. Wykorzystano korelację w zakresie treści literackich, jak i językowych, poprzez stworzenie sytuacji motywacyjnych, które zakładają lekturę mitów bądź współczesnych tekstów nawiązujących do mitologii. Zaproponowano także innowację programowo-metodyczną, poszerzającą zakres treści programowych.

ROZDZIAŁ I.

WIERZENIA STAROŻYTNYCH GREKÓW

Mity stworzyli Grecy, nie tylko zamieszkujący część południowo-wschodnią Półwyspu Bałkańskiego, ale również ci, którzy mówili po grecku i żyli na wyspach Morza Egejskiego, wybrzeży Azji Mniejszej, Morza Czarnego, Sycylii, południowej Italii, wybrzeża Libii czy Egiptu. Sama cywilizacja związana

była z basenem Morza Śródziemnego. W tych wszystkich ludziach tkwiło poczucie przynależności do pewnej kultury, języka czy obyczajów skupionych wokół tego regionu.

Wszędzie tam, gdzie byli Grecy, opowiadano sobie mity, co jest powodem tak licznych wersji mitu. Są one często nie tylko różne, ale nawet sprzeczne ze sobą. Wynika to z faktu, że powstawały w różnym czasie i miejscu, a sam przekaz był ustny, przez co ludzie mogli swobodnie kształtować swoje wersje. Mity mają wielu autorów, bezimiennych wędrownych opowiadaczy. Dopiero później zostały utrwalone przez poetów i pisarzy¹.

Początki powstania mitów są związane z zamierzchłą przeszłością. Niektóre z wątków zawartych w mitologii nawiązują do kultury ludów przedhelleńskich. Robert Graves wskazuje tutaj na kult Matki-Ziemi, która następnie była utożsamiana z grecką boginią Gają, matką wszystkich bogów, jedną ze stwórczycelek świata. Było to prawdopodobnie pokłosie po zmierzającym wówczas matriarchacie. U Kreteńczyków można odnaleźć boginię, która miała być przedstawiana z tarczą, którą następnie utożsamiano z Ateną². Z tego powodu mity znalazły się w centrum zainteresowań badaczy reprezentujących bardzo różne dziedziny nauki.

Mit i mitologia jako przedmiot badań

Definicja mitu i mitologii

Według definicji ze *Słownika mitów i tradycji kultury* poprzez termin *mit* należy rozumieć

opowieść, zazwyczaj nieznanego pochodzenia, przynajmniej w części tradycyjna, pozornie relacjonująca

¹ W. Rzehak, *Mitologia Greków i Rzymian*, Kraków 2004, s. 211-212.

² R. Graves, *Mity greckie*, Kraków 2009, s. 7.

*wypadki historyczne, mające zazwyczaj służyć do wyjaśnienia jakichś zwyczajów, wierzeń, instytucji albo zjawisk naturalnych; związane z magią, kultem bądź wierzeniami religijnymi*³.

Nie odbiega to od wyjaśnienia opartego na *Słowniku terminów literackich*, gdzie mitem nazywa się opowieść o wierzeniach danej społeczności, która została ukształtowana tak, by mogła zawierać przesłania moralne, etyczne bądź przekazywać określony sens⁴.

Z gołą odmienną postawę reprezentuje Robert Graves, wprowadzając do dyskursu pojęcie *mitu prawdziwego*⁵. Rozumie on przez to pewnego rodzaju konspekt, opis magicznych, określonych czynności, które składają się w ustalony rytuał, mający na celu przeblaganie bogów bądź ich zjednanie, a przez to pozyskanie przychylności. W pozostałych, wyliczonych przez niego dwunastu kategoriach⁶, nie można już mówić o micie. Jest to dowód na to, że bardzo trudno podać definicję mitu zawierającą wszystkie elementy⁷. Dopiero późniejsze badania z zakresu antropologii kulturowej rozszerzyły pojęcie mitu, w którym zawarto wszelkie formy danego kultu, ujmowane w symboliczną formę, pewne zbiorowe wyobrażenie i doświadczenie w postaci opowieści o przeszłości. Nauki psychologiczne dodały jeszcze, że w mitach są wzory uniwersalnych postaw

³ W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1987, s. 699.

⁴ M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Słownik terminów literackich*, Wrocław 1988, s. 288-289.

⁵ R. Graves, *Mity greckie...*, dz. cyt., s. 5-6.

⁶ R. Graves podaje takie kategorie jak: filozoficzna alegoria; „ajtiologiczne” wytłumaczenie mitu, dzisiaj już niezrozumiałego; satyra lub parodia; sentymentalna opowiastka; fantazja oparta na wątku historycznym; ballada min-strela; polityczna propaganda; legenda moralna; humorystyczna anegdota; teatralny melodramat; saga bohaterska; realistyczna powieść. Zob. R. Graves, *Mity greckie...*, dz. cyt., s. 6.

⁷ Tamże, s. 6.

i zachowań w postaci archetypów⁸. Obecnie mity utraciły dawny sakralny charakter i stały się przedmiotem różnorodnych interpretacji i badań literackich. Są przedmiotem zainteresowań wielu dyscyplin naukowych – kulturoznawstwa, etnologii, religioznawstwa czy nawet socjologii. Pozwalają poznać pewien sposób myślenia, pasję zdobywania wiedzy i proces dedukcji, jaką posiadał człowiek w starożytności⁹.

Poprzez termin *mitologia* rozumie się przede wszystkim zbiór mitów, które zostały stworzone w jakiejś kulturze¹⁰. Dla kultury europejskiej ogromne znaczenie ma mitologia Greków i Rzymian. Badacze przyznają jej przymiot najciekawszych, najobszerniejszych i najbardziej kulturotwórczych. Stanowi ona punkt odniesienia dla Europejczyka, który interesuje się korzeniami swej kultury¹¹.

Rodzaje mitów

Wśród mitów można wyróżnić kilka grup tematycznych. Przede wszystkim bohaterami mitów greckich są nieśmiertelni bogowie bądź śmiertelni herosi. Opowiadają o funkcjach, atrybutach, domenach działania czy poszczególnych usposobieniach bóstw. Są to informacje ważne ze względu na religię, pewną praktykę wierzeń. Wiążą się one w dość swobodny sposób z akcją mitu, ale mogą mieć wpływ na bieg wydarzeń w życiu ludzi. Natomiast cykle mitów o herosach opisują losy bohaterów, ich czyny, najczęściej zwycięskie wojny, wspaniałe tryumfy, hańbiące zbrodnie czy ponadludzkie wysiłki¹².

⁸ W. Rzehak, *Mitologia...*, dz. cyt., s. 211.

⁹ D. Polańczyk, *Mitologia Jana Parandowskiego*, Lublin 2007, s. 8.

¹⁰ W. Markowska, *Mity greckie*, Warszawa 1962, s. 5.

¹¹ D. Polańczyk, *Mitologia...*, dz. cyt., s. 8.

¹² M. Pietrzykowski, *Mitologia starożytnej Grecji*, Warszawa 1985, s. 8.

Ze względu na tematykę, którą mity podejmują, utrwalono podział na:

- kosmogoniczne (o pochodzeniu świata),
- teogoniczne (o powstaniu i znaczeniu bogów),
- antropogeniczne (wskazujące na początek człowieka i opisujące jego naturę)¹³,
- genealogiczne (zapisujące dzieje rodów).

Sam podział jednak jest bardzo niedoskonały. W zbiorze mitologii greckiej są mity, które trudno przyporządkować do jednej kategorii. Mimo to należy docenić starania badaczy, ponieważ głównym celem było uporządkowanie wiedzy o mitach¹⁴.

Funkcje mitów

Pierwotna społeczność Hellenów wykształciła w mitach odpowiedź na nurtujące ich pytania. Przede wszystkim o zjawiska przyrody, stosunki międzyludzkie czy hierarchię wartości, którą należy wyznawać. Opowieść, którą realizowano w micie, dotyczyła przede wszystkim czasu mitycznego, świętego, niezmiennego i oddzielnego od teraźniejszości i rzeczywistości. Mity wyrażały więc zbiorowe przekonania, emocje, niepokoje, radości czy lęki. Tłumaczyły otaczający świat, tworzyły więzi społeczne, nadawały tożsamość określonej społeczności. Poprzez nierozzerwalny związek z religią, miały także znaczenie kultowo-sakralne. Później straciły ten przymiot na rzecz inspirowania kultury. Wiele motywów mitycznych przeszło do innych gatunków literackich i są wykorzystywane do dzisiaj, zwłaszcza archetypy.

¹³ W niektórych opracowaniach na tę grupę mitów używana się określenia *mity ajtiologiczne*. Zob. M. Pietrzykowski, *Mitologia...*, dz. cyt., s. 11; R. Graves, *Mity...*, dz. cyt., s. 6.

¹⁴ D. Polańczyk, *Mitologia...*, dz. cyt., s. 8-9.

Badacze wskazują, że mity cały czas powstają i są utrwalane w kulturze. Są one, jednakże ucieleśnieniem, wyobrażeniem, przeświadczeniem pewnej zbiorowości, które pozbawione jest racjonalnego uzasadnienia. Ma wynikać z emocji czy pragnień wspólnoty. Przykładem polskiego mitu jest przeświadczenie o patriotyzmie czy rycerskości, którą powinien odznaczać się każdy Polak.

W antycznej Grecji mity pełniły funkcje:

- poznawczą, która miała na celu wyjaśnienie niezrozumiałych zjawisk przyrody, jak np. mit o Demeter i Korze, który tłumaczył kolejność pór roku i zmiany w wegetacji roślin;
- światopoglądową, która określała pewną postawę i zakres praktyki religijnej. Wyróżnia się tutaj przede wszystkim mity o powstaniu świata, hierarchii wśród bogów i podziale zadań między nimi;
- kulturotwórczą, która stanowiła podstawę rozwoju wszystkich rodzajów literackich w starożytności, ale również źródło inspiracji dla artystów: malarzy, architektów czy rzeźbiarzy;
- sakralną, która dotyczyła kultów poszczególnych bogów, obrzędów ku ich czci, składania ofiar i misterii.
- Współcześnie mity pełnią dzisiaj dwie podstawowe funkcje, a mianowicie światopoglądową, gdy chcemy wyjaśnić przychyny np. nieufności Polaków wobec Europy Zachodniej oraz kulturotwórczą, kiedy wątki mitologiczne są wciąż obecne w kulturze.¹⁵

Charakter religii Greków

Prawdopodobnie w żadnej innej kulturze mit nie był tak ważną częścią religii, jak u Greków. Nie znali oni typu religii

¹⁵ W. Rzehak, *Mitologia...*, dz. cyt., s. 216-217.

objawionej, opisanej czy skodyfikowanej w pismach. Pierwotnie to do artystów należało nadanie formy artystycznej, sensu moralnego, a nawet politycznego. Oni stali się pierwszymi kapłanami i głosicielami wierzeń greckich. Mity towarzyszyły także przez wszystkie wieki literaturze greckiej, będąc źródłem inspiracji dla poetów, pisarzy czy rzeźbiarzy¹⁶.

Rozwój systemu wierzeń w starożytnej Grecji bezpośrednio związany był ze strukturą państwową tego regionu. Każde polis wykształciło swoje bóstwo lokalne, którego wpływy, wraz z upowszechnianiem się kultu, rozszerzały się. Jednakże u podstaw całego systemu religijnego leżała pierwotna forma, którą był fetyszyzm. Polegał on na oddawaniu boskiej czci wszelkiego rodzaju martwym przedmiotom, które uważano za siedzibę dobrego bądź złego ducha. Każda rzecz mogła zostać otoczona czcią. Przykładów Jan Parandowski dostarcza całą gamę. Przytacza historię chłopca greckiego, który przechodząc obok kamienia na rozstaju dróg, ukląkł obok niego i polewał go oliwą. Wskazuje, że szczególnie czczono meteoryty, bo przypisywano im boską moc Zeusa. Grecy mieli również w zwyczaju nadawać imiona bogów głazom i przenosić je do świątyni, doszukując się tam ich ziemskiej siedziby. W pradziejach dużą rolę odgrywały także stare drzewa. Szczególną ochroną otoczone były dęby poświęcone najwyższemu bóstwu. Kult ten był bardzo głęboko zakorzeniony, zważywszy na świadectwa Pliniusza z I w. n.e., który odwołuje się do kultu gajów oliwnych, które cieszą się większą popularnością aniżeli rzeźby czy artystyczne wizerunki. Także i zwierzęta ceniono zdecydowanie wyżej niż obecnie. Uwydatniano najczęściej ich siłę, spryt czy przebiegłość. Wiele z rodów obierało sobie za protoplastę zwierzę, od którego miało pochodzi¹⁷.

¹⁶ M. Pietrzykowski, *Mitologia...*, dz. cyt., s. 5.

¹⁷ J. Parandowski, *Mitologia. Wierzenia i podania Greków i Rzymian*, Poznań 1987, s. 7-8.

Starożytny Grek dużo czasu poświęcał również pielęgnowaniu kultu herosów, który rozwinął się z kultu zmarłych. Było to wydarzenie łączące wszystkich mieszkańców. To właśnie przy jego grobie wznoszono specjalną kaplicę, którą najczęściej otaczał gaj oliwny. Przy tym budynku miał stać ołtarz otoczony rowem. Nabożeństwo ku czci herosa odbywało się nocą lub o zmroku. Zabijano wówczas zwierzę o czarnej sierści i palono je w całości. Przy każdej biesiadzie z co trzeciego kielicha wina odlewano kilka kropel na cześć herosa. Podobnie z jedzeniem, które spadło na ziemię – zostawiano je jako należne półbogom. Jest to zbieżne z praktykami w kulcie zmarłych. Warto również odnotować, że do herosów jako półbogów w chwilach zagrożenia zanoszono modły błagalne, bo wierzono, że mogą oni najszybciej przyjść z pomocą w okresie trwogi¹⁸.

Cechą kultu greckiego była powolna ewolucja w myśleniu o bogach. Wraz z rozwojem cywilizacyjnym zyskiwali oni coraz więcej dostojności czy też szlachetności. Ulegali antropomorfizacji i idealizacji. Czynnikiem mającym największy wpływ na to była działalność pisarzy i poetów. Dlatego też za twórcę systemu religijnego uważa się Homera, który utrwalił wizerunki, przydomki i wyznaczył zakresy władzy bogów w dwóch epickich dziełach *Iliadzie* i *Odysei*. Nieocenioną rolę w klasyfikowaniu, porządkowaniu oraz stworzenia pewnego rodzaju ładu opartego na koligacjach rodzinnych i genealogii odegrał Hezjod z poematem *Teogonia*. Religia homerycka odrzuciła wszelkie negatywne elementy, takie jak grozę czy demonologię. Na pierwszy plan wysunięte zostały jedynie jasne, wyraziste i ludzkie oblicza bogów.

¹⁸ Tamże, s. 11.

Wybrane żeńskie postacie mitologiczne

Spośród wszystkich bogiń greckich, które odnotowują mitografowie, dokonałem subiektywnego wyboru siedmiu. Zostały one pogrupowane według klucza genealogiczno-znaczeniowego. Do kategorii najstarszych bogiń należy Hera oraz Demeter. Natomiast w drugiej, młodszej generacji bogiń, znajdują się Atena, Afrodyta oraz Kora. Żeńskie postacie nie tylko zasiadały na Olimpie, ale również związane były z losami ludźmi. Do niej należą Mojry oraz Muzy. Szczególną postacią jest Arachne, która nie jest bohaterką mitologiczną, ale na trwałe wpisała się w grecką kulturę.

Każda z wymienionych bogiń, ze względu na swą płęć, została nieprzeciętnie przedstawiona. Dychotomia męska i żeńska oraz obowiązujący patriarchat na trwałe wpisał się również w system religijny Greków. Stąd też podkreślić należy osobliwe formy żeńskie w panteonie bogów.

