

**PRZESZŁOŚĆ
TO DZIŚ**

scenariusze lekcji

Teresa Kosyra-Cieślak
Barbara Matusiak

PRZESZŁOŚĆ TO DZIŚ



scenariusze lekcji

klasa II
część II

Wydawnictwo STENTOR
Warszawa 2004

Projekt graficzny i projekt okładki
Agata Pieńkowska

Winiety
Katarzyna Zawadka

Redakcja
Małgorzata Jaksza-Matachowska

Korekta
Magdalena Malczewska, Sylwia Raczyńska

© Copyright by Wydawnictwo Piotra Marciszuka STENTOR
© Copyright by Teresa Kosyra-Cieślak, Barbara Matusiak
Warszawa 2004

Wydanie I, Warszawa 2004

ISBN 83-89315-32-7

Skład i łamanie
Jacek Antoniuk

Druk

 **OPOLgraf**^{SA}

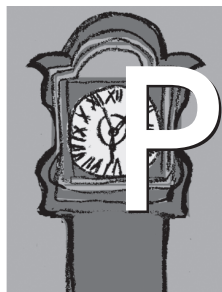
Opole, ul. Niedziałkowskiego 8-12

Wydawnictwo Piotra Marciszuka STENTOR
02-793 Warszawa, ul. Przy Bażantarni 11
tel./faks (0-22) 649 89 97, 649 54 95
www.stentor.com.pl
e-mail: stentor@stentor.com.pl

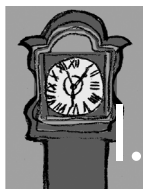
POZYTYWIZM	7
1. My i wy – czyli nowe pokolenie wkracza na arenę dziejów (Teresa Kosyra-Cieślak)	9
2. W jaki sposób sytuacja przełomu epok została ukazana w wierszach Adama Asnyka? (Teresa Kosyra-Cieślak)	16
3. Uczymy się od mistrzów... Publicystyka pozytywistów wzorem dla naszych prób dziennikarskich (Teresa Kosyra-Cieślak)	22
4. Czy Prus w swoim felietonie pokazał prawdę o Polakach? (analiza fragmentu <i>Kronik tygodniowych</i> pt. <i>Wieża paryska</i>) (Teresa Kosyra-Cieślak) ...	30
5. Jakie formy przyjmuje i czemu służy naśladowanie rzeczywistości w XIX- -wiecznym malarstwie i w powieści <i>Germinal</i> Émile’a Zoli? (Teresa Kosyra-Cieślak)	36
6. W salonach, sklepach, na ulicach... – czyli Warszawa w <i>Lalce</i> . Czy realistyczna? (Teresa Kosyra-Cieślak)	43
7. Ludowość w okresie pozytywizmu – liryki Marii Konopnickiej (Barbara Matusiak)	49
8. „Nu, u mnie umarło serce do tego miasto!” – <i>Mendel Gdański</i> Marii Konopnickiej (Barbara Matusiak)	54
9. Żydzi i Polacy, czyli rozważania o wspólnym życiu dwóch narodów – „ <i>El mole rachmim</i> ” Wiktora Gomulickiego i <i>Nowolipie</i> Józefa Hena (Barbara Matusiak)	60
10. Dyskusja o stereotypach kobiecości – <i>Kilka słów o kobietach</i> Elizy Orzeszkowej i <i>Odwaga</i> Anny Świrszczyńskiej (Barbara Matusiak)	67
11. Recenzujemy filmową adaptację <i>Nad Niemnem</i> w reżyserii Zbigniewa Kuźmińskiego (Teresa Kosyra-Cieślak)	72
12. „Pod mogił znakiem...”, czyli powstanie styczniowe w oczach pozytywistów. Przewartościowanie tradycji romantycznej (Teresa Kosyra-Cieślak)	77
13. Jakie funkcje powinna pełnić powieść historyczna? – rozważania o <i>Potopie</i> Henryka Sienkiewicza (Barbara Matusiak)	83
14. Pozytywista w poszukiwaniu zasady świata – <i>Nad głębiami</i> Adama Asnyka (Barbara Matusiak)	91
15. Człowiek wobec świata materii – <i>Żona Karola Darwina</i> Czesława Miłosza i *** [<i>Martwa natura rzeczy</i>] Bronisława Maja (Barbara Matusiak)	97
16. Feminizm wczoraj i dziś (Teresa Kosyra-Cieślak)	102

MŁODA POLSKA 107

17. Dekadentyzm jako postawa wobec życia – *Koniec wieku XIX*
Kazimierza Przerwy-Tetmajera (Barbara Matusiak)109
18. Jaka jesteś, kobieto? – *Lubię, kiedy kobieta...*
Kazimierza Przerwy-Tetmajera i *** [*Moja dusza jest lęką*
chaotycznych kwieci] Kazimiery Zawistowskiej (Barbara Matusiak)114
19. Co znaczy być artystą? – *Evviva l'arte!* Kazimierza Przerwy-Tetmajera
i *Confiteor* Stanisława Przybyszewskiego (Barbara Matusiak)118
20. „Artysta może wyrażać wszystko” – analiza i interpretacja wiersza *Padlina*
Charles’a Baudelaire’a (Barbara Matusiak)124
21. Sny i impresje w muzyce i poezji młodopolskiej (analiza i interpretacja
wybranych utworów impresjonistycznych) (Teresa Kosyra-Cieślak)130
22. Symboliczny obraz wyobraźni wyzwolonej w wierszu Arthura Rimbauda
Statek pijany (Teresa Kosyra-Cieślak)139
23. Ekspresjonistyczny charakter hymnów Jana Kasprowicza.
Analiza i interpretacja fragmentów *Dies irae* (Teresa Kosyra-Cieślak)144
24. Ukojenie. Klasycyzm, humanizm i franciszkanizm w literaturze
i sztuce Młodej Polski (Teresa Kosyra-Cieślak)148
25. „Chwile godne pamięci” – co Stefan Żeromski mówi o sobie
i innych w *Dziennikach*? (Barbara Matusiak)155
26. *Chłopi* Władysława Stanisława Reymonta, czyli przestrzeń mitu
(Teresa Kosyra-Cieślak)158
27. Wiejski gawędziarz i młodopolski artysta, czyli narrator *Chłopów*.
Analiza języka i stylu wybranych fragmentów powieści
(Teresa Kosyra-Cieślak)166
28. Podróże w czasie i przestrzeni: Zakopane – stolica Młodej Polski
(Teresa Kosyra-Cieślak)171
29. *Wesele*, czyli zwierciadło, w którym odbija się Polska
(Teresa Kosyra-Cieślak)177
30. Jaki świat przedstawia Dorota Masłowska w *Wojnie polsko-ruskiej*
pod flagą biało-czerwoną? (Barbara Matusiak)187



pozytywizm



My i wy – czyli nowe pokolenie wkracza na arenę dziejów

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Zajęcia koncentrują się wokół analizy i interpretacji artykułu *My i wy* Aleksandra Świętochowskiego. Uczniowie wskażą w nim cechy manifestu pokoleniowego, a to powinno wywołać dyskusję na temat, jak postrzegają oni własne pokolenie, czy mają świadomość pokoleniową i – jeśli tak – jakie są jej główne wyznaczniki. Czytając tekst XIX-wieczny, uczniowie zwrócą uwagę na jego organizację językowo-stylistyczną, frazeologię, metaforykę itp. Można też zaproponować konfrontację głównych idei i dążeń pokolenia romantycznego i wstępującego pokolenia postyczniowego.

CIELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- czytać ze zrozumieniem XIX-wieczny tekst publicystyczny
- w artykule *My i wy* wskazać cechy manifestu pokoleniowego
- analizować środki stylistyczne zawarte w artykule *My i wy*
- skonfrontować program pozytywistyczny z ideałami romantycznymi
- wypowiadać się na temat poczucia tożsamości pokoleniowej.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają dwie godziny lekcyjne. Z wiadomościami zawartymi w podręczniku uczniowie zapoznają się w domu. Nauczyciel wykorzystuje metody: gromadzenia pomysłów (kula śniegowa), dyskusji, heurezy, wspólnego tworzenia plakatu.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 14–18, 24–25
- duży arkusz szarego papieru, flamastry, małe kartki

- ewentualnie płyta z nagraniem muzyki romantycznej (do ćwiczenia dramowego w zakończeniu lekcji), np. *Etiuda c-moll* op. 10 nr 12 zwana *Rewolucyjną* Fryderyka Chopina¹

POJĘCIA I TERMINY

manifest pokoleniowy, artykuł programowy, artykuł polemiczny, idee romantyczne, program pozytywistyczny

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Nauczyciel prosi uczniów, aby spróbowali wskazać postawy, zachowania, wzorce kulturowe, dążenia itp., które charakteryzują ich własne pokolenie i stanowią o jego odrębności. Powinni zapisać także takie wyznaczniki, z którymi osobiście nie w pełni się identyfikują, ale które uważają za istotne dla obrazu pokolenia.

Uczniowie pracują metodą kuli śniegowej:

- każdy uczeń na kartce samodzielnie wypisuje 4 takie elementy;
- uczniowie łączą się w pary i wspólnie tworzą listę 6 elementów;
- pary łączą się w czwórki, które tworzą listy 8-elementowe;
- czwórki łączą się w ósemki i uzgadniają listy 10-elementowe.

(Liczby są przykładowe i można je skorygować, podobnie jak składy grup. Mogą one wyglądać inaczej, np.: 1 + 3 + 6 + 12).

Ponieważ stworzone przez uczniów zapisy zapewne będą miały bardzo różny poziom ogólności, nauczyciel powinien zasugerować młodzieży, aby przed odczytaniem spróbowała uporządkować swoje listy, umieszczając sprawy ogólne (np. ważne cele, ideały czy potrzeby) na początku, a sprawy drobne (np. jakieś elementy mody czy gesty) – na ostatnich pozycjach.

Po przedstawieniu opracowanych w ten sposób list jest czas na krótką rozmowę na temat wizerunku młodego pokolenia. W dyskusji uczniowie powinni odpowiedzieć na pytania:

- Z kim się identyfikują i jak chcieliby się określić?
- Czy ich pokolenie da się opatrzyć jakąś etykietką, ująć w jedną formułę?
- Czy uważają się za pokolenie racjonalne czy zbuntowane? Idealistyczne czy pragmatyczne? Poszukujące czy bierne?

Być może uczniowie stwierdzą, że ich pokolenie nie stanowi jednolitej formacji, że jego wzorce kulturowe i zachowania oraz wyznaczane cele są tak bardzo zróżnicowane, że nie da się ustalić wspólnego mianownika.

Nauczyciel zwraca uwagę na to, iż co kilkanaście lat odbywa się zmiana pokoleniowa, a każde wstępujące pokolenie w jakiś sposób zaznacza swoją obecność, określa się – najczęściej przeciwstawiając się pokoleniu swych rodziców. Młodzi zdecydo-

¹ Nagranie znajduje się na płycie dołączonej do I części książki *Przeszłość to dziś. Przewodnik metodyczny ze scenariuszami lekcji*, B. Matusiak, D. Siwickiej, A. Nawareckiego, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2003.

wanie podkreślają swoją odrębność kulturową, preferują (i często robią to w sposób ostentacyjny) nowe wzorce osobowe, autorytety, dążenia, cele, odmienne sposoby zachowania itp. Swoistym rodzajem manifestu pokoleniowego młodych była *Oda do młodości* Adama Mickiewicza, którą można przywołać np. przypominając zawarte w niej postawy i ideały).

W polskiej historii zmiany pokoleniowe wiązały się z wydarzeniami ważnymi dla narodu. Po upadku powstania styczniowego pojawiła się nowa formacja, która określała siebie i swoje ideały w opozycji do pokolenia starszego – jak niegdyś romantycy w opozycji do klasyków.

Przykładem samoświadomości pokolenia postyczniowego jest artykuł Świętochowskiego *My i wy*, który ukazał się w „Przeglądzie Tygodniowym” w 1871 r.

(ok. 20 minut)

2. Rozwinięcie

Po przeczytaniu fragmentu artykułu *My i wy* zamieszczonego w podręczniku uczniowie, pod kierunkiem nauczyciela, wymieniają uwagi wstępne, np.:

– Jest to wypowiedź w imieniu zbiorowości – pokolenia młodych (*my*), które występuje przeciwko pokoleniu starszych (*wy*).

– Tekst jest przykładem manifestu pokoleniowego (to znaczy artykułu zawierającego założenia programowe i postulaty, określającego tożsamość pokolenia, mającego charakter publicznej odezwy).

– Jest wypowiedzią bardzo emocjonalną, o silnie wyeksponowanych uczuciach, namiętą, wręcz gwałtowną w tonie.

Następnie młodzież analizuje i interpretuje fragment artykułu *My i wy*. Punktem wyjścia jest wypisanie określeń tworzących przeciwstawienie MY – WY, na którym się opiera kompozycja artykułu. Uczniowie pracują wspólnie, zgłaszają propozycje, uwagi, cytaty, a dwie wytypowane osoby zapisują je – po zweryfikowaniu i ogólnej akceptacji – na dużym arkuszu papieru, tworząc plakat. Dobrze byłoby zapisać zgłaszane propozycje i uwagi tak, aby ukazać antynomiczność pojęć:

manifest pokolenia postyczniowego	
my	wy
<p>cechy i postawy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – młodzi – nieliczni – „nie rządzący się widokami materialnych korzyści” – uwolnieni z układów towarzyskich czy społecznych – otwarcie wypowiadający swoje uwagi (więc: odważni, śmiali, bezkompromisowi) – bez lęku wobec sądów i ocen 	<p>cechy i postawy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – starzy – liczni – skrępowani „tysiącem niewidzialnych nici” (a więc: ograniczani różnymi układami i zobowiązaniami, konformistyczni, być może interesowni) – skradają się „ze swoimi zasadami” (więc: tchórzliwi) – chcą, aby ich „nikt nie sądził, [...] nie upominał” (a więc: boją się ocen, być może czują wstyd i niepewność?)