Hera

Hera była córką Kronosa i Rei, siostrą Zeusa, Hadesa, Posejdona, Demeter i Hestii. Po urodzeniu spotkał ją taki sam los jak rodzeństwo. Została połknięta przez swego ojca z obawy przed przepowiednią, że jedno z jego dzieci przewyższy go siłą i strąci z tronu. Jednak istota boska nie może zginąć, żyła więc we wnętrznościach tytana do momentu, kiedy uwolnił ją i pozostałe rodzeństwo Zeus, któremu udało się uniknąć losu braci i siostr. Gdy najmłodszy z rodzeństwa – przyszły Pan ziemi i nieba rozpętał wojnę przeciw swemu ojcu, Hera została porwana przez Tetydę aż na koniec świata, do Okeanosu. Po ustabilizowaniu sytuacji na świecie, odnalazł ją, sprowadził na Olimp i się z nią ożenił, nadając jej przy tym funkcję współwładczyni

ziemi i królowej nieba. Nie przeszkadzał fakt, że była jego siostrą. Małżeństwa między krewnymi wśród bogów nie były niczym dziwnym. W ten sposób Hera stała się najważniejszą boginią na Olimpie¹⁹. Istnieją również wersje mitów, gdzie Herę miały wychowywać Hory, boginie uosabiające pory roku²⁰.

W kulturze greckiej Hera sprawowała funkcję opiekunki małżeństw. Troszczyła się głównie o nienaruszalność związków małżeńskich i ich świętość. Zsyłała współmałżonkom potomstwo, pomagała matkom w trudach rodzicielstwa, opiekowała się dziećmi i sprzyjała młodym dziewczętom w zawieraniu małżeństw. Tę rolę Hera traktowała bardzo poważnie i żyła tak, by swoją wiernością małżeńską stanowić wzór do naśladowania dla małżeństw antycznych Greków. Z tego powodu wpadała w szalę, gdy jej mąż prawie nieustannie naruszał świętość małżeństwa. Miał wiele kochanek – zarówno boskich, jak i ziemskich. Gdy Hera dowiadywała się o którejś z jego miłosnych przygód, urządziła mu awanturę tak wielką, że Olimp miał drżeć, a ziemię nawiedzały burze. W końcu małżonkowie jednak się godzili i na siedzibę bogów wracał boski spokój²¹. Przykładem prześladowania kochanek Zeusa przez Herę jest postać nimfy Kallisto. Była ona jedną ze współtowarzyszek Artemidy, bogini łowów. By zdobyć nieprzystępną dziewczyną, Zeus przybrał postać własnej córki – Artemidy – by spłodzić w ten sposób Arkasa, praojca ludu Arkadyjczyków. Sama Kallisto została później przemieniona w niedźwiedzicę i pod tą postacią została zabita przez Artemidę, za namową rozgniewanej Hery, nie mogącej wybaczyć przyjaciółce utraty dziewictwa. Po śmierci nimfy została

¹⁹ V. Zamarovsky, *Bogowie i herosi mitologii greckiej i rzymskiej*, Katowice 2003, s. 186.

²⁰ M. Pietrzykowski, *Mitologia...*, dz. cyt., s. 40.

²¹ V. Zamarovsky, *Bogowie...*, dz. cyt., s. 186.

ona przeniesiona na nieboskłon jako gwiazdozbiór o nazwie Wielka Niedźwiedzica²².

Hera spłodziła Zeusowi troje potomstwa: boga wojny Areasa, boskiego kowala Hefajstosa oraz wiecznie młodą boginię Hebe. Choć przy tej ostatniej badacze nie są do końca zgodni. W młodszych wersjach mitu miała urodzić ją sama, w odpowiedzi na urodzoną przez Zeusa Atenę. Według innych tą boginią urodzoną samą z siebie miała być bogini opiekująca się porodami, Ejletyja. Tę wersję mitu obala Hezjod, wskazując, że ojcem Ejletyji był Zeus²³.

Opisując pozycję Hery, należy również wspomnieć o tym, że często stawiała się powiernikiem tajemnic Zeusa. Obdarzał ją szczególnym zaufaniem, zwierzał się jej, prosił o radę w trudnych sytuacjach, a nawet poznawała jego zamiary zdecydowanie wcześniej od innych bogów. Jej życzenia z reguły spełniał z ochotą, bo kiedy sprzeciwiał się jej woli, następowała kłótnia, której starał się unikać. W razie konieczności umiał się jednak przeciwstawić swej żonie i poskromić jej charakter. Gdy uparcie dręczyła jego syna Heraklesa (który został spłodzony z kobietą śmiertelną, Alkmeną i ta zdrada była głównym powodem prześladowań), Zeus stracił cierpliwość, spętał ją złotymi łańcuchami i powiesił za ręce u szczytu Olimpu. Dopiero na prośbę innych bogów uwolnił ją kilka dni później. Poza tym, jednakże szanował ją i żądał, by inni bogowie czci ją jako panią niebios²⁴.

Hera była również obiektem pożądania. Na jej cześć nstawał król Lapitów, Iksjon. Zeus, w swojej przebiegłości, stworzył z mgły postać do złudzenia przypominającą jego żonę. Z tym wytworem król spłodził centaurów (byli to pół ludzie, pół konie). Zuchwałość tego władcy, który w swym zaślepieniu pożądlivością uważał, że zniewolił boską małżonkę, została z całą

²² M. Pietrzykowski, *Mitologia...*, dz. cyt., s. 42.

²³ V. Zamarovsky, *Bogowie...*, dz. cyt., s. 186.

²⁴ Tamże, s. 186.

surowością ukarana. Został bowiem ugodzony piorunem przez Zeusa i strącony do Tartaru na wieczne męski²⁵.

Królowa nieba zajmowała szczególne miejsce na Olimpie podczas uczt. Siedziała na złotym tronie, tuż obok Zeusa. Jej bronią były burze, mgły, gromy i błyskawice. Poświęcono jej również owoc granatu, będący symbolem płodności, kukułkę (co związane jest z przemianą Zeusa w tego ptaka, gdy chciał się po raz pierwszy zbliżyć do bogini), pawia czy jastrzębia. Homer zwykł ją nazywać *panią złotego tronu* czy *białoramienną* (ukazując odsłonięte ramiona) i *wolooką czcigodną Herą* (o łagodnym spojrzeniu). Podobnie jak pozostałe boginie i bogowie również ingerowała w życie herosów, często skutecznie²⁶.

Demeter

Demeter należała do starego kręgu bogów olimpijskich. Jako córka tytana Kronosa i Rei była siostrą Zeusa, Hadesa, Posejdona oraz Hery i Hestii. Gdy Zeus pozbawił Kronosa władzy nad światem i sam został władcą Olimpu, wziął Demeter na Olimp i przy rozdzielaniu funkcji pomiędzy poszczególnych bogów przypadła jej w udziale opieka nad ziemią rolną. Nauczyła ludzi uprawiać rolę i zapoznała ich z podstawami kultury agrarnej. Dzięki temu uważa się ją za orędowniczkę życia osiadłego, uporządkowanego, toczącego się według określonych cyklów. Stała się też jednym z podstawowych bóstw, z racji odpowiadania za obfitość plonów w danym roku. Równocześnie dała ludziom liczne prawa, których przestrzeganie miało zapewnić dostatek²⁷.

Demeter, jak opisują to mitografowie, obdarowywać mogła swych wyznawców spokojnym i cichym życiem. Sama,

²⁵ M. Pietrzykowski, *Mitologia...*, dz. cyt., s. 44.

²⁶ V. Zamarovsky, *Bogowie...*, dz. cyt., s. 102.

²⁷ Tamże, s. 102.

jednakże bardzo długo miała problem, by taki stan osiągnąć. Z Jasionem²⁸ miała syna Plutosa, który stał się patronem bogactwa, a zarazem przyczyną jej nieustającego żalu. Zeus, dowiedziawszy się o narodzinach syna Demeter, o którą przez liczne lata zabiegał, raził Jasiona piorunem. Bogini uległa także sile Zeusa i miała z nim córkę Persefonę, która również stała się przyczyną jej cierpienia i smutku. Potomkini Demeter została porwana przez Hadesa do królestwa umarłych. Usłyszała tylko i wyłącznie rozpaczliwy krzyk córki. Dziesięć dni miała błąkać się bogini urodzaju, bez jedzenia i picia po całym świecie, szukając swojej latorośli. W końcu wszechwiedzący bóg słońca Helios zdradził, co tak naprawdę się stało. Udała się do Zeusa na Olimp, by wymusić na nim decyzję w sprawie naprawienia czynu Hadesa, co miało doprowadzić do zwrócenia jej córki. Jednakże Gromowładny nie mógł tego uczynić, z powodu zaślubin Persefony i Hadesa. Pan umarłych poczęstował swą młodą żonę pestkami granatu, co przypieczętowało związek²⁹. Wzburzona Demeter opuściła Olimp, zamykając się w swojej świątyni w Eleusis. Jej nastrój i brak matczynej opieki nad ziemią przyniósł nieurodzaj. Miało to katastrofalne skutki nie tylko dla ludzi, ale również dla bogów. Człowiek głodny i ubogi odwrócił się od bogów, przestał składać im ofiary. Zeus, chcąc uratować sytuację, zmusił Hadesa do złożenia przysięgi. Odtąd Persefona miała przez dwie trzecie roku przebywać na ziemi, przy matce. Natomiast pozostałą część roku spędzać wraz z mężem w podziemiach. Stąd też, jak tłumaczono, jesienią rolnik, siejąc ziarna zboża, zapowiada rychłe zejście Persefony do krainy umarłych i rozstanie z matką. Natomiast, gdy wiosną wraca na

²⁸ Istnieją spory czy był to bóg, półbóg czy śmiertelnik. M. Pietrzykowski opisuje go jako śmiertelnika i pod zmienionym imieniem Jazjon. Zob. M. Pietrzykowski, *Mitologia...*, dz. cyt., s. 73.

²⁹ Zgodnie z prawem boskim, ten kto skosztował coś w zaświatach musiał w tychże zaświatach pozostać. Zob. V. Zamarovsky, *Bogowie...*, dz. cyt., s. 102.

świat Kora, rodzicielka wita ją wraz z całą przyrodą, odradzając się na nowo³⁰.

Podczas poszukiwań swego dziecka Demeter była napastowana przez swego brata, Posejdona. Chcąc uniknąć konfrontacji, bogini, zmieniła się w kłacz i ukryła wśród stada. Pan mórz odkrył jednak podstęp i sam zamienił się w ogiera. Owocem tego związku był koń Arejon oraz córka, zwana Panią, ponieważ nie wolno było wymawiać jej imienia³¹.

Pierwszym człowiekiem, którego Demeter nauczyła trudnej sztuki uprawy roli, był Tryptolemos, syn króla Eleusis, Keleosa. Uczyniła to z wdzięczności za to, że kiedy była w rozpacz po stracie ukochanej córki, rodzice Tryptolemosa powitali ją serdecznie w swym pałacu, chociaż nie wiedzieli, że była boginią. Podarowała młodemu księciu ziarna pszenicy i nauczyła go uprawy ziemi. Z jej polecenia wędrować miał po całym świecie, ucząc innych hodowania roślin. Po odejściu Demeter król Keleos kazał zbudować na jej cześć wspaniałą świątynię w Eleusis, która stała się później głównym ośrodkiem kultu³². Drugim z synów króla Keleosa był Demofon, którego została piastunką podczas wizyty w Eleusis. Chcąc wynagrodzić życzliwość pary królewskiej, Demeter postanowiła obdarzyć młodego księcia nieśmiertelnością. W tym celu, by wypalić z niego wszelkie śmiertelne pierwiastki, nocą trzymała dziecko nad ogniem. Do pokoju weszła w pewnym momencie matka króla Metanejra i wydała okrzyk przerażenia, niwecząc w ten sposób skutki odprawianych obrzędów magicznych. Według innej wersji mitu Demofon zginął w płomieniach, według innej, pozostał śmiertelnikiem³³.

³⁰ Tamże, s. 102.

³¹ M. Pietrzykowski, *Mitologia...*, dz. cyt., s. 72.

³² V. Zamarovsky, *Bogowie...*, dz. cyt., s. 103.

³³ M. Pietrzykowski, *Mitologia...*, dz. cyt., s. 70.

Kora/Persefona

Persefona³⁴ pełniła taką samą funkcję jak Hera na Olimpie – była żoną Hadesa i panowała z nim nad duszami zmarłych i bogami świata podziemnego. Gorliwie pilnowała, by nikt ze zmarłych nie opuścił jej królestwa i aby każdy ze śmiertelników w wyznaczonym czasie tam trafił. Określa się ją, zwłaszcza w mitach starszych jako nieubłaganą i bezlitosną. Cechy te miała przejąć wprost od męża. Nie lubiła ani ludzi, ani bogów. Z racji, że antypatie najczęściej są wzajemne, również i pozostali bogowie, jak i ludzie nie darzyli jej sympatią. Z biegiem czasu jej obraz wśród ludzi złagodniał. Czasem bywa nazywana Korą (tzn. dziewczyną bądź córką) i niewątpliwie darzyła swą matkę czułością i szacunkiem. Według nowszych mitów miała być obecna przy podarowaniu Tryptolemosowi ziarna pszenicy i nauki uprawy roli.

W zaświatach, będąc surową panią umarłych, serce Persefony zostało obłaskawione tylko raz, podczas pobytu Orfeusza w zaświatach. Zrozpaczony poeta, śpiewając o miłości do swej żony Eurydyki, śmiertelnie ukąszonej przez węża, wrzucił boginię. Wówczas przekonała Hadesa, by ten wypuścił duszę ukochanej śpiewaka i razem powrócili na ziemię.

W odróżnieniu od wersji tradycyjnych, pojawiły się również nowsze wersje mitu o Persefonie, w których była uważana za matkę boga Zagreusa lub za żonę boga Jakchosa. Obaj bogowie byli utożsamiani z Dionizosem³⁵.

Mit o porwaniu Persefony przez Hadesa jest niezwykle ważny w mitologii greckiej. Tłumaczy on dwie zasadnicze

³⁴ Nie ma konsekwencji w poszczególnych wersjach mitów co do imienia bogini. Najczęściej tłumaczy się jej podwójne imię w ten sposób, iż Persefoną jest wówczas, gdy przebywa w krainie umarłych. Natomiast Korą, podczas pobytu u swej matki – Demeter. Zob. M. Pietrzykowski, *Mitologia...*, dz. cyt., s. 59.

³⁵ V. Zamarovsky, *Bogowie...*, dz. cyt., s. 366.

kwestie religijne. Pierwszą z nich jest wegetacja roślin, powiązana z cyklem natury i porami roku. Natomiast drugą kwestią jest zagadnienie dotyczące życia pozagrobowego i świata podziemnego. Mit ten był integralną częścią misteriów eleuzyńskich, jednego z najważniejszych świąt w greckim antycznym kalendarzu. Na podstawie tego mitu miał być również stworzony święty dramat, który rokrocznie odgrywano podczas misteriów³⁶.

Atena

Narodziny bogini mądrości i zwycięskiej wojny są owiane tajemnicą. Homer przedstawił ją jako boginię bez matki, rodzącą się wyłącznie z boga Zeusa. Dopiero późniejsi mitografowie uszczegółowiają to zdarzenie. Hezjod twierdził, że została zrodzona z głowy Zeusa, ale dopiero wówczas, gdy ten pożarł boginię rozumu Metis, aby uniemożliwić jej urodzenie potomstwa. Na świat miała przyjść córka, która, zgodnie z przepowiednią, miała przewyższać Gromowładnego mądrością. Drugim dzieckiem miał być syn, który z kolei miał pojąć taką siłę i moc, która pozwoliłaby mu na strącenie niedosłego ojca z niebiańskiego tronu. Natomiast jeszcze młodsze wersje mitu podają wersję, że Zeusa po pożarciu Metis strasznie rozboleła go głowa. Posłał po Hefajstosa bądź w innych wersjach po Hermesa lub tytana Prometeusza, ażeby rozciął mu toporem głowę. Wówczas z niej wyskoczyć miała bogini w pełnej zbroi – Pallas Atena³⁷.

Z racji takich narodzin Atena otrzymała szczególną pozycję wśród bogów olimpijskich. Według określonej symboliki mitów Atena miała uosabiać siłę, mądrość i sprawiedliwość samego Zeusa. W mitologii znajdziemy liczne przykłady przychylności ojca do tejże bogini. Można także zaryzykować tezę,

³⁶ M. Pietrzykowski, *Mitologia...*, dz. cyt., s. 69.

³⁷ V. Zamarovsky, *Bogowie...*, dz. cyt., s. 71.

że tę córkę Zeus kochał najbardziej. Z pewnością wpływ na to miał fakt, że rozmawiał z nią jak ze swoimi myślami. Atena wiedziała, co chce zrobić Zeus, a przez to nie mógł nic przed nią ukryć. Bogini stroniła, w przeciwieństwie do pozostałych bogów, od uciech leżących w ludzkiej sferze, np. romansów czy posiadania dzieci z ziemianami. Choć była piękną i wyniosłą kobietą, nigdy nie wyszła za mąż. Stąd też nadano jej przydomek Atena Parthenos, tłumaczony jako Atena Dziewica³⁸.