brak wykładnika ironii	ironicznie użyte określenia: – „wielcy” – „zacni” – „uczni” – „poważani” – „krzywdzeni” i „prześladowani”
cele: – pragną „nauki i pracy w społeczeństwie” – pragną „wywołać siły nowe, użytkowac istniejące” – pragną iść do przodu, walczą o postęp (chcą kierować „uwagę przed siebie, a nie poza siebie”)	cele: – w literaturze żądają „spokoju” i „nieruchomości” – każą „wszystkim patrzeć w przeszłość, szanować jej błędy” (konserwatywni)
<p style="text-align: center;">metaforyka drogi:</p> – „Czy idąc tak odmiennymi drogami, możemy się spotkać [...]?” – „[...] między naszymi obozami popalone mosty, pozrywane groble” – „Ustąpcie więc z drogi wszyscy, którzy ją tylko zawalać możecie, inni dopędzajcie tych, którzy prędeż od was biegną” – „młodość [...] pędzi w szalonych skokach”	
<p style="text-align: center;">metaforyka wojny:</p> – „[...] zdefiniować cel walki [...]” – „[...] między naszymi obozami popalone mosty, pozrywane groble”	
<p style="text-align: center;">wykładniki retoryczności:</p> – pytania retoryczne, np.: „Bo o cóż najbardziej chodzić powinno każdemu przyjmującemu na siebie obowiązek przewodniczenia drugim w sferze ducha?”, „Pytamy się, co wyście w tej mierze zrobili, wy, opiekunowie sentymentalnych powieści i zagważdżającej mózgi polityki? Czy to takie mają być tytuły waszej zasługi, takie dowody, które mają nas przekonać o waszej wielkości?” – wykrzyknienia, np.: „Nigdy!” – paralelizmy składniowe i kompozycyjne, np.: „My jesteśmy młodzi, nieliczni, nie rządzący się widokami materialnych korzyści [...]”, „Wy jesteście starzy, liczni, krępowani między sobą tysiącem niewidzialnych nici [...]” – apostrofy, np.: „Pytamy się, co wyście w tej mierze zrobili, wy, opiekunowie sentymentalnych powieści i zagważdżającej mózgi polityki?” – paradoksy, np.: „Každy jej bład jest ojcem nowej prawdy [...]” – parafrazy znanych cytatów, np.: „Krzyczą, więc czują – czują, więc żyją”	

Po opracowaniu plakatu uczniowie, z pomocą nauczyciela, omawiają go i komentują (antynomiczność MY – WY dodatkowo można wzmocnić informacjami o wieloznaczności zaimków *my* i *wy* na podstawie wiadomości zawartych w ramkach w podręczniku; zaimki inkluzywne i ekskluzywne). W wypowiedziach powinny się pojawić m.in. następujące informacje:

Ostro zarysowany antagonizm między pokoleniami jest podstawą, na której młodzi określają sami siebie i poprzez ową opozycyjność zyskują poczucie tożsamości i identyfikacji. O samym programie „młodych” tak naprawdę nie dowiadujemy się zbyt wiele – jest on raczej ogólnikowy i sprowadza się do zasygnalizowania głównych haseł pozytywistycznych.

Tym, co nadaje tekstowi ton i charakter, jest przede wszystkim burzliwość sporu, gwałtowność uczuć pokoleń, z których jedno przynajmniej uważa, że są w stanie wojny.

Metaforyka drogi wyraźnie nawiązuje do frazeologii postępu – drogi rozwoju ludzkości znanej uczniom np. z wiersza Norwida *Bema pamięci żałobny – rapsod* zawierającego wizję pochodzenia ludzkości przez historię, ku postępowi. Można też przypomnieć pochwałę twórczej aktywności i pracy na rzecz rozwoju ludzkości jako wartości najwyższej w *Fauście* Goethego. Jest to przykład wykorzystania jednego z najstarszych toposów kultury europejskiej, do którego sięgali także romantycy.

Metaforyka batalistyczna podkreśla antagonizmy pokoleniowe między „młodymi” i „starymi”.

Środki retoryczne oddają gwałtowność uczuć, namiętność, burzliwość toczącego się sporu.

Nauczyciel prosi uczniów, aby spróbowali określić, jakie są dążenia pokolenia „młodych”, tak ostro przeciwstawione pokoleniu zstępującemu, a także ogólnie pojętym ideałom romantyków (bo to do nich odnosi się zaimiek „wy”, co uczniowie bez trudu zauważą), i wskazali w tekście odpowiednie cytaty:

- „pragniemy pracy i nauki w społeczeństwie”;
- „pragniemy wywołać siły nowe, zużytkować istniejące”;
- „[pragniemy] skierować uwagę przed, a nie poza siebie”

oraz:

– „[...] każdy starać się powinien przede wszystkim o wywołanie w ogóle jak najwięcej sił umysłowych, o przyspieszenie pory jego dojrzałości, o pobudzenie go do pracy, nauki, zrozumienia swego położenia i swoich żądań” – praca na rzecz społeczeństwa.

Podstawowe pojęcia (można je wypisać na tablicy lub nanieść na plakacie tam, gdzie są cele „młodych”), które są zawarte (bezpośrednio lub pośrednio) w tych sformułowaniach, to: praca, nauka, postęp (kierowanie uwagi „przed siebie”), społeczeństwo, siły umysłowe. Nauczyciel zwróci uwagę na kluczowe pojęcia pozytywizmu oraz ich odzwierciedlenie w programie polskich pozytywistów (praca organiczna, praca u podstaw, asymilacja Żydów i emancypacja kobiet), a także na wpływ klęski powstania styczniowego na kształtowanie się tego programu (ramka *Noc postyczniowa*).

Uczniowie poszerzą informacje o programie pozytywistycznym na podstawie wiadomości w ramach (*Sztandary pozytywistów* oraz *Polscy pozytywiści – najważniejsze hasła*). Można także już w tym momencie zasygnalizować pojęcia: organicyzm, scjentyzm, utylitaryzm.

* Jeśli jest czas, uczniowie mogą bliżej scharakteryzować obraz młodości wyłaniający się z artykułu Świętochowskiego (szlachetny zapał, entuzjazm, bunt, gotowość

do walki, wiara w postęp, dążenie do powszechnego szczęścia społeczeństwa; sami siebie nazywali „trzeźwymi entuzjastami”) i skonfrontować go z analogicznym obrazem zawartym w *Odzie do młodości* Mickiewicza.

(ok. 55 minut)

3. Podsumowanie

Lekcję można zakończyć zestawieniem ideałów i celów pozytywistów ze znanymi już uczniom ideałami romantycznymi (przeciw którym zasadniczo zwrócony jest bunt „młodych”). Można w tym miejscu wprowadzić ćwiczenie dramatyczne.

Nauczyciel dzieli uczniów na dwie grupy (mogą one odzwierciedlać ich preferencje lub być wybrane losowo):

- romantyczni idealisci,
- „trzeźwi entuzjaści” (którzy chcą nauki i pracy nad społeczeństwem).

Pierwsi spróbują krótko i syntetycznie odpowiedzieć na pytanie, czego chcieli romantycy i do jakich celów dążyli, np.:

- ojczyzna ponad wszystko;
- „wybić się na niepodległość” (Maurycy Mochnacki);
- walczyć z bronią w rękę, a w razie potrzeby złożyć ofiarę z życia („piękna śmierć” dla ojczyzny);
- wpłynąć na bieg historii;
- zając miejsce w boskim planie zbawienia świata, opowiadając się po stronie dobra;
- odkryć i poznać mistyczną stronę kosmosu;
- „wzlatywać nad poziomy”, „mierzyć siły na zamiary” i „sięgać, gdzie wzrok nie sięga”.

Uczniowie wchodzący w skład tej grupy dzielą się zapisami, które będą odczytywać w zaplanowanym porządku.

Druga grupa przygotowuje odczytanie artykułu Świętochowskiego, dzieląc go na krótkie fragmenty, tak jednak by zachować strukturę logiczną (każdy fragment musi być sensowną całością). Wyodrębnione całości prezentują różne osoby (tak by były i w tej grupie „różne głosy”). W miarę możliwości wykonawcy będą się starali czytać swoje fragmenty, interpretując je intonacją, modulacją głosu itp.

Następnie uczniowie stają w dwóch grupach i odczytują swoje kwestie. Zaczynają „pozytywiści”. „Romantycy” mogą powtarzać swoje hasła, najlepiej wypowiadając je z odpowiednim uczuciem i akcentując ich treści.

Po zakończeniu ćwiczenia (można je także wykonać na tle cichnącej muzyki romantycznej) klasa opisuje swoje wrażenia i przedstawia wnioski. Być może pojawią się głosy krytyczne typu: Czy młodzi pozytywiści mieli prawo tak ostro odrzucać dorobek romantyzmu? A może to prawo młodości odrzucać wszystko, co stworzyła epoka poprzednia?

Można odpowiedzieć na pytanie 4 z podręcznika, odnoszące się do artykułu Świętochowskiego, a także zastanowić się, czy tytułowe „my” i „wy” to przykład języka ezopowego. Czy ich przeciwstawienie jest tylko wyrazem zmiany pokoleń i buntu

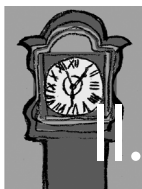
„młodych” przeciw „starym”? A może chodzi tu o przeciwstawienie sobie „sposobów” walki o zachowanie bytu narodowego: romantycznego etosu walki i pozytywistycznego postępu, nauki i pracy?

Na zakończenie lekcji nauczyciel podkreśla, że należy unikać uproszczeń i schematyzacji. Pierwsze pokolenie postycziowe uważało romantycznych wieszczów za swoich duchowych nauczycieli i uznawało ich autorytet. Nie podważali ich zasług dla utrwalania poczucia tożsamości narodowej. Natomiast – jak mogą uczniowie przeczytać we wstępie – upadek powstania styczniowego i kolejna krwawa ofiara narodu skłoniły ich do przewartościowań i zdecydowanego odrzucenia m.in. kultu ofiarnictwa, idei mesjanistycznych oraz dominacji romantycznego idealizmu.

(ok. 10 minut)

Praca domowa

Napisz manifest swego pokolenia w dowolnej formie, ale zachowując językowe cechy właściwe dla tego typu wypowiedzi.



W jaki sposób sytuacja przełomu epok została ukazana w wierszach Adama Asnyka?

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Lekcja jest poświęcona odczytaniu wierszy Adama Asnyka w kontekście wcześniej przeanalizowanej zmiany pokoleniowej. Zadaniem uczniów będzie zaobserwować, w jaki sposób język poezji ukazuje procesy i zjawiska omówione na podstawie artykułu programowego Aleksandra Świętochowskiego. Ważnym celem lekcji jest też pokazanie, jak sztuka (poezja) uniwersalizuje przeżycia historyczne i jednostkowe.

Temat można zrealizować na podstawie jednego tylko wiersza – *Daremne żale*, rozbudowując konteksty i przeznaczając więcej czasu na dyskusję.

CELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- czytać wiersze Asnyka z właściwą dykcją, intonacją, modulacją głosu itp.
- zanalizować i zinterpretować utwory
- określić funkcję środków stylistycznych
- określić budowę wersyfikacyjno-składniową utworów
- dostrzec obecność stałych obrazów i toposów kulturowych (np. toposu wędrówki)
- porównać podobne prawdy i idee przedstawione w tekstach o różnych formach i funkcjach (artykuł *My i wy* Świętochowskiego oraz poezja Asnyka).

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają jedną lub dwie godziny lekcyjne w zależności od tempa pracy uczniów i liczby wierszy wybranych do analizy. Nauczyciel wykorzystuje heurystykę, wspólne tworzenie plakatu oraz elementy metody problemowej. Dzień wcześniej prosi wybranych uczniów (np. uzdolnionych recytatorsko lub muzycznie), aby przygotowali w domu interpretację wierszy Asnyka: *Daremne żale* oraz *Dzisiejszym idealistom* w taki sposób, aby wyeksponować ich melodię. Mogą w tym celu wykorzystać tło muzyczne.

Inną grupę uczniów prosi o przygotowanie niewielkiej wystawy malarstwa związanego z motywami powstańczymi i zesłańczymi (reprodukcje, albumy) i o umieszczenie jej przed lekcją w klasie.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 12, 20–21
- słownik terminów literackich lub inne źródło, w którym uczniowie znajdą informacje na temat wiersza sylabotonicznego i stóp metrycznych
- arkusz papieru z narysowaną tabelą
- karteczki do zapisywania cytatów
- ilustracje z podręcznika i inne reprodukcje malarskie przedstawiające motywy powstańcze i obrazy zesłańców (np. Aleksandra Sochaczewskiego)
- Zbigniew Preisner, *Miejcie nadzieję*, tekst na podstawie wiersza Adama Asnyka śpiewa Tamara Kalinowska¹

POJĘCIA I TERMINY

poezja filozoficzno-refleksyjna, melancholia

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Nauczyciel rozpoczyna zajęcia od przypomnienia wiadomości i ustaleń z poprzedniej lekcji na temat zmiany pokoleniowej, antagonizmów między pokoleniem odchodzącym a wstępującym pokoleniem młodych, pozytywistycznych dążeń i hasel pokolenia postycyńskiego, odrzucającego idee romantyczne.

W tym celu uczniowie powinni szybko przywołać szereg antynomii, na których oparty był przełom postycyński (tylko w zakresie posiadanych do tej pory wiadomości), np.

walka	praca
jednostka	społeczeństwo
idealizm	pragmatyzm, utylitaryzm
mistycyzm	scjentyzm
.....

Na tej podstawie młodzież formułuje wnioski (jest to przypomnienie i uzupełnienie niektórych myśli, jakie pojawiły się na poprzedniej lekcji):

Nowe pokolenie, które wchodzi na „arenę dziejów”, próbuje się określić, zbudować własny system wartości, najczęściej opozycyjny do ideałów i tendencji uznawanych

¹ Oprócz wykonania T. Kalinowskiej istnieją również interpretacje J. Kaczmarek i J. Wójcickiego. We wszystkich wersjach śpiewanych tytuły i teksty różnią się nieco od pierwowzoru; oryginalny tekst wiersza *Miejmy nadzieję* (1871) zamieszczamy w książeczce dołączonej do płyty.

przez epokę poprzedników. „Stare” idee i formy muszą odejść w przeszłość, ponieważ się „przeżyły”, okazały się nieskuteczne. Każde nowe pokolenie ma własną drogę.
(ok. 10 minut)

2. Rozwinięcie

Nauczyciel pyta uczniów: Czy każdy człowiek musi się identyfikować z jakąś określoną formacją pokoleniową? Czy można być człowiekiem „przełomu”? Stać na pograniczu pokoleń i epok? Jaka jest i jaka może być sytuacja takich twórców?