Atena od najdawniejszych czasów była związana z wojną jako obrończyni przed najeźdźcami. Na tym tle najczęściej dochodziło do konfliktów pomiędzy nią a Aresem – synem Zeusa, bogiem wojny i zażartych potyczek. Bogini prowadziła wojny sprawiedliwe, to jest najczęściej w obronie miasta opiekuńczego lub w przypadku pogwałcenia surowych zasad moralnych. Bitwy, którym sprzyjała, za każdym razem kończyły się zwycięstwem. W związku z tym Grecy czcili ją pod imionami: Atena Pallas³⁹ (Atena w zbroi), Atena Promarchos (Atena wzywająca do bogu) oraz Atena Nike (Atena Zwycięska)⁴⁰.

Szczególną rolę odgrywała jako Atena Polias, czyli bogini-opiekunka polis, zwłaszcza poświęconych jej Aten. Z tym związany jest mit o palladionie. Miał być to posąg roztaczający boską ochronę na miasto. Dopóki był w mieście, było ono nie do zdobycia. W okresie pokoju Atena także była obecna w życiu Greków. Jako opiekunka zgromadzeń i praw troszczyła się o dzieci i chorych. Jej pomoc przybierała nieraz bardzo

³⁸ Tamże, s. 71.

³⁹ Geneza przydomku jest wielowątkowa. Jako pierwsze wyjaśnienie podaje się, iż istniała Pallas, córka boga morskiego Trytona, która przyjaźniła się z Ateną. Ta jednak, niechcący w zabawie ją zabiła. Żałując tego przybrała przydomek Pallas. Natomiast w drugiej wersji Pallas był określeniem na kozłokształtnego potwora, który miał ją napastować. Został on przez Atenę zabity, a ze zdartej skóry, zrobiła swą tarczę, egidę. Zob. M. Pietrzykowski, *Mitologia...*, dz. cyt., s. 89.

⁴⁰ V. Zamarovsky, *Bogowie...*, dz. cyt., s. 71.

konkretne formy. Według mitu założycielskiego miasta Aten⁴¹ miała podarować jej mieszkańcom drzewko oliwne, stając się w ten sposób ofiarodawcą najwspanialszego daru, umożliwiającego rozwój regionu.

W życie bogów, herosów czy zwykłych ludzi wkraczała bardzo często i skutecznie. Każda jej ingerencja była bardzo skuteczna, zgodna z jej oczekiwaniami co do efektu. Przykładem jest fakt, że to właśnie ona została wybrana na boginię opiekującą się Attyką i Atenami. Stała wówczas w szranki z Posejdonem, bogiem mórz i oceanów, walcząc o panowanie nad regionem. Konflikt był tak zażarty, że musiał zostać rozstrzygnięty przez radę bogów. Spór rozstrzygnięto na korzyść Ateny, która podarowała drzewko oliwne, uznane za bardziej przydatne dla Ateńczyków.

W związku z okazywaną pomocą i ochroną wymagała od ludzi czci i składania ofiar, co było prawem każdego boga w antycznej Grecji. Natomiast okazywany brak szacunku, obrazę czy krzywoprzysięstwo karała z całą stanowczością. Dowodem takiej tezy jest mit o jabłku niezgody i konsekwencjach wyboru Parysa. Trojański książę miał obrazić Atenę tym, że nie przyznał jej pierwszeństwa pod względem urody w sporze pomiędzy nią, Herą a Afrodytą. Młodzieniec wybrał ostatnią boginię, która obiecała mu, że będzie mógł poślubić najpiękniejszą kobietę na ziemi – Helenę. Atena odpłaciła mu tym, że pomogła Achajom zwyciężyć Troję. Mitologia dostarcza, jednakże zdecydowanie więcej przykładów pomocy Ateny. Jak choćby ten, w którym sprzeciwiła się woli Posejdona i zaopiekowała się Odyseuszem podczas jego powrotu do ojczyzny. Pomagała także innym postaciom mitologicznym, jak Telemachowi, Bellerofontowi czy Perseuszowi⁴².

⁴¹ Zastosowano formę żeńską, z racji na grecką formę *ta poleis/polis* (miasto).

⁴² Tamże, s. 72.

Bogini odznaczała się ponadprzeciętną błyskotliwością umysłu, dlatego też nie jest niczym dziwnym, że poświęcono jej najmądrzejszego z ptaków – sowę, której wizerunek często zdobił monety ateńskie. Oprócz sowy najczęstszymi atrybutami były: egida, hełm oraz włócznia. Atena nigdy nie pozostawiła nikogo bez pomocy, zwłaszcza tego, kto prosił ją o wstawiennictwo. Podobną pomoc niosła w późniejszych czasach Rzymianom, którzy czcili ją pod imieniem Minerwa⁴³.

Afrodyta

Pochodzenie Afrodyty jest bardzo niejasne i różni się przy próbie porównania starych autorów z nowymi. Homer twierdzi, że była córką Zeusa i bogini deszczu Diony⁴⁴. Natomiast Hezjod sugeruje, że to morska piana zrodziła tę boginię, którą zapłodnić miał bóg nieba Uranos. Afrodyta była boginią miłości i piękna. Według tradycji uważana jest za najpiękniejszą kobietę antycznych mitów. Swą urodę wielokrotnie wykorzystywała, stając się jedną z najpotężniejszych bogiń, umiejącą czarować tak wspaniale, że nie mogli oprzeć się jej ani bogowie, ani zwykli śmiertelnicy. Oprócz tego miała rzeszę wiernych pomocników i pomocnic: bogini wdzięku - Charyty, boginie przymilnego namawiania - Pejtho, boga namiętnego pragnienia - Himerosa, boga miłosnej żądz - Pothosa czy patrona małżeństw i uroczystości weselnych - Hymenesa, a na bogu miłości – Erosie, skończywszy⁴⁵.

Afrodyta mogła cieszyć się ogromnym szacunkiem, czcią i wielkim poważaniem. Z tej racji, że miłość zarówno w życiu ludzi, jak i bogów odgrywała olbrzymią rolę. Kto okazywał bogini szacunek i składał ofiary, mógł polegać na jej przychylności

⁴³ M. Pietrzykowski, *Mitologia...*, dz. cyt., s. 95.

⁴⁴ Tamże, s. 77.

⁴⁵ V. Zamarovsky, *Bogowie...*, dz. cyt., s. 16.

w budowaniu nowych relacji. Sama jednak odznaczała się dość dużą niestałością w życiu uczuciowym, a szczęście, którym obdarowywała wyznawców często było ulotne. Warto przytoczyć historię Pigmaliona, rzeźbiarza zakochanego w swym dziele – marmurowym posagu kobiety. Dzięki wstawiennictwu Afrodyty dzieło ożyło. Sprzyjała także swym ulubieńcom, często chroniąc ich na polach walki, podczas sztormów czy przed knuciem nieprzyjaciół. Jej przychyłność zyskał także Parys, wybierając boginię miłości podczas zawodów o miano najpiękniejszej spośród Ateny, Hery i Afrodyty. Obiecawszy mu w zamian najpiękniejszą kobietę na ziemi – Helenę z Argos, żonę króla spartańskiego Menelaosa. To właśnie ona pomogła Parysowi uprowadzić Helenę ze Sparty i przewieźć do Troi. Przez cały okres wojny trojańskiej wspierała Trojańczyków, choć walka nie była jej mocną stroną. Ucierpiawszy od włóczni achajskiego wodza Diomedesa, postanowiła nie angażować się w konflikty wojskowe.

Bogini znana była również jako ta, która potrafiła zniechęcić kogoś bardzo szybko⁴⁶. Wystarczy wspomnieć mit o Narcyzie, który jest przykładem tego, jak boski gniew może pomieszać zmysły. Ten młodzieniec miał wzgardzić darami od Afrodyty, co zostało uznane za afront. Rozgniewana bogini doprowadziła do tego, że zakochał się we własnym odbiciu w źródle, a po pewnym czasie umarł, nie mogąc oderwać wzroku od swego wizerunku⁴⁷. Innym przykładem zemsty i mszczenia się za wyrządzone krzywdy i zniewagi jest przypadek Smyrny, córki króla Cypru, bądź w innych wersjach Syrii Kinyrasa. Młoda księżniczka przechwalała się, że jest piękniejsza od samej bogini miłości. Rozgniewana za taką zniewagę Afrodyta postanowiła,

⁴⁶ Część badaczy mitów sugeruje, że jest to dwoistość natury Afrodyty. Nieawisz miała być siostrą Miłości. Oba te uczucia znalazły się w osobie bogini. Zob. Tamże, s. 16.

⁴⁷ Tamże, s. 16.

że dziewczyna będzie odczuwać niepohamowaną miłość do swojego własnego ojca. Smyrna spoiwszy króla, doprowadziła do skonsumowania kazirodczego związku. Gdy ojciec dowiedział się, że padł ofiarą podstępu córki, rzucił się za nią w pogoń z mieczem. Zanim ją jednak dogonił, bogowie zamienili Smyrnę w drzewo mirry. Po upływie zwykłego okresu ciąży na drzewie, w które została zamieniona księżniczka, pękła kora i na świat przyszedł syn Adonis. Stał się on ulubieńcem Afrodyty, choć finał tej historii miłosnej jest tragiczny. Mężczyzna zginął od ran zadanych przez dzika przysłanego przez Aresa, konkurenta zazdrosnego o względy bogini⁴⁸. Bogini mściła się również na ludziach, zwłaszcza na tych, którzy ją znieważyli. Obok historii Smyrny najlepszym przykładem zaślepienia bogini w gniewie jest mit opowiadający dzieje kobiet z Lemnos. Ich głównym przewinieniem było pominięcie Afrodyty podczas obrzędów religijnych. Bogini poczuła się znieważona i obrażona, a chcąc ukarać kobiety, sprawiła, że mężowie je opuścili. Związane to było z odstręczającym przykrym zapachem, jakie zaczęły wydzielać kobiety. Stało się to również powodem masakry, ponieważ mieszkanki Lemnos wymordowały swoich niewiernych mężów⁴⁹.

Afrodyta też nie miała zbyt wiele szczęścia w miłości, jak choćby w przypadku Adonisa. Odrzucone zaloty, brak stałości w uczuciach, nieszczęśliwe małżeństwo. Zeus, posłuchawszy rad żony Hery, przeznaczył jej na męża najszeptniejszego ze wszystkich bogów, kulawego Hefajstosa. Szukała pociechy u innych bogów, a zwłaszcza u Aresa, z którym miała pięcioro dzieci (Erosa, Anterosa, Dejmosa, Fobosa i Harmonię), a potem u Dionizosa, któremu urodziła syna Priapa. Natomiast wśród śmiertelników najczęściej wymienia się trojańskiego księcia

⁴⁸ M. Pietrzykowski, *Mitologia...*, dz. cyt., s. 82-83.

⁴⁹ Tamże, s. 85.

Anchizesa, z którym miała syna Eneasza⁵⁰. Zalotom, dzięki magicznej przepasce Afrodyty, nie mógł również oprzeć się Hermes. Z tego związku zrodził się syn o imieniu Hermafroditos. W tym pięknym młodzieńcu kochała się w nimfa jeziorna, ale on odrzucał raz po raz jej zaloty. Nimfie udało się go schwytać w czasie kąpieli. Przycisnęła go do siebie i uprosiła bogów, by połączyli ich w jedno ciało. W ten sposób miała powstać istota łącząca w sobie poszczególne cechy z dwóch płci⁵¹.

Grecy rozróżniali Afrodytę Uranię (niebiańską), która stała się patronką czystej miłości, od Afrodyty Pandemos (należącej do całego ludu), która z kolei była personifikacją miłości cielesnej. Ta ostatnia była patronką heter. Afrodytę czczono również jako boginię ogrodów oraz jako boginię morza, dzięki której morska podróż zakończy się szczęśliwie⁵².

Mojry

Według badaczy mitów Mojry należą do najstarszych i najbardziej rozpowszechnionych bóstw personifikujących pewne abstrakcyjne pojęcie. Miały być istotami do tego stopnia nieokreślonymi, że nawet ich liczba wielokrotnie była przedmiotem sporów i zmieniała się w zależności od okresu historycznego. Jak się może zdawać, mojra⁵³ była indywidualnym losem konkretnego człowieka. Każdy miał swoją mojre⁵⁴.

W tradycji Mojry miały być córkami Zeusa i bogini porządku prawnego Temidy. Homer z reguły mówi tylko o jednej⁵⁵, choć zdarza się mu w dwóch miejscach wspomnieć

⁵⁰ V. Zamarovsky, *Bogowie...*, dz. cyt., s. 17.

⁵¹ M. Pietrzykowski, *Mitologia...*, dz. cyt., s. 81.

⁵² Tamże, s. 85.

⁵³ Tu użyta w formie synonimu los, fatum, przeznaczenie.

⁵⁴ Tamże, s. 153.

⁵⁵ Podobnie wskazuje J. Parandowski, pisząc, że była jedna Mojra utożsamiana z Przeznaczeniem. Zob. J. Parandowski, *Mitologia...*, dz. cyt., s. 54.

o kilku. Natomiast Hezjod wymienia trzy – Kloto, Lachesis i Atropos. Człowiekowi, tuż po narodzinach miały zapisać cały czekający go los i wskazać przeznaczenie. Każda z nich pełniła określoną funkcję Kloto (Przędka) wraz z Lachesis (Obdarzająca) przędły nić, będącą symbolem życia ludzkiego. Natomiast Atropos (Nieowracalna) przecinała ją, gdy nadchodziła chwila śmierci. Bogowie olimpijscy przekazali właśnie im sprawowanie straży nad łaodem panującym we wszechświecie i w stosunkach międzyludzkich⁵⁶.

Greckie określenie *moira* nie oznacza tylko i wyłącznie losu, ale również część czy kawał, podział, a nawet udział⁵⁷. Należy to odczytywać symbolicznie – Mojry mogły wpływać na to, w czym człowiek bierze udział i jakie ziemskie dobra otrzyma. Wszystko to jednak jest niezmiennie i niezależne od woli człowieka czy boga. To ich władzy musiał podporządkować się nawet sam Zeus⁵⁸. Z racji na taką wieloznaczność Homer ukuł w tradycji ponad dziesięć określeń odnoszących się do tego zjawiska (np. los, przeznaczenie, dola itp.). Natomiast samą Mojrę najczęściej zestawiał z przymiotnikami pejoratywnymi, takimi jak *zła* czy *zgubna*. Z pozostałych określeń warto przywołać jeszcze *aisa*, który można rozumieć jako los, na który ma wpływ człowiek, to los ukształtowany decyzjami człowieka. Wobec Mojry człowiek jest bezsilny, ale już wobec Aisy postępuje według własnej woli, możliwe, że z pasji bądź pychy, jednak nie z konieczności⁵⁹.

⁵⁶ V. Zamarovsky, *Bogowie...*, dz. cyt., s. 302.

⁵⁷ Z. Abramowiczówna, *Słownik grecko – polski*, Warszawa 1958, hasło: μοῖρα.

⁵⁸ Zeus mógł być nazywany „panem losu”, jednakże tylko i wyłącznie w przypadku, kiedy ten los jest znany i postępuje się według niego tj. w zgodzie z losem jako najwyższym prawem kosmicznym, porządkującym cały wszechświat. Zob. V. Zamarovsky, *Bogowie...*, dz. cyt., s. 302.

⁵⁹ V. Zamarovsky, *Bogowie...*, dz. cyt., s. 302.

Antyczni Grecy wyobrażali sobie Mojry jako starsze kobiety. Kłoto najczęściej występowała z wrzecionem w ręku, Atropos ze zwojem papirusu, zegarem słonecznym lub nożycami, którymi przecinana była nić życia⁶⁰.

Muzy

Greckie *Musaj* były boginiami sztuki, córkami Zeusa oraz bogini pamięci Mnemosyne.

W tradycji antycznej wyróżnia się ich dziewięć:

- Kalliope – opiekunkę poezji epickiej, filozofii i retoryki;
- Euterpe – opiekunkę poezji lirycznej, gry na flecie;
- Erato – opiekunkę poezji miłosnej i miłosnej muzyki;
- Talię – opiekunkę komedii i poezji pasterskiej;
- Melpomenę – opiekunkę tragedii;
- Klio – opiekunkę historii;
- Terpsychorę – opiekunkę tańca;
- Uranię – opiekunkę astronomii i geometrii;
- Polihymnię – opiekunkę poezji chóralnej, hymnów i pieśni religijny.