Następnie zwraca uwagę młodzieży na postać Adama Asnyka – poety przełomu. Prosi uczniów o zaprezentowanie utworów, których recytację wcześniej przygotowali. (Celem jest wpłynięcie przede wszystkim na emocje uczniów, wprowadzenie ich w szczególny nastrój poezji Asnyka).

Dodatkowo nauczyciel może zaproponować wysłuchanie fragmentu nagrania *Miejscie nadzieję* w wykonaniu Tamary Kalinowskiej (poezja śpiewana pozwoli uczniom lepiej odczuć nastrojowość wierszy Asnyka).

Po wysłuchaniu recytacji uczniowie opowiadają o swoich przeżyciach i wrażeniach. Formułują hipotezy interpretacyjne na temat utworów zamieszczonych w podręczniku. Przedstawiają uwagi ogólne:

- jest to poezja o charakterze filozoficzno-refleksyjnym;
- ukazuje nieuchronność przemijania, wyczerpywania się form i idei, tego, że „stare” musi ustąpić „nowemu”;
- utwory są rytmiczne, śpiewne (nauczyciel powinien podkreślić, iż Asnyka się czyta i śpiewa), *syllabotoniczne;
- w utworach dominuje nastrój melancholii, jest także gorycz, słychać echa buntu i nuty bojowe, ale jest również nadzieja, motywy heroiczne.

W tym momencie nauczyciel powinien dokładnie omówić z uczniami pojęcie melancholii.

Po ogólnych uwagach nauczyciel proponuje uczniom bardziej szczegółowo przyjrzeć się wierszom pod kątem osobowości (charakterów ludzkich), którym odpowiadać mogłyby myśli i sformułowania zawarte w utworach. Zawiesza w widocznym miejscu arkusz papieru z narysowaną tabelą:

optymista	pesymista	melancholik	buntownik

Następnie prosi młodzież o umieszczenie w odpowiednich (jej zdaniem) kolumnach wybranych cytatów z obu wierszy. Uczniowie wypisują je na małych kartkach i przyczepiają we właściwych miejscach, np.

optymista	pesymista	melancholik	buntownik
„Trzeba z żywymi naprzód iść, / Po życie sięgać nowe...”	„Daremne żale – próżny trud, / Bezsilne zlorzecze- nia!”	„Przeżytych kształ- tów żaden cud / Nie wróci do istnie- nia”	„Dziś hasłem wal- ka...” „Dziś trzeba zstą- pić w sam środek burz, / Potrzeba walczyć o życie!”
.....	„Świat wam nie odda, idąc wstecz, / Znikomych mar szeregu”
.....
.....

Po zakończeniu pracy zapewne się okaże, że różni uczniowie w różny sposób zakwalifikowali te same fragmenty wierszy, np.

optymista	pesymista	melancholik	buntownik
„Trzeba z żywymi naprzód iść, / Po życie sięgać nowe...”	„Dziś hasłem wal- ka...” „Dziś trzeba zstą- pić w sam środek burz, / Potrzeba walczyć o życie!”	„Daremne żale – próżny trud, / Bezsilne zlorzecze- nia!” „Przeżytych kształ- tów żaden cud / Nie wróci do istnie- nia” „Świat wam nie odda, idąc wstecz, / Znikomych mar szeregu”
.....
.....
.....

Daje to okazję do dyskusji.

Autorzy różnych przyporządkowań będą uzasadniać swoje opinie, argumentować. Nauczyciel podkreśli, że każdy fragment wiersza należy odczytywać (rozumieć) w kontekście całości.

Niewątpliwie jednak możemy mówić o zróżnicowanej gamie uczuć, przeżyć wewnętrznych i postaw przedstawionych w czytanych utworach. Dotyczą one przemian, jakie nieuchronnie niesie czas.

Uwaga! Dyskusja na temat postaw wobec rzeczywistości jest właściwym celem tego ćwiczenia. Podobny efekt można uzyskać, stosując ćwiczenia aktorskie i prosząc, aby uczniowie odczytywali fragmenty wiersza w różny sposób: ze smutkiem, bojowo, optymistycznie itp.

Interpretacja wiersza *Daremne żale*

W wierszu występuje motyw drogi – wędrówki. Utwór ma ramową kompozycję. Adresat wypowiedzi „wy” to przedstawiciel(e) zstępującej formacji ideowej lub kulturowej. Poetykę wiersza budują liczne elementy retoryczne. Przeważa ton apelatywny – „Trzeba z żywymi naprzód iść...”.

Należy podkreślić uniwersalizację problemu: Asnyk pisze o prawidłowości ogólnej, prawie przemian dziejowych, a nie o konkretnej przemianie, np. przełomie romantyzmu i pozytywizmu. Swoje refleksje formułuje w imieniu pewnej zbiorowości, a przedmiot opisu stanowi nie indywidualny los człowieka, lecz ciągłość życia wyrażająca się w następowaniu po sobie kolejnych pokoleń. W filozofii Asnyka sensem życia są wspólne wysiłki pokoleń i wspólna odpowiedzialność. Podstawą życia jest ruch i zmiana, obumieranie starych form i rodzenie się nowych. Człowiek powinien te prawa zrozumieć i dobrowolnie je respektować.

Po szczegółowej interpretacji uczniowie zapewne dojdą do wniosku, iż mimo wezwania: „Trzeba z żywymi naprzód iść, / Po życie sięgać nowe...” w wierszu dominuje melancholia. Nauczyciel prosi, by zastanowili się, jakie mogą być jej źródła.

Młodzież odnajduje w podręczniku podstawowe informacje biograficzne o Adamie Asnyku (zwracając uwagę na jego udział w powstaniu, a następnie na pobyt za granicą, aby uniknąć represji ze strony zaborcy). Jest to „smutna biografia”, która zapewne miała duży wpływ na obecność melancholii w wierszach poety.

W tym momencie nauczyciel powinien zwrócić uwagę na wystawkę malarstwa przedstawiającego powstanie styczniowe i jego klęskę, pochody zesłańców, motyw Sybiru. Pozwoli to ukierunkować tok rozmowy.

Prowadzący podkreśla, że klęska zrywu narodowowyzwoleńczego musiała zaciążyć nad poglądami Asnyka na historię i wpłynąć na jego postawę poetycką. Zdaje on sobie sprawę z nieprzydatności ideałów romantycznych, widzi w nich źródła niemocy i klęski, ale chyba skłania się ku nim całym sercem. Jest rozdarty między tęsknotą za epoką romantyczną a przekonaniem, że nowe życie (choć obce duchowo jego pokoleniu) musi zwyciężyć. (Do tego wątku rozważań będzie można powrócić przy innych wierszach Asnyka zamieszczonych w dalszej części podręcznika).

*** Interpretacja wiersza *Dzisiejszym idealistom***

Szereg pytań retorycznych i wykrzyknienia tworzą dyskursywny charakter wiersza. Zawiera on przeciwstawienie postawy pasywnej (biernej) i aktywnej jako synonimów: idealizmu i pragmatyzmu („Potrzeba walczyć o życie!”) lub utylitaryzmu („A ten zwycięzca – kto drugim da / Najwięcej światła od siebie!”). Przesłanie wiersza ukazane jest za pomocą metaforyki walki i burzy oraz znanych motywów kulturowych: opozycji nieba i ziemi, a także światła i zasiewu (żniwa). Tworzy je bolesna świadomość, ale i zrozumienie, przyjęcie prawdy, iż prawem powszechnym jest przemiana, a gwałtu nie da się wykluczyć z „duchowej sfery istnienia”. Podmiot liryczny przedstawia tę prawdę zbiorowemu adresatowi: „dzisiejszym idealistom”, którzy powinni przestać kontemplantować przeszłość i zająć się „nowym zasiewem”, bo „Do tych należy jutrzejszy dzień, / Co nowych łakną zdobyć”.

Zgodnie z sugestią autorki podręcznika warto zestawzić ten wiersz z manifestem *My i wy* Aleksandra Świętochowskiego i wskazać podobieństwo zawartych w nich idei i przesłań przy odmienności formy i języka artystycznego.

(ok. 30 minut)

3. Podsumowanie

Lekcję można zakończyć odwołaniem się do sytuacji uczniów jako osób żyjących w epoce na swój sposób przełomowej (lub do doświadczeń ich rodziców). Oto przykładowe pytania, na które odpowiadają uczniowie (nauczyciel dokonuje wyboru zagadnień, jakie uczniowie mogą podjąć w rozmowie zamykającej lekcję – w zależności od pozostałego czasu i możliwości klasy):

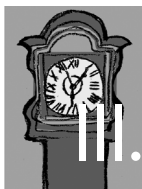
- Czy czują się ludźmi przełomu?
- Czy mają świadomość, że epoka, w której żyją, jest epoką przemian? (Asnyk ją miał i to było źródłem jego melancholii).
- Czego owe przemiany dotyczą? Stylu życia? Wzorców kultury? Idei? Wartości? Ustroju polityczno-społecznego? Wszystkiego razem?
- Co wpływa na ów przełom, w którym dziś uczestniczymy (np. rozwój mass mediów i koniec „galaktyki Gutenberga”)?
- Czy zmiana budzi w nas tęsknotę za dawną formacją i kształtującymi ją wartościami?
- Co mówi o tym starsze pokolenie?

Jeśli nauczyciel na realizację tematu przeznaczył dwie godziny lekcyjne – dyskusja może być bardziej rozbudowana. Jeśli jest to wariant jednogodzinny, zakończenie ograniczy się do zasygnalizowania problemów i do kilku wypowiedzi chętnych uczniów. Pozostali rozwiną swoje przemyślenia w pisemnej pracy domowej.

(ok. 5 minut)

Praca domowa

Czy czujesz się człowiekiem przełomu? Przedstaw w dowolnej formie swoje refleksje na wybrane przez siebie tematy poruszone w podsumowaniu lekcji.



Uczymy się od mistrzów... Publicystyka pozytywistów wzorem dla naszych prób dziennikarskich

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Lekcja jest poświęcona gatunkom publicystycznym, a zwłaszcza felietonowi, za którego twórcę w literaturze polskiej należy uważać Bolesława Prusa. Na przykładzie wybranych tekstów (zamieszczonych w podręczniku) uczniowie określą charakter, funkcje i cechy XIX-wiecznego felietonu. Podejmą też próbę napisania własnego felietonu na interesujący ich temat.

CELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- czytać ze zrozumieniem teksty publicystyki XIX-wiecznej
- określić, jakim gatunkiem jest felieton
- zanalizować i zinterpretować teksty publicystyczne: felieton Bolesława Prusa z *Kronik tygodniowych* i *List z podróży do Ameryki* Henryka Sienkiewicza
- określić sposoby przyciągania uwagi czytelników w tekstach publicystyki XIX-wiecznej
- nazwać funkcje omawianych tekstów i wskazać ich językowe wykładniki.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Temat jest realizowany na dwóch godzinach lekcyjnych. Ma dwuczęściową strukturę: pierwsza jednostka jest poświęcona analizie i interpretacji fragmentów publicystyki pozytywistycznej, druga – ćwiczeniom redakcyjnym uczniów. Jeżeli nauczyciel nie dysponuje czasem, może poprzestać na pierwszej części, zakończonej podsumowaniem na temat funkcji humoru w kronikach Prusa, a napisanie felietonu (lub innej pracy o charakterze dziennikarskim) zadać uczniom do domu. Prowadzący łączy lekcję z metodą problemową i pracą w małych grupach.

Uczniowie mają w domu przejrzeć kilka bieżących gazet i tygodników, określić, jakiego typu teksty (gatunki publicystyczne) się w nich pojawiły, a także – jakie tematy są w nich poruszane. Ponadto powinni przeczytać zamieszczone w podręczniku

fragmenty *Kronik tygodniowych* Prusa (również: *Wieżę paryską*) oraz fragment *Listu z podróży do Ameryki* Sienkiewicza.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 29–35
- karty zadań dla grup – do pierwszej i drugiej części lekcji (i ewentualnie materiały do przygotowania felietonu)
- słowniki terminów literackich
- arkusze szarego papieru i flamastry

POJĘCIA I TERMINY

publicystyka, dziennikarstwo, felieton, reportaż, list, kronika

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Nauczyciel inicjuje swobodną rozmowę na temat gatunków publicystycznych najczęściej spotykanych we współczesnej prasie. Zadaje uczniom pytania:

- Jakie gatunki publicystyczne są Wam znane?
- Które z nich są szczególnie popularne?
- Jakie problemy poruszają najczęściej?
- Dlaczego dziś publicystyka stanowi tak ważny obszar piśmiennictwa?
- Co ją odróżnia od tekstów informacyjnych?

W rozmowie uczniowie wykorzystają wnioski z pracy domowej. Warto też przypomnieć wiadomości z klasy pierwszej na temat popularności literatury faktu i współczesnego reportażu (*Outside* Wojciecha Tochmana, a także nazwiska Hanny Krall i Ryszarda Kapuścińskiego).

Uczniowie powinni przypomnieć (i zanotować), iż:

- Publicystyka obejmuje, najogólniej mówiąc, wypowiedzi na aktualne problemy polityczne, społeczne, kulturalne itp.
- Publicystyka stanowi podstawową formę działalności dziennikarskiej (obok informacji), chociaż dziś dotyczy już nie tylko tekstów pisanych (w prasie), ale także innych typów wypowiedzi w środkach masowego przekazu (np. reportaż telewizyjny, radiowy, informacja filmowa itp.). Rozwój publicystyki jest ściśle uzależniony od środków przekazu, dlatego ukształtowała się ona wraz z rozwojem prasy, a obecnie mają na nią bardzo istotny wpływ telewizja i internet.