Najstarsi autorzy nie wymieniali dokładnie wszystkich Muz. Bardzo często wymieniali jedynie siedem pierwszych, zdarzało się, że tylko trzy bądź cztery. Niektórzy z kolei pisali ogólnie o Muzie, scalając wszystkie opiekunki w jedną. Wśród innych autorów pojawiają się także inne boginie, np. Melete (uosabiająca opiekuńczość), Mneme (pamięć) czy Aojde (śpiew). Sam Platon dołączył do nich „dziesiątą Muzę” w postaci poetki Safony z Lesbos, nagradzając w ten sposób pierwszą znaną kobietę w dziejach poezji greckiej z przełomu VII i VI

⁶⁰ Tamże, s. 302.

wieku p.n.e.⁶¹ Obecnie „dziesiątą muzą” określa się film. Kino stało się bowiem obszarem wzmożonej aktywności artystycznej człowieka i ważnym obszarem intelektualnym. Podniesienie filmu do rangi jednej z dziedzin sztuki odbyło się na płaszczyźnie symbolicznej. Uznano, że zarówno aktorzy jak i reżyserzy muszą mieć swoją własną muzę, która zapewni im natchnienie⁶².

Muzy nie były patronkami wszystkich poszczególnych dziedzin sztuki, ale zostały skupione wokół dwóch gałęzi wiedzy. Grecy, a za nimi również Rzymianie, zaliczali astronomię i historię do sztuk, podczas gdy, na przykład rzeźbiarstwo było zaliczane do rzemiosła⁶³. Muzy stały się adresatkami poetyckich inwokacji i apostrof z prośbą o natchnienie. Choć przede wszystkim Grecy wzywali Muzy swoich dziedzin, to oddawali cześć wszystkim boginiom-opiekunkom sztuk⁶⁴.

Arachne

Arachne nie jest postacią mitologiczną, bowiem jej historia nie zachowała się w greckich tekstach ani na zabytkowych przedstawieniach artystycznych. Jedyne znany nam zapis pochodzi z *Metamorfóz* rzymskiego poety Owidiusza⁶⁵.

Była córką farbiarza Idmona z Kolofonu w Lidii i została zapamiętana w kulturze jako tkaczka artystycznych obrazów. Ludzie bardzo chwalili jej sztukę tkactwa, co spowodowało, że ośmieliła się rzucić wezwanie do współzawodnictwa dla bogini Ateny. Z racji, że bogini sprawiedliwości nie tolerowała braku

⁶¹ Tamże, s. 304.

⁶² W. Rzehak, *Mitologia...*, dz. cyt., s. 40.

⁶³ Artysci – rzeźbiarze nie mieli tak wysokiej pozycji w społeczeństwie greckim, ponieważ zarabiali na życie pracą swych rąk. Byli rzemieślnikami, a to przede wszystkim kolidowało z pojęciem artysty. Zob. V. Zamarovsky, *Bogowie...*, dz. cyt., s. 304.

⁶⁴ Tamże, s. 304.

⁶⁵ V. Zamarovsky, *Bogowie...*, dz. cyt., s. 53.

szacunku, chciała ukarać młodą dziewczynę. Atena podarła wytworzone dzieło na strzępy, uzasadniając to tym, że Arachne wyobraziła w niej liczne przygody miłosne bogów, których nie można przedstawiać, co stanowić miało dla ludzi temat tabu. Wówczas Arachne postanowiła powiesić się z rozpacz. Atena potraktowała ten gest jako ucieczkę przed karą, a nie jako samą karę. Zamieniła ją w pająka, który po wsze czasy będzie wisieć i tkac⁶⁶.

Rola płci w kulturze greckiej

Dychotomia kosmosu: płeć męska i żeńska

Od najdawniejszych czasów spotykamy się z podziałem całego kosmosu, świata oraz ludzi tam żyjących na rodzaj męski i żeński. Ta dychotomia była tak silnie zaakcentowana, że przechodziła bardzo często w izolację. Tak stworzone ramy funkcjonowania rzeczywistości sprawiały, że to co było dopuszczalne dla mężczyzn, jednocześnie stawało się czymś zabronionym, zakazanym dla kobiet. Działo to również w drugą stronę. Najbardziej uwidaczało się to podczas publicznych sytuacji, w których podkreślano odrębność płciową. Były to przede wszystkim wszelkiego rodzaju rytuały. Kazimierz Imieliński dokonał podziału takich obrzędów na trzy najważniejsze grupy:

- a) rytuały ekskluzyjne, inaczej wyłączające – polegały na utrzymaniu podziału, opozycji męskie - żeńskie, np. przy podziale narzędzi i różnych przedmiotów domowego użytku;
- b) rytuały inicjacyjne – polegały na przejściu młodego chłopca w świat dorosłych mężczyzn, a więc wyrwanie go ze

⁶⁶ Tamże, s. 53.

świata kobiet), np. ostrzyżenie włosów czy zmiana ubrania na typowo męską;

c) rytuały podkreślające odrębność płciową w przebiegu socjalizacji i wprowadzania nowych członków do rodziny⁶⁷.

Okres patriarchatu zmienił relację męskości i żeńskości, przyznając prymat patriarchatowi. Zaczęto definiować męskość jako kategorię wyższości, trwałości i doskonałości, a co za tym idzie żeńskość została skojarzona z negatywnymi kategoriami – zmiennością, nietrwałością, antydoskonałością. Ta zmiana w typie struktury społecznej znalazła również odbicie w mitologii. Pierwiastek męski zaczął określać pierwiastek żeński, nadawał mu określony kształt. Ukształtowało to w myśleniu greckim tezę, że coś, co było żeńskie, było materialne, ale amorficzne, bierne i mało zróżnicowane. Dopiero element męski nadawał kształt. Miał więc przymiot kreacyjny, kształtujący i porządkujący, wprowadzał ład⁶⁸.

Uzasadnienie podziału na świat męski i żeński miało mieć swe źródło w pierwiastkach kosmicznych. Najważniejszymi elementami były trzy obiekty: Ziemia i Księżyc odpowiadające kobiecości oraz Słońce, które odpowiadało męskości. Słońce i Księżyc były twórcami autonomicznymi, posiadającymi własne atrybuty. Stąd też wynika analogia do odrębności świata męskiego i żeńskiego⁶⁹. Uwydatnione zostało to również w mitologii. Słońce jako gwiazda przybrało imię Helios, natomiast Księżyc – Selene. Przy takim założeniu wytłumaczalne staje się zjawisko zaćmienia Księżyca, które symbolizować mogło stosunek seksualny. Sfera Słońca nakłada się na pewien obszar Księżyca.

⁶⁷ K. Imieliński, *Seksuologia*, Warszawa 1989, s. 27-28.

⁶⁸ Tamże, s. 28.

⁶⁹ Tamże, s. 28

Oparcie dychotomii na pierwiastkach kosmicznych ma związek z dokonaniem przyrodników starożytności. Uznawali oni, że ciało kobiece zawiera więcej wilgoci aniżeli ciało męczyzny, które odznaczać się miało wyższą ciepłotą. Kobięca natura, dlatego że wilgotna (*hygra physis*) należy do mocy lunarnej (księżycowej), a męska – suchsza i cieplejsza do mocy solarnej (słonecznej). Obie moce są życiodajne i wchodzi w szczególną rywalizację o prymat na gruncie sakralnym⁷⁰.

Utożsamianie kobiecości z Księżycem ma również dalsze skutki w filozofii Greków. Według wierzeń obiekt ten miał produkować wilgoć, która zraszała ziemię, stając się płodną. Analogiczna sytuacja ma się z ciałem kobiecym, które traktowano jako naczynie. Miało ono okresowo wypełniać się *aqua feminae*, czyli płynem menstruacyjnym, czyniąc kobietę płodną. Starożytna wiedza ginekologiczna opierała się na tezie, że powstanie ciała embrionu związane jest z krwią z miesiączki zalegającej w macicy. Podobieństwo ma miejsce w przypadku laktacji. Mleko jest formą przemiany krwi kobiety w pokarm. Tak pojmowane ciało kobiece staje się naczyniem tajemniczych przemian bądź glinianym naczyniem, które ma możliwość przemiany winogrona w wino⁷¹. Ta paralela odsyła nas do postaci Dionizosa, boga wina, którego specyficzna kulturowa konstrukcja poddana została szerszej interpretacji w dalszej części pracy.

Teorię na temat wpływu księżyca na kobiecą sferę akcentuje Georg Thomson:

*Z koncepcji, że kobiety zachodzą w ciążę od księżyca powstaje dalsze wyobrażenie, że z niego spływa na nie natchnienie albo opętanie. Stąd pochodzą tradycyjnie powiązania księżyca z histerią, epilepsją i wszelkimi chorobami uważanymi za święte*⁷².

⁷⁰ N. Gładziuk, *Omphalos, czyli pępek świata*, Warszawa 1997, s. 73.

⁷¹ Tamże, s. 73

⁷² G. Thomson, *Egea prehistoryczna*, Warszawa 1958, s. 183.

Księżyc odpowiedzialny był za bóle rodzenia oraz za szal. Zarówno jedno, jak i drugie były to stany stwórcze. W pierwszym przypadku jest to stworzycielstwo cielesne, a w drugim psychiczne. Mania, euforia, entuzjazm czy ekstaza – wszystkie te stany są odmianami histerii. Histeria właściwa jest tylko i wyłącznie kobiecie, ze względu na fakt posiadania macicy (stąd też etymologia słowa histeria – od greckiego *hystera* oznaczające macicę), która bezwolnie reaguje na wszystkie fazy księżyca. Dzięki temu kobiety były predystynowane do tego, aby *zagłębić się w sferze psychiki metamorficznej*⁷³, która nie była dostępna dla mężczyzn. To one miały moc twórczego natchnienia, stwarzając muzykę czy poezję. To im przypisuje się szczególną dyspozycję do popadania w stan entuzjazmu, to jest stawania się *enthonei*, czyli *nawiedzoną przez boga*. Dlatego też wieszczkami mogły zostać kobiety. Jako istoty maciczne ovladnięte transem wieszczym mogły przepowiadać przyszłość.

Potwierdzeniem tego są słowa Eurypidesa o wyroczni delickiej, którą nazywa *wieszczym pępkiem świata*⁷⁴. Metafora ta odnosi się do faktu, że pępek jest środkiem brzucha, ale tylko brzuch kobiecy zawiera macicę nastrojoną w taki sposób, by odbierać mowę lunarną i być medium transu proroczego. Innym przykładem są rozbudowane apostrofy do muz bądź żeńskich bóstw na początku poematów autorstwa wybitnych poetów, takich jak Homer czy Hezjod⁷⁵.

Innymi przykładami potwierdzającymi podział świata na męski i żeński były podziały oparte na:

a) kierunkach przestrzeni: góra – dół (wszystko co jest niżej, co jest na dole należy do sfery kobiecości; to co u góry jest

⁷³ N. Gładziuk, *Omphalos...*, dz. cyt., s. 74.

⁷⁴ Eurypides, *Tragedie*, Warszawa 1980, s. 162

⁷⁵ N. Gładziuk, *Omphalos...*, dz. cyt., s. 80.

pierwiastkiem męskim); oraz poziome – pionowe (pierwiastek męski jest pionowy z racji, że jest wyżej, natomiast żeński jest poziomy);

b) aktywności: aktywny jest wyłącznie pierwiastek męski (ma to swoje konsekwencje w akcie seksualnym), natomiast pierwiastek żeński jest bierny, zdolny wyłącznie do reprodukcji, nie do kreatywności. Pierwiastek żeński nie może stworzyć czegoś nowego, może jedynie odtwarzać coś co już istnieje;

c) dawstwa (męskość) i biorczości (żeńskość);

d) cielesności (żeńskość) i duchowości (męskość);

e) słabości (żeńskość) i siły (męskość)⁷⁶.

W miarę upływu czasu dychotomia na świat męski i żeński zaczęła się nieco zacierać. Poskutkowało to tym, że cała symbolika płci zmieniała swój charakter i stała się bardziej względna. Anna Zadrożyńska stawiała hipotezę, że mężczyźnie w kulturze patriarchalnej przypisywano znak „+” co symbolizować miało życie, dzień, słońce, aktywność, siłę, wojowniczość, dobroć czy też otwartość. Natomiast kobiecie przypisano znak „-” utożsamiając to ze śmiercią, nocą, księżycem, biernością, słabością, podporządkowaniem, spokojem, tajemnicą, złością czy obcością. Jednakże życiu przypisywano wartości dodatnie, a więc zarówno te które były w sferze męskiej, jak i żeńskiej. Do tej kategorii należały: ziemia (będąca żywicielką człowieka), słońce, deszcz, ogień (będący dawcą ciepła) czy błyskawice (ogień z nieba). Przeciwnieństwem życia stała się śmierć, którą wartościowano ujemnie. Łączono z nią wszystko, co znajdowało się pod ziemią, a także mrok, ciemne wody jezior i stawów, noc czy sam księżyc⁷⁷.

⁷⁶ K. Imieliński, *Seksualność...*, dz. cyt., s. 28.

⁷⁷ Por. A. Zadrożyńska, *Etnologiczne problemy seksuologii* [w:] K. Imieliński, *Seksuologia kulturowa*, Warszawa 1984.

Kobieta mogła być wartościowana zarówno poprzez znak „+”, jak i „-” w zależności od kontekstu, w jakim występowała. Pierwszy znak mogła otrzymać z racji zdolności do dawania życia, płodności, macierzyństwa. Natomiast drugi znak wyrażał jej obcość w stosunku do mężczyzny, tajemniczość oraz słabość i podporządkowanie. W ogólnej więc ocenie kobieta, z racji swej płci, otrzymywała przeważnie znak „-”, podobny do tego jakim określano śmierć. Prawdopodobnie to było przyczyną mitologicznego wyobrażenia negatywnego wpływu kobiet na mężczyzn. Dopiero zmiana charakteru symboliki płci doprowadziła w końcu do tego, że żeńskości przypisywano znak „+” jako symbolowi życia, rodzenia i opieki, a męskości „-” jako symbolowi siły i zniszczenia. Było to odwrócenie sytuacji w stosunku do archaicznych wyobrażeń o męskości i żeńskości⁷⁸.

Płeć a mitologia

Warto poczynić tutaj uwagę na temat archaicznych wierzeń. Występowały tam również opozycje męskie i żeńskie. Jednakże to pierwiastkowi żeńskiemu przypisywano swoistą nadrzędność. W okresie matriarchatu, który przypadał właśnie na omawiany okres, to pierwiastki ziemskie, tj. ziemia, woda, wilgoć, powietrze były tymi pierwotnymi i dominującymi. To właśnie według archaicznej mitologii greckiej (olimpijski mit o stworzeniu) pierwszym bogiem był pierwiastek żeński – Matka Ziemia, Gaja, która wyłoniła się z Chaosu. Natomiast pozostali bogowie, jak Uranos, Eros czy Kronos byli bogami wtórnymi w stosunku do Gai⁷⁹. W innych wariantach mitu o powstaniu świata również funkcjonują boginie jako pramatki, założycielki i stwórczynie świata. Według pelazgijskiego mitu

⁷⁸ K. Imieliński, *Seksualność...*, dz. cyt., s. 29.

⁷⁹ R. Graves, *Mity...*, dz. cyt., s. 21

o stworzeniu, boginią, która miała wyłonić się z Chaosu, była Eurynome (bogini wszechrzeczy). To ona dała początek kolejnym pokoleniom bogów. Robert Graves tłumaczy to jako załazki systemu religijnego, w którym nie istnieli jeszcze bogowie i kapłani, lecz tylko uniwersalne boginie, ponieważ to kobiety dominowały, a mężczyźni stali się wyłącznie bojaźliwymi ofiarami ich działalności⁸⁰.

Rozkwit kultury greckiej zbiegł się z detronizacją odwiecznych bóstw matriarchalnych i zastępowanie ich nową, zhierarchizowaną i patriarchalną rodziną, której przewodniczyć miał Zeus, pozostający w świętym, niepodważalnym związku małżeńskim z Herą. Pośrednim dowodem na próbę wyrugowania bóstw żeńskich jest przydomek Zeusa *Moiragetes*, tłumaczony jako przewodnik Mojra. Patriarchat został więc jednoznacznie potwierdzony podporządkowaniem sobie bóstw wcześniejszych generacji⁸¹. Choć należy tutaj podkreślić szczególną rolę jaką odgrywały boginie olimpijskie. Nie pozbawiono je wpływu na ludzkie losy, często zakres władzy obejmował bardzo ważne sfery życia. Hera jako prawowita małżonka Zeusa stała się boginią Nieba i Ziemi, opiekowała się małżeństwami i matronami. Atenie, oprócz specyficznego pochodzenia, powierzono opiekę nad prężnie rozwijającymi się polis: Atenami, Argos, Spartą czy Troją⁸². Hestia nie otrzymała wyłącznie zadania dbania o ognisko domowe. Była również strażniczką świętego ognia płonącego w prytaneionie, z którego ogień pobierali ci, którzy wyruszyli z misją kolonizatorską w nieznane. Będąc jednocześnie boginią stroniącą od konfliktów i intryg, stała się orędowniczką pokoju zarówno wśród bogów, jak i ludzi. Szczególną pozycję zajmowała Demeter, Pani Eleuzis, która wprowadziła Greków w panhelleńską religię mistyczną, w której wtajemniczenia

⁸⁰ Tamże, s. 17-18.

⁸¹ N. Gładziuk, *Omphalos...*, dz. cyt., s. 6.

⁸² R. Graves, *Mity...*, dz. cyt., s. 54.

mogli dostąpić wszyscy, nawet niewolnicy. Afrodyta, bogini miłości, mogła narzucać swą wolę nie tylko śmiertelnikom, ale również bogom. Artemida była jedną z najbardziej autonomicznych bogiń. Jej kult był bardzo zróżnicowany. Począwszy od opiekunki zwierząt, przez wielką łowczynię, mściwą łuczniczkę, opiekunkę czarownic i magów, a na patronce porodów skończywszy. Mimo tak silnej pozycji żeńskich bóstw, kobiety, stanowiące znaczny odsetek ludności miast-państw były praw pozbawione.

Ambiwalencję płciową widać w kulturze greckiej w odniesieniu do niektórych bogów. Najlepszym przykładem jest Atena, będąca boginią mądrości i sztuki, a równocześnie była rodzaju żeńskiego. Natomiast Dionizos był bogiem zabawy i rozpusty – chociaż był rodzaju męskiego. Kontynuacją archaicznych wierzeń było oddawanie czci bogini urodzajów, następczyni Gai, Demeter. Atena, mimo że rodzaju żeńskiego, miała szczególną pozycję na Olimpie, natomiast Dionizos bardzo długo był bogiem plebejskim nie zasługującym na miano boga olimpijskiego – mimo że był rodzaju męskiego. Dopiero w wieku VI p.n.e. zaczęto uważać Dionizosa za boga zasiadającego na Olimpie, a więc w okresie wysokiej kultury Grecji⁸³. Sam zdecydowanie przynależy do kręgu mocy bóstw żeńskich – związanych z wegetacją, a zatem pośrednio i z księżycem. To z kolei prowadzi do *ganos, która pobudza dożycia cały świat roślinny*⁸⁴.

Innym przykładem są Muzy, będące rodzaju żeńskiego, a symbolizujące dziedziny sztuki, które były zarezerwowane dla mężczyzn. Warto również wspomnieć o Erosie i Adonisie, którzy mimo bycia w rodzaju męskim, w kategorii posiadania cech męskich i żeńskich mieli zdecydowanie mniej cech męskich niż Amazonki czy Artemida. W takim ujęciu wspomniane boginie

⁸³ Tamże, s. 30.

⁸⁴ P. Leveque, Świat grecki, Warszawa 1973, s. 231.

były symbolami polegającymi na redystrybucji symboli ze świata męskiego do świata żeńskiego⁸⁵.

ROZDZIAŁ II. PROPOZYCJE ROZWIĄZAŃ METODYCZNYCH

Ogólne tezy dydaktyczne

Lekcje języka polskiego powinny składać się z dwóch równorzędnych komponentów: kształcenia literackiego oraz kształcenia językowego. Jedno nie może odbywać się bez drugiego. Z kolei, uzupełnieniem treści powinno być wprowadzanie uczniów do kontekstów kulturowych. Podczas proponowania rozwiązań metodycznych, zawartych w dalszej części pracy, zastosowano spiralny układ treści, wzbogacając posiadane już informacje o nowe, pogłębiając treść. Dodatkowym atutem tego rozwiązania jest możliwość oglądu poruszanego wcześniej zagadnienia w nowy sposób, wzbogacając o dodatkowe refleksje.

Projektowaniu cyklu lekcji na temat bogiń greckich przyświecała mi myśl Zofii Agnieszki Kłakówny:

*Chodzi (...) o kształcenie kompetencji kulturowej, która oznacza w tym kontekście stopniowalne umiejętności rozpoznawania kulturowych znaków, zjawisk i mechanizmów jako kategorii, które stanowić mogą narzędzia umożliwiające konceptualizację, krytyczne czytanie i interpretację świata, a jako takie służą ludzkiemu samopoznaniu, więc rozpoznawaniu, określaniu, ciągłemu bufowaniu własnej tożsamości kulturowej (...)*⁸⁶.

⁸⁵ K. Imieliński, *Seksuologia...*, dz. cyt. s. 30.

⁸⁶ Z. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016, s. 105.

Główny nacisk położony został na budowanie tożsamości kulturowej poprzez wyposażanie uczniów w kompetencję kulturową, wykształcanie ich świadomego uczestnictwa w kulturze – nie tylko poprzez literaturę czy sztukę, ale również za pomocą języka.

W przypadku dydaktyki literatury języka polskiego warto zwrócić szczególną uwagę na lekcje, podczas których uczniowie mają kontakt z poezją. W czwartej oraz piątej klasie szkoły podstawowej są to spotkania dość nieporadne, gdzie interpretacja jest niepełna bądź szczątkowa. Rolą nauczyciela polonisty jest dostarczenie odpowiednich narzędzi, które zachęcą ucznia do postawienia hipotezy interpretacyjnej, poprzez rozwijanie kompetencji kulturowej.

Proponowane konspekty zajęć zostały opracowane dla każdej klasy w nowym, obowiązującym systemie szkolnictwa podstawowego, to jest dla klas IV – VIII. Uzupełnieniem tego rozdziału jest innowacja pedagogiczna skierowana do klas VII-VIII.

Propozycje zajęć

Konspekt nr 1

METRYCZKA KONSPEKTU

- 1) Klasa: IV
- 2) Temat lekcji: Zeus i rada bogów
- 3) Realizacja: jedna jednostka lekcyjna
- 4) Cele lekcji:
 - a. cele ogólne:
 - rozwijanie kompetencji słuchania ze zrozumieniem,
 - zaznajomienie z podstawowymi informacjami na temat greckich bogów.
 - b. cele szczególne:

- uczeń poznaje panteon greckich bogów olimpijskich;
- uczeń zna termin mit oraz mitologia;
- uczeń kształtuje słuchanie ze zrozumieniem, odpowiadając na podane pytania;
- uczeń charakteryzuje greckich bogów, zawierając informację o koligacjach danego boga, jego atrybutach, zasięgu władzy oraz poświęconemu mu zwierzęciu;
- uczeń zna rzymskie odpowiedniki greckich bogów.
- uczeń zna zasady tworzenia hasła słownikowego.
 - 5) Metody dydaktyczne:
 - a. Metoda podająca (wykład, słuchowisko),
 - b. Metoda poszukująca (elementy heurezy, ćwiczenia),
 - c. Metoda problemowa, aktywizująca (gra dydaktyczna - trimino).
 - 6) Środki dydaktyczne: sprzęt audio/głośniki, karta pracy, przygotowane imiona greckich bogów.
 - 7) Formy pracy: jednostkowa, grupowa.

KONSPEKT WŁAŚCIWY

I. Ogniwu wstępne

- a. etap organizacyjny: przywitanie z uczniami, sprawdzenie listy obecności.
- b. etap przygotowania do nowego tematu: nauczyciel, za pomocą magnesów, przyczepia do tablicy przygotowane na kartkach imiona greckich bogów (Zeus, Hera, Posejdon, Hades, Atena, Afrodyta, Ares, Hefajstos, Apollo, Artemida, Hermes, Demeter i Dionizos). Prowokuje uczniów pytaniami, czy wiedzą, skąd pochodzą te imiona i czy potrafią ułożyć o nich kilka zdań.

II. Ogniwo centralne

Polonista przedstawia uczniom główny temat i cel zajęć. Prosi o przypomnienie definicji mitu oraz mitologii. Informacje te uzupełnia o funkcje, jakie pełnią mity w kulturze.

Prowadzący rozdaje uczniom kartę pracy (załącznik nr 1) oraz prosi ich o wysłuchanie rozdziału *Zeus i rada bogów* z audiobooka *Najpiękniejsze mity greckie*⁸⁷ (zapis nagrania – załącznik nr 2). Nagranie zostaje odtworzone dwukrotnie. Dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (z opinią o dysleksji, dysgrafii i dysortografii) zostaje udostępniony zapis nagrania.

Następnie sprawdzone zostają odpowiedzi, a nauczyciel czyta cały tekst jeszcze raz, podkreślając te miejsca, w których znajdują się odpowiedzi na pytania. Uczniowie uzupełniają ewentualne braki.

Nauczyciel dzieli zespół klasowy na czteroosobowe drużyny. Każda z nich otrzymuje trimino (załącznik nr 3), którego celem jest dopasowanie odpowiednika rzymskiego do greckiego boga. Wygrywa drużyna, która najszybciej ułoży poprawnie zestawienia.

Ostatnim elementem zajęć jest przypomnienie zasad tworzenia hasła słownikowego, jakie elementy powinno ono zawierać i cechy językowe. Nauczyciel wraz z uczniami przygotowuje, zgodnie z wyszczególnionymi zasadami, wyjaśnienie dla Zeusa. Następnie uczniowie losują jednego boga greckiego, z pominięciem Zeusa.

Formą zadania domowego jest stworzenie hasła słownikowego wylosowanego boga poprzez wskazanie, nad jakim obszarem panował, jaki był jego atrybut, omówienie koligacji rodzinnych oraz wskazanie odpowiednika rzymskiego (załącznik nr 4).

⁸⁷ D. Inkiow, *Najpiękniejsze mity greckie*, audiobook, czyta P. Fronczewski, wyd. Media Rodzina.

III. Ogniu końcowe

a) Ocena pracy uczniów oraz ich aktywności podczas zajęć.

b) Pożegnanie nauczyciela z uczniami.

Załącznik nr 1

Po usłyszeniu nagrania odpowiedz całym zdaniem, w zeszycie, na poniższe pytania:

1. Nad jakimi obszarami panował Zeus?
2. Która z bogiń opiekowała się rodziną?
3. Jak przedstawiali artyści Posejdon?
4. Która z bogiń miała urodzić się w morskiej pianie?
5. Kto zbudował złote pałace dla bogów na Olimpie?
6. Co oznacza stwierdzenie „piękny jak Apollo”?
7. Jak Egipcjanie nazywali boginię przyrody?
8. Jak miał na imię bliźniak Artemidy?

Załącznik nr 2

Zeus i rada bogów

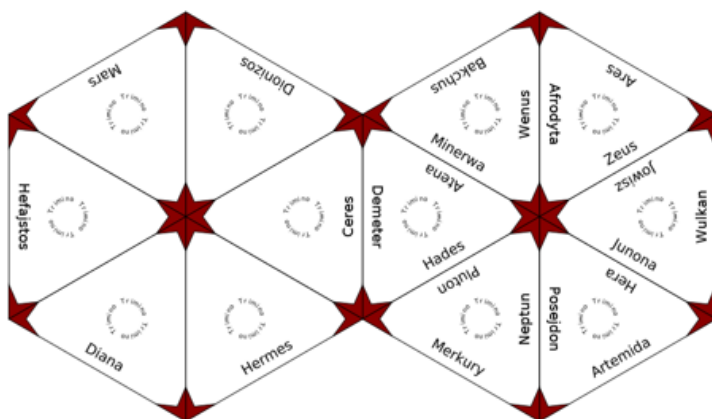
Najważniejszym spośród wszystkich greckich bogów był Zeus. Rzymianie nazywali go Jowiszem. Zeus panował nad ziemią, niebem i ponurym Tartarem. Był także bogiem pogody. Nazywano go „gromadzącym chmury”, „gromowładnym”, ale też tym, który „wszystko ustala”. Bogowie jak ognia bali się jego wybuchów złości. Ulubionym ptakiem Zeusa był orzeł.

Do rady bogów należeli: Hera, trzecia żona Zeusa. Rzymianie nazywali ją Junoną. Hera była boginią i opiekunką rodziny. Służyły jej dwa ogromne węże, pytony. Posejdon, brat Zeusa. Rzymianie nadali mu imię Neptun.

Posejdon był jednym z najpotężniejszych bogów, a jego złość budziła strach. Panował nad wodnymi przestrzeniami. Mieszkał w głębi morza, w przepięknym, złotym pałacu. Z trójzębem w dłoni, z prędkością wiatru, przemierzał morski przestwór, w rydwanie ciągniętym przez cztery, czarne rumaki. Tak przedstawiali go liczni artyści. Miał przydomek „trzęsący Ziemią”. Hades, kolejny brat Zeusa. Rzymianie mówili na niego Pluton. Hades był władcą nazywanej jego imieniem krainy podziemi i panem zamieszkujących ją zmarłych dusz. Atena, nazywana również Pallas Ateną, była ukochaną córką Zeusa oraz boginią mądrości, zwycięstwa i sztuk pięknych. O jej ulubionym ptaku, sowie, ludzie do dziś mówią, że jest bardzo mądra. Rzymianie nazywali Atenę Minerwą. Afrodyta, bogini miłości o rzymskim imieniu Wenus. To ona obdarowała ludzi miłością, pięknem i płodnością. Legenda mówi, że Afrodyta urodziła się w morskiej pianie. Ares, jedyny syn Zeusa i Hery. Był bogiem wojny, a Rzymianie nazywali go Marsem. Hefajstos, syn Hery. Nie miał ojca. Jego rzymskie imię brzmiało Wulkan. Był bogiem ognia i kowalstwa. To on zbudował dla bogów złote pałace na Olimpie. Apollo, syn Zeusa i tytanki Leto. Był bogiem łucznictwa, sztuk pięknych i wróżbiarzy. Wyglądał tak urodziwie, że do dziś na widok przystojnego mężczyzny, mówi się „jest piękny jak Apollo”. Artemida, bogini polowań, opiekunka dzikich zwierząt, nazywa przez Rzymian Dianą była bliźniaczą siostrą Apolla. Hermes, syn Zeusa i nimfy Mai, jednej z córek tytana Atlasa. Hermes to bóg złodziei i kupców, wędrowców. Swemu ojcu służył jako posłaniec, ponieważ potrafił w mgnieniu oka dotrzeć do najbardziej odległych zakątków Ziemi. Nosił słynne, złote, skrzydlate sandały. Rzymskim imieniem Hermesa jest Merkury. Demeter,

siostra Zeusa. Najpotężniejsza spośród bogiń Ziemi. Jej imię oznacza Matka-Ziemia. Demeter, zwana przez Rzymian Ceres, a przez Egipcjan Izydą, była boginią przyrody i urodzaju. Dionizos, bóg wina, znany także jako rzymski Bakchus, najmłodszy w gronie rady bogów. Był synem Zeusa i Semele, córki założyciela Teb – Kadmosa.

Załącznik nr 3



Załącznik nr 4

Zadanie domowe

Stwórz hasło słownikowe wylosowanego boga greckiego. Pamiętaj o cechach, jakie powinno posiadać takie wyjaśnienie. Zwróć uwagę na: obszar, nad jakim panował, jaki był jego atrybut, wskaż, czyim był synem/córką. Hasło uzupełnij o imię, jakie nadano mu w starożytnym Rzymie.