– Publicystyka różni się od tekstów informacyjnych tym, że nie tylko przekazuje wiadomości w obiektywnej („neutralnej”) formie, ale też je komentuje, wyjaśnia, rozstrzyga problemy. Bardzo ważne, aby informację odróżniać od komentarza (fakty od opinii), bo jest to warunek rzetelności i uczciwości dziennikarskiej. Obecnie w prasie i innych środkach masowego przekazu informacja przeważa nad publicystyką, która często zbliża się do literatury pięknej i wchodzi na zarezerwowane dla niej obszary (przykładem są książki Kapuścińskiego, Krall czy – ostatnio – Tochmana). Także wielu współczesnych pisarzy zajmuje się publicystyką (np. Jerzy Pilch prowadzący stałą rubrykę w „Polityce”).

– Popularne gatunki dziennikarskie to: felieton, reportaż, wywiad, recenzja, komentarz czy artykuł polemiczny.

(ok. 15 minut)

2. Rozwinięcie

Część I. Analiza i interpretacja fragmentów publicystyki

Komentarz nauczyciela:

Publicystyka w dzisiejszym znaczeniu tego słowa narodziła się w drugiej połowie XIX w. wraz z rozwojem prasy. Chcąc przyciągnąć czytelników, redaktorzy dzienników i tygodników pozyskiwali do współpracy znanych autorów (dla których działalność dziennikarska często stanowiła stałe źródło dochodów, co nie było bez znaczenia).

W dolnej części strony czasopisma, oddzielonej poziomą linią, zamieszczano powieści w odcinkach. Od francuskiej nazwy tej części gazety (fr. *feuilleton* – zeszytik, powieść w odcinku) powstała nazwa gatunku literackiego – felieton.

Felietony ukazywały się w dziennikach zazwyczaj w ostatnim dniu tygodnia, zaś w tygodnikach – w każdym numerze.

W drugiej połowie XIX w. felieton zrobił wielką karierę. Powstało wówczas wiele jego odmian tematycznych: były to relacje z podróży (listy, kartki – obrazki z różnych etapów wędrówki po kraju i zagranicą), felietony naukowe, sądowe, salonowe, literackie, teatralne, uliczne.

Wybitni publicyści XIX w., tacy jak Prus i Sienkiewicz, właściwie ustalili zasady podstawowych gatunków publicystycznych, stworzyli ich wzorce.

Nauczyciel dzieli klasę na 3 grupy. Każda z nich dostaje do analizy inny tekst. Uczniowie otrzymują karty zadań. Grupy powinny mieć do dyspozycji słowniki terminów literackich, ewentualnie inne kompendia wiedzy, w których znajdą informacje o gatunkach publicystycznych.

Jeżeli klasa jest liczna, należy stworzyć 6 grup. Wówczas dwie grupy będą pracowały niezależnie od siebie, nad tym samym tekstem (i dostaną takie same karty zadań), a pod koniec wyznaczonego czasu połączą się, porównają swoje wnioski i wybiorą jedną osobę, która je zaprezentuje na forum klasy.

Liczba członków grupy nie powinna przekraczać 6, 7 osób.

Karty zadań dla grup:

Grupa I

Bolesław Prus, *Kronika tygodniowa* (fragm.), podręcznik, s. 29–31.

Wspólnie przeanalizujcie i zinterpretujcie wskazany fragment, starając się określić i krótko skomentować następujące elementy i aspekty tekstu:

- temat;
- intencję autora (cel, jaki przyświecał autorowi piszącemu ten tekst);
- sposoby przyciągania uwagi czytelnika;
- poetykę, zastosowane środki stylistyczne;
- gatunek literacki;
- dominujące funkcje językowe obecne w tekście.

Na pracę macie 20 minut. Wnioski krótko i przejrzyście zapiszcie na dużym arkuszu papieru (możecie stosować skróty, tabele, wyliczenia i rozwiązania typowe dla notatki). W razie potrzeby skorzystajcie ze słownika terminów literackich.

Po upływie wyznaczonego czasu wybrana przez Was osoba zaprezentuje wyniki całej klasie.

Grupa II

Bolesław Prus, *Wieża paryska* (fragm.), podręcznik, s. 32–33.

Wspólnie przeanalizujcie i zinterpretujcie wskazany fragment, starając się określić i krótko skomentować następujące elementy i aspekty tekstu:

- temat;
- intencję autora (cel, jaki przyświecał autorowi piszącemu ten tekst);
- sposoby przyciągania uwagi czytelnika;
- poetykę, zastosowane środki stylistyczne;
- gatunek literacki;
- dominujące funkcje językowe obecne w tekście.

Na pracę macie 20 minut. Wnioski krótko i przejrzyście zapiszcie na dużym arkuszu papieru (możecie stosować skróty, tabele, wyliczenia i rozwiązania typowe dla notatki). W razie potrzeby skorzystajcie ze słownika terminów literackich.

Po upływie wyznaczonego czasu wybrana przez Was osoba zaprezentuje wyniki całej klasie.

Grupa III

Henryk Sienkiewicz, *List z podróży do Ameryki* (fragm.), podręcznik, s. 33–35.

Wspólnie przeanalizujcie i zinterpretujcie wskazany fragment, starając się określić i krótko skomentować następujące elementy i aspekty tekstu:

- temat;
- intencję autora (cel, jaki przyświecał autorowi piszącemu ten tekst);
- sposoby przyciągania uwagi czytelnika;
- poetykę, zastosowane środki stylistyczne;
- gatunek literacki;
- dominujące funkcje językowe obecne w tekście.

Na pracę macie 20 minut. Wnioski krótko i przejrzyście zapiszcie na dużym arkuszu papieru (możecie stosować skróty, tabele, wyczerpania i rozwiązania typowe dla notatki). W razie potrzeby skorzystajcie ze słownika terminów literackich.

Po upływie wyznaczonego czasu wybrana przez Was osoba zaprezentuje wyniki całej klasie.

Arkusze z notatkami zostają zawieszane w widocznym miejscu (jeśli zostanie kilka minut – pod koniec lekcji uczniowie mogą je przepisać do zeszytów) i następuje prezentacja.

Po zakończeniu prezentacji nauczyciel podkreśla, że Prus stworzył podstawy nowoczesnego felietonu, który w XX w. znalazł swoją kontynuację pod piórem takich mistrzów, jak Antoni Słonimski czy Stefan Kisielewski, natomiast Sienkiewicz swoimi listami – z Ameryki, a później z Afryki – zapoczątkował tradycję tego rodzaju reportażu, który rozwijał np. Melchior Wańkowicz.

Podsumowanie I części lekcji

Nauczyciel zadaje pytania:

– Jakie Prus widział możliwości stojące przed dziennikarstwem? Jakich skutków się spodziewał?

– Jego artykuły cechowała ulotność będąca nieodzownym aspektem wszelkich form dziennikarskich (można porównać z fragmentem eseju Jana Józefa Lipskiego *Kroniki Prusa*). Czy rzeczywiście felietony Bolesława Prusa zostały zapomniane?

– Czy można Prusa nazwać jeszcze jednym „naprawiaczem świata”, który próbował go uleczyć humorem?

Uczniowie odpowiadają na pytania.

Kilka słów komentarza warto poświęcić funkcji humoru w felietonach Prusa, na który niewątpliwie młodzież zwróci uwagę.

Bolesław Prus w swoich kronikach tygodniowych zasłynął jako humorysta. Humor, komizm (a także ironia i sarkazm, których nie brak w felietonach) miały wymiar dydaktyczno-moralizatorski. Przeciwstawiały się zwłaszcza romantycznej i sentymentalnej tradycji literackiej.