Konspekt nr 2

METRYCZKA KONSPEKTU

1) Klasa: V

2) Temat lekcji: Zaproszenie na boskie wesele

3) Realizacja: jedna jednostka lekcyjna

4) Cele lekcji:

a. cele ogólne:

- rozwijanie kompetencji czytania ze zrozumieniem,
- pogłębianie wiedzy na temat fikcji literackiej oraz obrazowania fantastycznego i realistycznego oraz elementów świata przedstawionego.
- przypomnienie zasad tworzenia krótkiej formy użytkowej - zaproszenia.

b. cele szczególne:

- uczeń odnajduje kluczowe informacje w tekście;
- uczeń utrzuwa pojęcia: *fikcja literacka*, *bohater*;
- uczeń rozpoznaje obrazowanie realistyczne i fantastyczne, a także potrafi wskazać najważniejsze cechy tych obrazowań;
- uczeń potrafi opisać świat przedstawiony na podstawie fragmentu opowiadania;
- uczeń potrafi rozpoznać i nazwać emocje towarzyszące głównym bohaterom i jemu jako czytelnikowi;
- uczeń rozpoznaje elementy humorystyczne w tekście;
- uczeń zna zasady i wyznaczniki zaproszenia oraz stosuje je w praktyce;

5) Metody dydaktyczne:

a. Metoda podająca (wykład, wyjaśnienie),

b. Metoda poszukująca (elementy heurystyki),

c. Metoda praktyczna (ćwiczenia),

d. Metoda analizy i twórczego naśladowania wzoru.

6) Środki dydaktyczne: fragment opowiadania, karta

pracy, przygotowane zaproszenia ślubne.

7) Formy pracy: jednostkowa, grupowa.

KONSPEKT WŁAŚCIWY

I. Ogniwo wstępne

a. etap organizacyjny: przywitanie z uczniami, sprawdzenie listy obecności.

b. etap przygotowania do nowego tematu: nauczyciel zapisuje na tablicy nowy temat oraz rozdaje wcześniej przygotowany fragment opowiadania (załącznik nr 1).

II. Ogniwo centralne

Polonista prosi uczniów, by przypomnieli, jakie są elementy świata przedstawionego (czas, miejsce, bohaterowie, wydarzenia). Następnie odnoszą się do przeczytanego tekstu, wskazując konkretne informacje. Swoje spostrzeżenia zapisują w zadaniu 1 (załącznik nr 2).

Prowadzący zwraca się do uczniów z prośbą o wyjaśnienie terminu *bohater*. W razie nieuzyskania odpowiedzi przypomina, że jest to postać wymyślona przez autora utworu literackiego, filmowego, biorąca udział w przedstawionych wydarzeniach. Wskazuje, że są różne typy bohaterów występujących w utworach. Przy pomocy uczniów, nauczyciel zapisuje na tablicy hasła, takie jak: bohater pierwszoplanowy, bohater drugoplanowy, bohater epizodyczny, bohater historyczny, bohater tytułowy. Wszystkie terminy zostają omówione, a podopieczni wskazują przykłady tych typów bohaterów ze znanych sobie książek. Następnie nauczyciel rozdaje zadanie 2 (załącznik nr 3), prosząc o wypełnienie tabeli. Praca odbywa się w dwuosobowych grupach.

Po sprawdzeniu poprawności wykonania zadania, prowadzący prosi o wyjaśnienie poznanego już terminu – *fikcja literacka* (wymyślony przez autora świat, nawiązujący do świata prawdziwego lub włączający elementy nieistniejące w rzeczywistości, stworzone przez wyobraźnię twórcy). Wyjaśnia, że na tę kreację autora składają się: obrazowanie realistyczne oraz obrazowanie fantastyczne. Omawia poszczególne składowe. Uczniowie wskazują, jakie elementy z poznanego fragmentu należą do poszczególnych obrazowań.

Następnie nauczyciel rozdaje przygotowane przez siebie wcześniej zaproszenia na ślub. Uczniowie wskazują informacje obligatoryjne, które powinno mieć takie zaproszenie: kto i kogo zaprasza? Z jakiej okazji się zaprasza? Gdzie i kiedy będzie miało miejsce wydarzenie, na które się zaprasza. Podopieczni, po zapoznaniu się z przykładami, przystępują do napisania zaproszenia na wesele Afrodyty i Hefajstosa (załącznik nr 4).

Nauczyciel podsumowuje zajęcia. Zwraca uczniom uwagę na terminy, które pojawiły się podczas zajęć (fikcja literacka, bohater, obrazowanie, elementy świata przedstawionego).

III. Ogniwo końcowe

c) Ocena pracy uczniów oraz ich aktywności podczas zajęć.

d) Pożegnanie nauczyciela z uczniami.

Załącznik nr 1

Wszyscy kochają Afrodytę

Afrodyta oznaczała kłopoty od chwili, kiedy wypłynęła z morza. I należy to rozumieć *dosłownie*: wyszła z morza. Afrodyta nie miała rodziców. Dawno temu, kiedy Kronos wyrzucił

poszatkowane kawałki Uranosa do morza, nieśmiertelna krew boga nieba zmieszała się ze słoną wodą i stworzyła pienistą płamę, z której ukształtowała się bogini. Innymi słowy, Afrodyta narodziła się z pierwszego morderstwa, a to mówi co niego o jej prawdziwej naturze. Przez chwilę dryfowała sobie po Morzu Śródziemnym, szukając dobrego miejsca do wyjścia na brzeg, aż w końcu wybrała Cypr. Delfiny i ryby poczuły ulgę, ponieważ unosząca się na falach bogini otoczona połyskującą aureolą zaczynała je nieco irtować.

Opisywanie Afrodyty jest trudne, ponieważ była ona najpiękniejszą kobietą na świecie. To może znaczyć zupełnie inne rzeczy dla różnych ludzi. Blondynka, brunetka, a może ruda? Cera jasna czy ciemna? Czy niebieskie, zielone czy brązowe? Sami wybierajcie. Wyglądała po prostu jak najatrakcyjniejsza kobieta, jaką jesteście w stanie sobie wyobrazić. Jej wygląd zmieniał się, żeby pasować każdemu, kto na nią patrzył. (...)

Hory, boginie pór roku, przywdziały ją w letnią sukienkę i zawiozły na Olimp. Wiecie już chyba wystarczająco dużo o bogach olimpijskich, żeby się domyślić, co się stało, kiedy Afrodyta się tam pojawiła. Panie natychmiast stwierdziły, że jej nienawidzą. Panowie dostali pomieszczania zmysłów, potykali się o własne języki i starali się nie zaślinić całkowicie.

- Będę zaszczycony, jeśli wyjdiesz za mnie – oznajmił Apollo, bóg poezji i łucznictwa.

- Nie, to mój zaszczyt! – warknął Ares, bóg wojny.

- Mój! – krzyknął Posejdon.

- Ty już jesteś żonaty – warknął Zeus. – To ja byłbym zaszczycony.

- Ty już jesteś żonaty! – zaprotestowała Hera. – Ze mną!

- Niech to! – odparł Zeus. – To znaczy, miałem na myśli, oczywiście, kochanie.

Bogowie kłócili się i przepychali, ofiarując Afrodycie najróżniejsze prezenty w zamian za jej rękę. Posejdon niby przypadkiem zapomniał o swojej żonie Amfitrycie i obiecał bogini miłości wszelkie owoce morza, o jakich by zamarzyła, stado koni i zestaw małżeńskich trójzębów. Apollo ułożył na jej cześć kilka słabych linijek poezji i zaproponował darmowe lekcje strzelania z łuku. Ares obiecał wziąć ją na romantyczną przejażdżkę rydwanem. Pozostałe boginie były zdegradowane. Zaczęły krzyczeć na panów, żeby dorośli i przestali się głupio zachowywać. Rada olimpijska znalazła się na progu wojny domowej. Afrodyta tymczasem stała, mrugając rzęsami, jakby zdziwiona: „Całe to zamieszczanie z mojego powodu?” Ogromnie jej się to podobało.

W końcu Hera zrobiła krok w przód i wzięła głęboki oddech, zdając sobie sprawę, że jej boska rodzina lada moment się rozpadnie. Jako bogini życia rodzinnego nie mogła do tego dopuścić, nawet jeśli miała ochotę własnoręcznie udusić pozostałych bogów. Zerknęła w daleki kąt sali tronowej i zauważyła jedynego boga, który nie brał udziału w kłótni. Siedział w cieniu, cichy i przygnębiony, wiedząc, że nie ma szans starać się o względy Afrodyty. Hera uśmiechnęła się. W jej głowie pojawił się pewien pomysł, a mogę wam powiedzieć z własnego doświadczenia, że kiedy Hera ma pomysł lepiej uciekać jak najszybciej. Uniosła ręce i krzyknęła:

- CISZA!

Zaskoczeni bogowie przestali się kłócić.

- Znalazłam rozwiązanie – oznajmiła. – Jako bogini małżeństwa jestem odpowiedzialna za znalezienie najlepszego męża dla naszej drogiej nowej przyjaciółki Afrodyty. Jestem pewna, że mój mąż Zeus poprze moją decyzję... siłę, jeśli zajdzie taka potrzeba.

- Ja poprę? – zdziwił się Zeus. – To znaczny, tak, kochanie.

Oczywiście poprę!

- No więc? – zapytał Ares. – Dodam tylko, mam, że pięknie dziś wyglądasz. Kto żeni się z Afrodytą?

- Mój syn... - zaczęła Hera. Ares rozpromienił się. Ale Hera wskazała na przeciwną stronę komnaty.

-... Hefajstos, bóg kowali. – Hefajstos był tak zaskoczony, że spadł ze swojego tronu, a jego kule upadły z brzękiem na podłogę. (...) Afrodyta wpatrywała się z przerażeniem w boga kowala o powykręcanych nogach, niekształtnej twarzy, w ubrudzonym kombinezonie i z resztkami kilku posiłków w brodzie.

- Stanowią idealną parę – oznajmiła Hera. – Piękna kobieta potrzebuje pracowitego, prostolinijnego, rozsądnego męża, który będzie ją trzymał krótko! (...) A poza tym – ciągnęła Hera – Afrodyta musi natychmiast wyjść za mąż albo ta walka o nią nigdy się nie skończy. Nie możemy sobie pozwolić na to, żeby rada bogów pogrążyła się w chaosie z powodu kobiety. Prawda, mężu?

- Hmmm? – Zeus był zajęty przyglądaniem się pięknym ramionom Afrodyty. – Ach! Nie, oczywiście, kochana. Masz absolutną rację.

Atena podniosła się, a w jej szarych oczach płonęło okrutne rozbawienie.

- Uważam, że to doskonały pomysł. A ja jestem, jakkolwiek patrzeć, boginią mądrości.

- Tak! – poparła ją Demeter. – Afrodyta zasłużyła na takiego dobrego męża jak Hefajstos.

Bogowie przestali pomrukiwać. Wszyscy chcieli poślubić Afrodytę, ale musieli przyznać Herze rację. Gdyby ożenił się z nią któryś z porządných bogów, pozostali nigdy nie przestaliby się o nią spierać i czuliby się obrażeni. Ale kiedy Afrodyta poślubi Hefajstosa... cóż, on nie jest poważny. Nie mogą być o niego zazdrośni. Zresztą jeśli Afrodyta będzie tkwiła w nieszczęśliwym

związku, łatwiej będzie zostać jej potajemnym ukochanym. (...) W taki sposób Afrodyta poślubiła Hefajstosa, a ploteczki o ich małżeństwie zdominowały olimpijskie tabloidy na jakiś tysiąc lat.

Afrodyta trzymała się daleko od męża, jak tylko zdołała. Nigdy nie mieli dzieci. To znaczny Afrodyta miała ich mnóstwo... tylko nie z Hefajstosem. Zaraz po ślubie rozpoczęła romans z Aressem, bogiem wojny, co było najgorzej strzeżonym sekretem na Olimpie.

Źródło: R. Riordan, *Greccy bogowie według Percy'ego Jacksona*, Kraków 2014, s. 255-261.

Załącznik nr 2

Zadanie 1. Na podstawie przeczytanego fragmentu opowiadania wskaż elementy świata przedstawionego.

Czas akcji: _____

Miejsce akcji: _____

Bohaterowie: _____

Wydarzenia – plan ogólny:

Załącznik nr 3

Zadanie 2. W poniższej tabeli wpisz przykłady bohaterów z lektur szkolnych poznanych do tej pory.

Typy bohaterów	Przykłady
Bohater pierwszoplanowy	
Bohater drugoplanowy	
Bohater epizodyczny	
Bohater historyczny	
Bohater tytułowy	

Załącznik nr 4

Zadanie 3. Napisz w imieniu Afrodyty i Hefajstosa zaproszenie na ślub, na Olimpie. Pamiętaj o wymaganych informacjach i używanych zwrotach. Zaprojektuj stronę graficzną zaproszenia.

Konspekt nr 3

METRYCZKA KONSPEKTU

1) Klasa: VI

2) Temat lekcji: Opowieści mityczne. Tworzymy własną księgę mitów

3) Realizacja: dwie jednostki lekcyjne

4) Cele lekcji:

a. cele ogólne:

- przypomnienie wiadomości o bogach i bóstwach z mitologii greckiej;
- kształcenie umiejętności czytania ze zrozumieniem;
- kształcenie umiejętności pisarskich w zakresie opowiadania z dialogiem.

b. cele szczególne:

- uczeń poznaje etapy tworzenia mitów;
- uczeń korzysta z różnych źródeł informacji;
- uczeń kształtuje umiejętność prezentowania bohaterów tekstu;
- uczeń selekcjonuje i porządkuje informacje;
- uczeń uświadamia sobie antropomorficzny charakter mitologii greckiej;
- uczeń pisze opowiadanie z dialogiem w oparciu o znane mu wyznaczniki;
- uczeń tworzy tekst spójny wewnętrznie, poprawny stylistycznie i ortograficznie.

5) Metody dydaktyczne:

a. Metoda podająca (wykład, słuchowisko),

b. Metoda poszukująca (elementy heurezy, ćwiczenia),

c. Metoda praktyki pisarskiej.

- 6) Środki dydaktyczne: L. Szary, *Mity greckie dla dzieci*, karty pracy,
- 7) Formy pracy: jednostkowa, grupowa.

KONSPEKT WŁAŚCIWY

I. Ogniwo wstępne

a. etap organizacyjny: przywitanie z uczniami, sprawdzenie listy obecności.

b. etap przygotowania do nowego tematu: nauczyciel rozdaje tekst i czyta na głos mit o Demeter i Korze z książki *Mity greckie dla dzieci* Lucyny Szary. Uczniowie, słuchając, podkreślają zdania, które wydają im się ciekawe, pobudzające wyobraźnię.

II. Ogniwo centralne

Nauczyciel stawia na biurku duże lustro i prosi każdego z uczniów, aby oczyma wyobraźni zajrzeli w głąb siebie i spróbowali opisać świat starożytnych Greków. Naprowadza ich pytaniami: Jaki jest ten świat? Co w nim jest takiego niezwykłego? Jak się w nim czujesz? Kim jesteś? Po udzieleniu odpowiedzi przez wszystkich uczniów, nauczyciel prosi o wykonanie zadania nr 1-3 (załącznik nr 1). Prowadzący przypomina o zasadach tworzenia planu wydarzeń. Następuje sprawdzenie poprawności wykonania ćwiczeń.

Polonista przedstawia uczniom rozwój mitów w kulturze greckiej. Wspomina o początkach, o kulturze ustnej, przekazywaniu sobie z wioski do wioski informacji o bogach i herosach. Przypomina także uczniom o funkcjach, jakie pełniły i pełnią mity.

Następnie podopieczni przypominają sobie zasady pisania opowiadań z dialogiem. Nauczyciel podkreśla stronę formalną

tekstu i przekazuje praktyczne wskazówki (jak wprowadza się dialog, mowa zależna i niezależna, wątek główny, bohaterowie, zachowanie związku przyczynowo-skutkowego). Przechodzą do wykonania zadania nr 4 (załącznik nr 2) w parach, zapisując to na czystych kartkach. Wybrane pary czytają swoje opowiadania. Klasa wybiera poprzez głosowanie opowiadanie, które im się najbardziej podobało. Następnie nauczyciel pisze na tablicy zwycięskie opowiadanie, dokonując niezbędnych zmian stylistyczno-ortograficznych. Uczniowie zapisują tekst w zeszyte przedmiotowym.

Prowadzący podsumowuje lekcję, nagradza zwycięskie opowiadanie.

III. Ogniwko końcowe

- e) Ocena pracy uczniów oraz ich aktywności podczas zajęć.
- f) Pożegnanie nauczyciela z uczniami.

Załącznik nr 1

Zadanie 1. Po przeczytaniu mitu o Demeter i Korze ułóż ogólny plan wydarzeń.

Zadanie 2. Wypisz **wszystkich** bohaterów występujących w tekście. Dopisz do nich, czym się zajmowali według religii Greków. W razie problemów sięgnij do innych źródeł.

Zadanie 3. Odpowiedz na poniższe pytania:

- a) co tłumaczy ten mit?
- b) jaką pełnił funkcję w religii Greków?
- c) jak została przedstawiona Demeter i Kora? Jakie mają cechy?

Załącznik nr 2

Zadanie 4. Stwórz opowiadanie z dialogiem, w którym:

- jedną z głównych bohaterek będzie bogini z mitologii greckiej (Atena, Hera, Afrodyta, Demeter, Kora lub Artemida);
- akcja będzie toczyć się w dzisiejszym świecie, nie w świecie antycznym;
- zawrzesz elementy fantastyki.

Pamiętaj, aby Twoje opowiadanie miało **co najmniej 150 słów**.

Konspekt nr 4

METRYCZKA KONSPEKTU

- 1) Klasa: VII
- 2) Temat lekcji: Mitologia w poezji i sztuce. *Narodziny Afrodyty* K. Przerwy-Tetmajera.
- 3) Realizacja: dwie jednostki lekcyjne
- 4) Cele lekcji:
 - a. cele ogólne:
 - ukazywanie intertekstualności kultury,
 - wskazanie na literackie interpretacje mitów,
 - rozwijanie umiejętności interpretacji wiersza.
 - b. cele szczególne:
 - uczeń określa emocje, jakie towarzyszą mu podczas czytania wiersza;
 - uczeń posługuje się odpowiednią terminologią (podmiot liryczny, adresat liryczny, rodzaj zwrotek);
 - uczeń wskazuje i nazywa środki stylistyczne;
 - uczeń dokonuje interpretacji wiersza;
 - uczeń opisuje obraz (tło, pierwszy plan, drugi plan, kolorystyka, układ, ew. technika);

- uczeń dostrzega związki pomiędzy wierszem a reprodukcją obrazu;
- uczeń porównuje opisy liryczne z obrazem.
 - 5) Metody dydaktyczne:
 - a. Metoda eksponująca (obraz)
 - b. Metoda poszukująca (elementy heurystyki)
 - c. Metoda praktyczna (ćwiczenia)
 - 6) Środki dydaktyczne: reprodukcja obrazu Sandra Botticellego *Narodziny Wenus*, wiersz *Narodziny Afrodyty* K. Przerwy –Tetmajera, karta pracy, komputer, rzutnik multimedialny.
 - 7) Formy pracy: jednostkowa, grupowa.

KONSPEKT WŁAŚCIWY

I. Ogniwu wstępne

- a. etap organizacyjny: przywitanie z uczniami, sprawdzenie listy obecności.
- b. etap przygotowania do nowego tematu: nauczyciel wyświetla za pomocą rzutnika multimedialnego reprodukcję obrazu Sandra Botticellego i prosi uczniów o opisanie tego, co widzą.

II. Ogniwu centralne

Polonista rozdaje uczniom notatkę dotyczącą sposobu opisu obrazu (załącznik nr 1) i prosi wybranego ucznia o przygotowanie pełnej wypowiedzi na temat wyświetlanego obrazu, zgodne z przekazanymi wyznacznikami. Następnie prowadzący rozdaje uczniom wiersz Kazimierza Przerwy-Tetmajera *Narodziny Afrodyty* (załącznik nr 2) i prosi o odczytanie jednego z uczniów. Skłania uczniów do refleksji zadając naprowadzające pytania:

- Czy występuje tam podmiot liryczny? Jeżeli tak, to jak się on objawia w wierszu?
- Kto jest adresatem lirycznym?
- Jakie wydarzenie przedstawia wiersz?
- Jakie emocje towarzyszyły wam podczas czytania wiersza?
- Do czego nawiązuje ten wiersz, do jakiego motywu?

Następnie polonista przypomina o systemie wersyfikacyjnym wiersza. Uczniowie badają w jaki sposób zbudowany jest wiersz. Charakteryzują rymy oraz środki stylistyczne, wykonując zadanie nr 1 (załącznik 3). Wybrany uczeń zbiera dotychczasowe informacje i tezy interpretacyjne. Nauczyciel zapisuje je na tablicy, dokonując niezbędnej korekty językowo-stylistycznej. Podopieczni przepisują notatkę do zeszytu.

Polonista komentuje, że występuje związek pomiędzy wierszem a wyświetlanym obrazem, stawiając to zdanie jako tezę. Prosi uczniów, aby zastanowili się, jakie są argumenty za tezą oraz przeciw takiemu sformułowaniu. Nauczyciel zapisuje na tablicy proponowaną argumentację.

Nauczyciel podsumowuje zajęcia. Wskazuje, że wątki mitologiczne były i wciąż są źródłem inspiracji dla artystów. Wskazuje inne przykłady, np. na postać Ikara (malarstwo: *Upadek Ikara* Pietra Bruegela, literatura/poezja: Zbigniew Herbert *Dedał i Ikar* czy Stanisław Grochowiak *Ikar*).

III. Ogniu końcowe

- g) Ocena pracy uczniów oraz ich aktywności podczas zajęć.
- h) Pożegnanie nauczyciela z uczniami.

Załącznik nr 1

Jak opisać obraz?

Obraz malarski przedstawia świat widziany oczyma artysty, natomiast autor, w opisie, dokonuje powtórnego przedstawienia tego, co zobaczył malarz. Opis obrazu jest punktem wyjścia do interpretacji dzieła. Stąd też warto zadać sobie takie pytania, jak: Co przedstawia obraz? Do jakiego tematu nawiązuje? Z jakich elementów się składa? Jaką malarz zastosował technikę? Jaką funkcję pełnią poszczególne kształty, kolory bądź światło? Jak oceniasz obraz? Jakie uczucia wzbudza obserwowanie tego obrazu?

Należy pamiętać, że przy opisie obrazu należy korzystać z wyrażeń, określających położenie, np. na pierwszym planie..., na drugim planie..., w tle..., na dole..., u góry..., po prawej stronie..., po lewej stronie... itd.

We wstępie należy zawrzeć takie informacje jak imię i nazwisko autora, data/rok powstania dzieła, ewentualnie technika, jaką został wykonany obraz, oraz gdzie obecnie się znajduje. W rozwinięciu dokonuje się główny opis obrazu (odpowiadasz na pytanie, co przedstawia obraz). Natomiast w zakończeniu zamieszczona zostaje ocena obrazu.

Kazimierz Przerwa-Tetmajer
ARODZINY AFRODYTY

Złocisty to był dzień. Błękitne zadumanie
objęło cały świat. Na modrym oceanie
słoneczny zasnął blask. Na ziemi i na niebie
cisza zdawała się wsłuchiwać sama w siebie.
Omdlewał w okrag świat od światła i gorąca,
różany płonął kwiat, srebrniała lilia drżąca,
nad cichą, modrą toń nieskończonego morza
płynęła kwiatów woń, jak lutni dźwięk, w przestworza.

Wtem - jakby zwiewny rój motyli skrzydłem drżącym
potrącił śpiący blask i śpiącą głąb pod słońcem:
zadrgała senność sfer i kwiaty zaszeptały,
niepokój jakiś świat ogarnął nagle cały,
oczekiwanie - - cud jakiś się dziwny iśći - -
z błękitno-złotych wód, z zielono-złotych liści
dźwięczący wybiegł szmer, lękliwy i radosny,
zadrgała senność sfer, jak w narodziny wiosny.

I ze srebrzystych pian, co w słońcu nieruchomie
w tęczach świetlanych skier leżą na wód ogromie,
wśród blasku, ciepła, mgieł złocistych, z wód kryształu
nagi niewieści kształt wynurza się pomału - -
zdumienie zdjęło świat: przejrzyste milkną sfery,
drżec przestał róży kwiat, liliowe ścichły szmery,
jakby zakłęta woń stanęła skryształona,
i w zadziwieniu w toń spojrziała nieb opona.

A ze srebrzystych pian Afrodis wyszła biała
i naprzód słońcu swój promienny uśmiech słała,
potem przez modry głęb powoli szła ku ziemi,
znacząc swej drogi ślad kroplami świetlistemi,
i boski uśmiech śle niebiosom, łądom, wodzie,
a świat dziwował się przecudnej jej urodzie,
blask ją osuszać biegł, woń obcierała z rosy,
u nóg jej śnieżnych legł ocean modrowłosa.

A ona w słońcu swe suszyła ciało białe,
zefiry pieszczą ją z rozkoszy oszalałe,
ślizgają się od stóp po nogach jej do łona,
całują piersi jej i szyję, i ramiona,
spijają perły pian z jej zagięć i lubieżne,
w lotny okrążą tan jej uda smukłe, śnieżne,
z wolna się suną wzdłuż jej pełnych bioder, a potem
ku ustom z wonią róż wzlatują nagłym wzlotem.

Muskają włosy jej złociste, miękkie, śliczne,
złocisty szafir ócz owieją balsamiczne
i omdlewając już do stóp jej kornie padną...
A ona rękę swą podniosła światowładną
i naga stała tam, a dziwna jej potęga
aż do Hadesu bram nieprzekroczonych sięga
i zadrżał wszechświat w krąg, bo z morskich głębości
sprawczyni wyszła mąk najsroższych dla ludzkości.

Załącznik nr 3

Zadanie 1. Z wiersza *Narodziny Afrodyty* Kazimierza Przerwy-Tetmajera wypisz pięć fragmentów, w których zauważyłeś/aś środek stylistyczny. Zapisz jego nazwę.

Cytat	Środek stylistyczny

Konspekt nr 5

METRYCZKA KONSPEKTU

- 1) Klasa: VIII
- 2) Temat lekcji: „Zbrodnia niesłychana!” Rola notatki prasowej
- 3) Realizacja: dwie jednostki lekcyjne
- 4) Cele lekcji:
 - a. cele ogólne:
 - zaznajomienie się z rolą notatki prasowej,
 - przypomnienie wiadomości o Atenie i Arachne.
 - b. cele szczególne:
 - uczeń wyjaśnia rolę notatki prasowej;
 - uczeń zna podstawowe wyznaczniki notatki prasowej;
 - uczeń tworzy notatkę prasową na podstawie przeczytanego fragmentu;
 - uczeń relacjonuje przebieg wydarzeń pomiędzy Ateną a Arachne;

- 5) Metody dydaktyczne:
 - a. Metoda podająca (wykład)
 - b. Metoda poszukująca (elementy heurystyki)
 - c. Metoda analizy i twórczego naśladowania wzoru
- 6) Środki dydaktyczne: J. Parandowski, *Mitologia. Wierzenia i podania Greków i Rzymian*, karty pracy, notatka, gazety
- 7) Formy pracy: jednostkowa

KONSPEKT WŁAŚCIWY

I. Ogniwo wstępne

- a. etap organizacyjny: przywitanie z uczniami, sprawdzenie listy obecności.
- b. etap przygotowania do nowego tematu: nauczyciel rozdaje kilka tytułów prasowych, takich jak *Tygodnik Powszechny*, *Gazeta Wyborcza*, *Wprost*, *Polityka*, *Dziennik Zachodni*, *Rzeczpospolita*.

II. Ogniwo centralne

Nauczyciel prosi uczniów, aby zapoznali się z wręczonymi im gazetami. Następnie zadaje pytania – co zawierają poszczególne tytuły prasowe? Jaka jest konstrukcja artykułów? Na jakiej podstawie są pisane? Udzielone odpowiedzi prowadzą do wniosku, że podstawą napisania artykułu jest notatka prasowa.

Prowadzący rozdaje notatkę, do wklejenia do zeszytu i omawia zawarte tam informacje (załącznik nr 1). Wyjaśnia, jaka jest zależność między artykułem a notatką prasową. Następnie rozdaje uczniom z biblioteki szkolnej *Mitologię* Jana Parandowskiego i wskazuje, aby przypomnieli sobie mit o Atenie i Arachnie⁸⁸. Następnie uczniowie wykonują zadanie nr 1 (załącznik nr 2). Wraz z prowadzącym, podopieczni tworzą wspólną notatkę

⁸⁸ J. Parandowski, *Mitologia...*, dz. cyt., s. 48-49.

prasową (załącznik nr 2), a następnie wykonują samodzielnie swoją notatkę (załącznik nr 3).

Nauczyciel prosi o odczytanie przygotowanych notatek prasowych przez uczniów. Komentuje, wskazując mocne i słabe strony próbek pisarskich, podaje informacje zwrotne. Prowadzący podsumowuje zajęcia.

III. Ogniu końcowe

- a) Ocena pracy uczniów oraz ich aktywności podczas zajęć.
- b) Pożegnanie nauczyciela z uczniami.

Załącznik nr 1

NOTATKA PRASOWA

Notatka prasowa jest krótką, kilkuzdaniową informacją na określony temat. Jej celem jest powiadomienie odbiorcy o jakimś zdarzeniu. Zawarte w niej informacje powinny być uporządkowane według odpowiedzi na następujące pytania: kto? co? gdzie? kiedy? dlaczego? z jakim skutkiem? skąd to wiadomo? W notatce prasowej obowiązuje zasada odwróconej piramidy, czyli najważniejsze informacje powinny znaleźć się na początku (nie obowiązuje chronologia). Tego typu tekst informacyjny ma charakter wyłącznie relacjonujący, pozbawiony jest więc elementów wskazujących na zaangażowanie emocjonalne autora. Nie ma miejsca na komentarze, oceny albo charakteryzowanie tła przedstawianych zdarzeń.

Załącznik nr 2

Zadanie 1. Po przeczytaniu fragmentu *Mitologii* Jana Parandowskiego odpowiedz na poniższe pytania.

- a) Kogo zabito?
- b) Gdzie tego dokonano?
- c) Kiedy?
- d) Jaki był motyw zabójstwa?
- e) Czy ktoś inny został poszkodowany?
- f) Czym zakończyło się to zdarzenie?

Załącznik nr 3

Zadanie 2. Uzupełnij poniższy tekst informacjami z zadania

1. Wskazówka: Zwróć uwagę, że najważniejsze wydarzenie, zabójstwo Arachne, zostało podane na początku; po nim dopiero następuje przedstawienie sytuacji oraz powrót do jej początku. Nie ma opinii, są tylko fakty! Uwaga: Notatka prasowa dotyczy spraw aktualnych, więc w wypadku wydarzeń ze starożytności – jako autor tekstu – musisz przenieść się do przeszłości.

Wczoraj wieczorem, w _____, zabi-
to _____, która _____
z Ateną. _____ ucierpiał w wyniku gniewu
bogini. Głównym motywem zabójstwa było _____
_____.

Refleksja, która przyszła Atenie spowodowała, że

_____.

Załącznik nr 4

Zadanie 3. Kolejną notatkę stworzysz samodzielnie. Będzie dotyczyła wymyślnego zdarzenia z udziałem takich postaci jak: Zeus, Hera oraz tytanydy Temidy. Na początku zbierz potrzebne informacje do napisania notatki prasowej:

- a) Kto?
- b) Co zrobił?
- c) Gdzie tego dokonał?
- d) Kiedy tego dokonał?
- e) Dlaczego (motyw zbrodni)?
- f) Jaki jest skutek tego zdarzenia?
- g) Skąd to wiadomo?
- h) Jaki udział miał każdy z bohaterów?

Na podstawie powyższych informacji stwórz notatkę prasową. Pamiętaj, że najważniejsze wydarzenie powinienś/powinnaś podać na samym początku.

Propozycja innowacji pedagogicznej

Innowacją pedagogiczną nazywa się każde nowatorskie rozwiązanie z zakresu programu, organizacji bądź metodyki, którego głównym celem jest poprawienie jakości pracy szkoły. Proponowana innowacja pedagogiczna ma rodzaj programowo-metodycznej. Poszerza program o nowe, dodatkowe treści, zakłada nauczanie blokowe (korelacja pomiędzy językiem polskim, historią oraz zajęciami artystycznymi). Skierowana jest do klas siódmych szkoły podstawowej, przygotowujących się do czytania w klasie ósmej lektury *Quo Vadis* Henryka Sienkiewicza. Przewidywanym czasem realizacji jest jeden rok szkolny. Głównym tematem jest dziedzictwo kulturowe starożytnych

Greków i Rzymian, stąd też przyjęty tytuł: *Dziedzictwo. Losy grecko-rzymskiej spuścizny*.

Potrzeba innowacji

Proponowana innowacja to nieszablonowy sposób poszerzenia oferty edukacyjnej szkoły, przy jednoczesnym wyjściu naprzeciw zainteresowaniom uczniów. Dzięki niej ulegnie wzbogaceniu ich wiedza oraz umiejętności z zakresu edukacji historycznej, kształcenia literackiego oraz artystycznego. Głównym celem wprowadzenia innowacji jest ukierunkowanie ucznia na poszczególne wartości oraz motywy literackie, jakie leżą u podstaw kultury europejskiej, poprzez analizę źródeł dziedzictwa kulturowego starożytnych Greków i Rzymian. Wykorzystana zostanie metoda dramy, różne formy pracy z tekstem oraz formami plastycznymi. Istotnym elementem będzie analiza źródeł historycznych.

Innowacja będzie realizowana na obowiązkowych lekcjach (język polski, historia, zajęcia artystyczne) oraz dodatkowych (koła przedmiotowe).

Cele innowacji

Cele ogólne:

- Rozbudzenie ciekawości i wrażliwości literackiej oraz historycznej uczniów.
- Inicjowanie u uczniach własnych poszukiwań źródeł kultury europejskiej.
- Przygotowanie do świadomego uczestnictwa w kulturze.
- Poszerzenie wiedzy w zakresie historii, historii sztuki i literatury okresu starożytnego.

- Poszerzenie możliwości odbioru dzieła literackiego i plastycznego.
- Rozwijanie umiejętności pracy w zespole, pracy indywidualnej i odpowiedzialności za powierzone zadania.
- Stworzenie możliwości do rozwijania się zainteresowań uczniów (sceniczno-teatralnych, plastycznych, literackich, historycznych).

Cele szczegółowe:

Uczeń:

- pogłębia wiadomości dotyczących mitów oraz związków frazeologicznych mających rodowód mitologiczny;
- pogłębia umiejętność analizy i interpretacji źródła historycznego, tekstu literackiego oraz sztuk plastycznych;
- potrafi współpracować w grupie rówieśniczej, przyjmuje odpowiedzialną rolę w zespole;
- zna podstawowe informacje na temat historii sztuki starożytnej;
- potrafi wskazać nawiązania mitologiczne w późniejszych okresach rozwoju sztuki;
- rozwija takie cechy charakteru jak odpowiedzialność, rzetelność, szacunek, życzliwość;
- zna wyznaczniki krótkich i długich form wypowiedzi i potrafi je zastosować w praktyce;
- rozwija wrażliwość estetyczną;
- pogłębia wiedzę na temat greckich i rzymskich postaci mitologicznych;
- omawia rozwój sztuki dramatycznej i teatru w starożytnej Grecji;
- wskazuje funkcje mitów i nawiązania w polskiej literaturze;
- omawia podstawowe informacje na temat systemów filozoficznych Greków i Rzymian;

- analizuje teksty kultury;
- wykazuje przenikanie się kultury greckiej i rzymskiej;
- potrafi wskazać najważniejsze osiągnięcia cywilizacyjne Greków i Rzymian;
- bierze udział w konkursach mitologicznych i/lub dotyczących historii starożytnej.

Treści programowe

Język polski	
Treści programowe	Koło polonistyczne
• Skene czy proskenion? Zwieźdzamy antyczny amfiteatr. Teatr Dionizosa w Atenach w okresie klasycznym. • Rozwój sztuki dramatycznej w antycznej Grecji i Rzymie. Rola maski. • Mit i funkcje mitów oraz jako źródła inspiracji dla autorów na przestrzeni dziejów – analiza tekstów kultury. • Wprowadzenie do filozofii antycznych Greków. • Wędrówka Orfeusza. Wątki miłosne w mitologii. • Syzyfowe prace, czyli o najpopularniejszych frazeologizmach w języku polskim pochodzących z mitologii greckiej i rzymskiej.	• Stworzenie własnego komiksu mitologicznego. • Quiz o postaciach mitologicznych. • Przygotowanie do zawodów/konkursu z tematyki mitologii greckiej i rzymskiej. • Omówienie klasycznej budowy dramatu greckiego. • Wspólna interpretacja greckiego antycznego dramatu. Propozycje: - Arystofanes: „Żaby”, „Sejm Kobiet”; - Eurypides: „Medea”, „Herakles”, „Cyklop”; - Sofoklesa: „Edyp”, „Antygona”.

• Recepcja i tradycje kultury grecko-rzymskiej w kulturze polskiej oraz europejskiej. • Wykorzystanie krótkich i długich form językowych, np. zaproszenie na ucztę bogów, wywiad z jedną z bogiń, wykonanie zaproszenia i afiszu teatralnego na spektakl teatralny. • Gdy tekst łączy się z obrazem. Intertekstualność kultury.	• Opracowanie współczesnej adaptacji interpretowanego dramatu. • Zorganizowanie przedstawienia dla rodziców i uczniów. • Filozofia Seneki Młodszego. • U progu chrześcijaństwa. Rzym cesarza Nerona. • Pisma świętego Pawła z Tarsu.
Historia	
Treści programowe	Koło historyczne
• Greckie zawody sportowe – opowieści o wielkich igrzyskach olimpijskich. • Panteon bogów greckich i ich recepcja w wiekach późniejszych. • De Romulus et Remus – legendarne początki Rzymu. • Sybilla i Tarkwiniusz Pyszny, Grecka Pytia i przeklęta Kassandra czyli czy wróżki mogły zmienić oblicza historii? • O tym jak Grecja podbiła Rzym... - przenikanie kultury greckiej. • Korzystamy ze źródeł historycznych – opis wybranych fragmentów historii Grecji z „Dziejów” Herodota.	• Disce latine. Kilka słów o języku łacińskim – jak porozumiewali się starożytni Rzymianie? • Przygotowanie do zawodów/konkursu z tematyki mitologii greckiej i rzymskiej. • Projekcja filmu o zabytkach w Grecji i we Włoszech. • Wycieczka do muzeum sztuki starożytnej/historii starożytnej. • Bieżąca woda, czas i kalendarz. Osiągnięcia cywilizacyjne Greków i Rzymian, które przetrwały wieki.

Zajęcia artystyczne (plastyka)	
• Jak zinterpretować obraz? Uczymy się podstawowych pojęć. • Sztuki plastyczne starożytnej Grecji. • Malarstwo wazowe w V w. p.n.e. • Rzymska kreska – słów parę o malarstwie naściennym. • Maski jako dzieło sztuki – oglądamy maski teatralne i karnawałowe (od antyku do współczesności). • Piękne boginie. Renesansowe i barokowe wyobrażenia antycznych bogiń greckich i rzymskich.	• Wykonanie własnej maski teatralnej. • Odwzorowanie metody czarno i czerwono figurowej na antycznych wazach. • Przygotowanie scenografii do przedstawienia. • Przygotowanie kostiumów dla aktorów.

Metodologia innowacji i spodziewane efekty

Metody pracy

Podczas zajęć określonych w innowacji wykorzystane zostaną takie metody pracy jak:

- metoda dramy,
- metoda projektu,
- metoda przewodniego tekstu
- metoda ćwiczeń praktycznych,

- metoda przekładu intersemiotycznego,
- metody aktywizujące (gry dydaktyczne, dyskusja dydaktyczna, inscenizacja)
- metody podające (opowiadanie, pogadanka, opis, wykład)
- metody eksponujące (film, sztuka teatralna, wyjście do muzeum)
- metody praktyczne

Spodziewane efekty u ucznia

- Sprawne operowanie terminami z zakresu historii sztuki, historii teatru i literaturoznawstwa klasycznego;
- Planowanie pracy i nadzór nad przebiegiem określonych projektów teatralnych, plastycznych i literacko-historycznych;
- Świadome uczestnictwo w kulturze;
- Świadomość podstaw kultury europejskiej z kręgu grecko-rzymskiego;
- Wdrażanie do samokształcenia – rozwijanie zainteresowań w zakresie wszechstronnego wykształcenia humanistycznego;
- Kształcenie sprawności językowych, umiejętności logicznego myślenia, wyrażania własnych sądów, argumentacji i udziału w dyskusji;
- Rozwijanie kompetencji czytelniczych, umiejętności wnikliwego czytania ze zrozumieniem dzieł literackich, tekstów naukowych i publicystycznych;
- Uważliwianie na powiązania między różnymi dziedzinami nauki i sztuki;
- Kształcenie kompetencji do krytycznego rozumienia tekstów kultury.

Ewaluacja innowacji

Ewaluacja zostanie przeprowadzona na zakończenie roku szkolnego przez nauczyciela języka polskiego oraz historii. Narzędziem ewaluacji będzie test dotyczący zagadnień związanych z mitologią grecką i rzymską, historią starożytną we wskazanym zakresie oraz historią sztuki starożytnej we wskazanym zakresie. Dodatkowo przeprowadzona zostanie ankieta skierowana do uczniów, opracowanie tabelaryczne wyników osiągniętych przez uczniów, a także zaprezentowanie materiałów przygotowanych przez uczniów podczas szkolnego wernisażu. Szczególną formą ewaluacji będzie także wystawienie sztuki teatralnej, przygotowanej przez uczniów.

ZAKOŃCZENIE

Poruszanie się po meandrach kultury jest jedną z kluczowych umiejętności, którą powinien opanować uczeń kończący zreformowaną szkołę podstawową. Powinien być świadomym odbiorcą tekstów literackich i dekodować podstawowy przekaz. Podstawą kultury zachodnioeuropejskiej jest mitologia Greków oraz Rzymian. Bez dostatecznej znajomości tych dwóch zbiorów mitów trudno będzie uczniowi poruszać się, nie tylko w świecie literackim, ale również językowym. We współczesnej polszczyźnie funkcjonują liczne frazeologizmy o rodowodzie mitologicznym, jak np. *pyrrusowe zwycięstwo*, *syzyfowa praca* czy *być między Scyllą a Charybdą*. Bez odpowiedniego komentarza stają się one niezrozumiałe dla ucznia.

Rolą nauczyciela jest zachęcanie swoich podopiecznych do zgłębiania wiedzy na temat mitologii Greków, której wpływy dostrzegalne są nawet współcześnie. Przykładem takim są teksty, które zostały wykorzystane w zaproponowanych konspektach, z serii *Percy Jackson i bogowie olimpijscy* Riordana Ricka. Odwołano się również do polskich poetów, omawiając wiersz *Narodziny Afrodyty* Kazimierza Przerwy-Tetmajera. Dodatkowo, niewątpliwie ważnym elementem kształcenia kulturowego jest kontakt ze sztuką. Wykorzystano tutaj do analizy wcześniej wspomnianego wiersza obraz Sandra Botticellego *Narodziny Wenus*.

Zaproponowany wybór postaci mitologicznych jak i towarzyszących im mitów w większości wychodzi poza zakres

obowiązującej podstawy programowej. Pracy przyświecał cel praktycznego wykorzystania poszczególnych wątków mitologicznych w edukacji polonistycznej, poprzez korelację treści literackich z językowymi. Wykorzystano liczne metody aktywizujące, gry dydaktyczne oraz metody właściwe metodyce języka polskiego – praktyki pisarskiej, analizy i twórczego naśladowania wzoru oraz elementów przekładu intersemiotycznego. Z kolei w innowacji pedagogicznej nacisk został położony na metodę dramy. Wskazano trzy obszary – edukację polonistyczną, historyczną oraz artystyczną, dzięki którym, poprzez odpowiednią korelację międzyprzedmiotową w zakresie treści, uczeń może otrzymać zestaw informacji i zacząć świadomie uczestniczyć w kulturze.

BIBLIOGRAFIA

- Abramowiczówna Z., *Słownik grecko – polski*, Warszawa 1958.
- Bortnowski S., *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Warszawa 2009.
- Bortnowski S., *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005.
- Czerkies T., *Strategie uwodzenia tekstem. O odpowiedzialnej lekturze literatury podczas zajęć na przykładzie języka polskiego jako rodzimego oraz jako języka obcego*, „Postscriptum Polonistyczne” 2014, 1(13), s.27-46.
- Eurypides, *Tragedie*, tł. J. Łanowski, Warszawa 1980.
- Gallagher K., *Jak zachęcić do czytania: minilekcje dla uczniów gimnazjum i liceum*, Gdańsk 2007.
- Gładziuk N., *Omphalos, czyli pępek świata*, Warszawa 1997.
- Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., *Słownik terminów literackich*, Wrocław 1988.
- Graves R., *Mity greckie*, tł. H. Krzeczkowski, Kraków 2009.
- Imieliński K., *Seksuologia kulturowa* Warszawa 1984.
- Imieliński K., *Seksuologia*, Warszawa 1989.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009.

- Kłakówna Z. A., *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016.
- Kopaliński W., *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1987.
- Koziołek R., *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2016.
- Ladorucki J., *Od propagandy czytelnictwa do budowania społeczeństwa informacyjnego*, [w:] *Ludzie i książki. Studia i szkice bibliologiczno-bibliograficzne. Księga pamiątkowa dedykowana Profesor Hannie Tadeusiewicz*, pod red. E. Andrysiak, Łódź 2011.
- Ladurocki J., *Wprowadzenie do zagadnień kultury czytelniczej. Tytułem wstępu*, [w:] *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży. Szkice bibliologiczne*, pod red. M. Antczak, M. Brzuska-Kępa, A. Walczek-Niewiadomska, Łódź 2013.
- Leszczyński G., Zając M., *Książka i młody czytelnik: zbliżenia, oddalenia, dialogi. Studia i szkice*, Warszawa 2013.
- Leveque P., *Świat grecki*, tł. J. Olkiewicz, Warszawa 1973.
- Markowska W., *Mity greckie*, Warszawa 1962.
- Parandowski J., *Mitologia. Wierzenia i podania Greków i Rzymian*, Poznań 1987.
- Pietrzykowski M., *Mitologia starożytnej Grecji*, Warszawa 1985.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, [online:] <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/podstawa-programowa/> [dostęp: 18.07.2019].
- Pol K., *Początek jest najważniejszy. Dziecko jako czytelnik*, [w:] *Wokół edukacji polonistycznej: diagnozy – dylematy – propozycje*, pod red. B. Jaors, I. Puchala, J. Wakulak, Lublin 2018.
- Polańczyk D., *Mitologia Jana Parandowskiego*, Lublin 2007.

- Pyżalski J., Zdrodowska A., Tomczyk Ł., Abramczuk K., *Polskie badania EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski* [online:], <https://www.opi.org.pl/Raport-z-badania-EU-Kids-Online-2018-juz-dostepny.html> [dostęp 17.07.2019].
- Riordan R., *Greccy bogowie według Percy'ego Jacksona*, tł. A. Fulińska, Kraków 2014.
- Rzehak W., *Mitologia Greków i Rzymian*, Kraków 2004.
- Szary L., *Mity greckie dla dzieci*, Kraków 2017.
- Thomson G., *Egea prehistoryczna*, tł. A. Dębicki, Warszawa 1958.
- Więk A., *Kształtowanie kultury czytelniczey: rola biblioteki*, „Biblioteka i Edukacja”, nr 10/2016.
- Zadrożyńska A., *Etnologiczne problemy seksuologii* Warszawa 1984.
- Zamarovsky V., *Bogowie i herosi mitologii greckiej i rzymskiej*, tł. J. Illg, L. Spyрка, J. Wania, Katowice 2003.
- Zapobieganie samobójstwom. Imperatyw ogólnoświatowy*, pod red. B. Hołyst, Warszawa 2018.
- Zasacka Z., *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014, [online:] <http://eduentuzjasci.pl/badania/203-publicacje/raport/raport-z-badania/czytelnictwo-dzieci-i-mlodziezy/1184-czytelnictwo-dzieci-i-mlodziezy-raport-koncowy.html> [dostęp: 19.06.2019 r.].

SZYMON PIOTR JAKÓBIK – absolwent filologii polskiej i mediteranistyki na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach oraz historii z wiedzą o społeczeństwie na Wyższej Szkole Pedagogicznej w Warszawie. Doktorant w Instytucie Literaturoznawstwa na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego. Nauczyciel języka polskiego, historii oraz wiedzy o społeczeństwie w katowickich szkołach podstawowych i liceum. W swoich badaniach podejmuje tematy dotyczące dydaktyki języka i literatury polskiej oraz antyku grecko-rzymskiego.

SAMANTA DRYJA-ZABIELSKA - absolwentka filologii polskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie oraz studiów podyplomowych dla nauczycieli Szkoły Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego w Warszawie. Nauczycielka języka polskiego, autorka bloga poświęconego edukacji – Edukacja z pasją. W swoich badaniach podejmuje tematy dotyczące czytelnictwa dzieci i młodzieży oraz dydaktyki języka i literatury polskiej.

ISBN 978-83-66035-61-4

ISBN 978-83-66035-62-1