„Humorysta – pisał w kronice w «Kurierze Warszawskim» 29 sierpnia 1886 r. – w miarę podziwiał bohaterów, nadmieniając zresztą niekiedy, że lubili rozpalające trunki. Uznaje, że dziewice są aniołami, które jednak co roku zjadają po parę wołów. Rozczuła się nad majem, który przynosi fiołki, nie zapomina jednak, że w tym miesiącu najłatwiej nabawić się kataru.

Taka zdolność dwustronnego patrzenia na przedmiot wywołuje w jednostronnych umysłach starcie idei i pobudza do śmiechu[...]”.¹

¹ Cyt. za: J. Bachórz, *Pozytywizm. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 1995, s. 51.

Część II. Piszemy felieton

W dalszej części lekcji uczniowie przygotowują się do napisania własnego felietonu (oczywiście nauczyciel może rozszerzyć propozycję o reportaż, jeżeli uzna to za celowe).

Nauczyciel buduje sytuację dydaktyczną:

Wyobraźcie sobie, że jesteście początkującymi dziennikarzami i chcielibyście współpracować ze znanym czasopismem (takim jak np. „Wprost”, „Polityka” czy „Newsweek”). Musicie przedstawić redaktorowi naczelnemu próbkę swoich możliwości, dlatego przygotujcie się do napisania felietonu, który mógłby zainteresować redakcję pisma.

Uczniowie pracują w małych grupach (tych samych, co poprzednio). Zadaniem każdego zespołu jest opracowanie co najmniej jednej koncepcji felietonu, który następnie zostanie indywidualnie już napisany w domu przez każdego z członków grupy.

Propozycja planu felietonu:

- temat
- plan kompozycji
- tytuł
- „zapowiedź” felietonu (lead)
- śródtytuły.

Karta zadań (taka sama dla wszystkich grup):

Karta zadań

Zadaniem Waszego zespołu jest opracowanie co najmniej jednej koncepcji felietonu, który następnie każdy z Was napisze w domu. Pisząc tekst, będziecie mieli prawo wprowadzać korekty i poprawki do opracowanego teraz planu, postarajcie się jednak przygotować go jak najdokładniej.

W tym celu powinniście:

- określić **temat**,
- stworzyć ramowy **plan kompozycji**,
- zaproponować **formę** (lub kilka możliwych form), w jaką ujmiecie swój felieton.

Dobrze byłoby także zredagować wspólnie:

- **tytuł**,
- „zapowiedź” felietonu (**lead**),
- **śródtytuły**.

Być może napiszecie też razem kilka akapitów?

Przed przystąpieniem do pracy klasa razem z nauczycielem omówi niektóre ze wskazanych elementów².

² Cenne wskazówki i propozycje szczegółowych ćwiczeń warsztatowych można znaleźć w książce S. Bortnowskiego *Warsztaty dziennikarskie*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 1999. Każdy ze wskazanych w poleceniu elementów został tam szczegółowo omówiony.

(Podane niżej informacje nauczyciel może przygotować w postaci materiałów dla grup i przed przystąpieniem do pracy rozdać zespołom).

Propozycja omówienia karty zadań:

(1) Szukamy tematu

Na podstawie felietonów z podręcznika poznanych w gimnazjum i przeczytanych w prasie bieżącej (w ramach pracy domowej) uczniowie powinni sformułować wnioski, iż:

– **tematem felietonu może być właściwie wszystko**, ale autor powinien uwzględnić sprawy aktualne, ważne (z jakiegoś punktu widzenia), ogarniać wszystko to, co się dookoła dzieje, przy czym zagadnienia pozornie błahe mogą kryć w sobie poważne problemy;

– felieton może łączyć różne, czasem odległe sprawy, może być „wielotematyczny”;

– lekkość i finezja felietonu wymagają pracy i wysiłku autora, który często łączy ze sobą odległe tematy;

– autor powinien mieć wiedzę o zagadnieniach, o których pisze;

– temat należy ująć tak, aby był interesujący dla czytelników.

(2) **Plan ramowy** ściśle się wiąże z **formą**. Jeżeli w swym felietonie uczniowie zechcą połączyć kilka różnych tematów (bo np. pojawiły się one w ostatnim tygodniu), przy czym byłyby to tematy „duże” (coś wydarzyło się w kraju) i „małe” (coś stało się w szkole lub klasie), to można zaproponować ich kolejność, ewentualnie wskazać pomysły powiązania ich ze sobą.

Decydując się na formę, uczniowie powinni wykorzystać lekturę *Kronik tygodniowych* Prusa. Mogą wprowadzić: fikcję literacką (nawet zdarzenia i postaci fantastyczne), stylistykę gawędy, listu, postać narratora itp.

(3) **Tytuł** – powinien być ciekawy, atrakcyjny, przyciągający uwagę. Może zawierać:

– cytat lub być parafrazą jakiegoś cytatu,

– paradoks,

– aluzję,

– kalambur (gra słów uwydatniająca dwuznaczność jakiegoś wyrazu lub wyrażenia, gra podobieństwem brzmieniowym słów),

– neologizm,

– żart językowy.

Powinien informować, ale i intrygować. Często jest apelem, wezwaniem, zakazem.

Uznaniem cieszą się tytuły nawiązujące do znanych tekstów (cytatów), zawierające skojarzenia literackie czy kulturowe.

Składniowo tytuł może być równoważnikiem zdania, zdaniem, a nawet grupą zdań.

(4) Zapowiedź (**lead**) to umieszczony na początku artykułu krótki tekst (1–2 zdania lub czasem cały akapit), wydrukowany większą, grubszą czcionką, w którym czytelnik znajdzie wyraźną zachętę do czytania. Lead może zawierać informację o treści artykułu, jakiś szczególnie intrygujący, kontrowersyjny jego fragment, cytat lub ważną myśl.

(5) Każdy dłuższy tekst dziennikarski powinien być podzielony na **akapity**. Dobrze, jeśli dodatkowo „rozświetlają” go **śródtytuły** ułatwiające lekturę.

(ok. 60 minut)

Podsumowanie II części lekcji

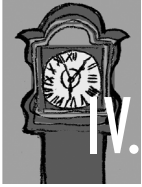
Na prezentację pomysłów należy przeznaczyć ostatnie 10–15 minut lekcji. Po ich przedstawieniu uczniowie mogą podjąć krótką dyskusję na temat zasadności wyboru swoich tematów. Wezmą pod uwagę, czy wybrane przez nich zagadnienia są w stanie zainteresować czytelników, czy są na tyle ważne, że pismo poświęciłoby na nie miejsce na swoich łamach.

Uczniowie mogą raz jeszcze wrócić do felietonów Bolesława Prusa (ewentualnie znanych sobie felietonów współczesnych, np. Ludwika Stommy, Ryszarda Marka Grońskiego czy Jerzego Pilcha) i stwierdzić, że pióro mistrza potrafi z pozornie błahego tematu stworzyć tekst znacznej wagi, choć lekki w formie.

(ok. 15 minut)

Praca domowa

Napisz własny, ciekawy felieton, wykorzystując przygotowaną wspólnie w klasie koncepcję.



Czy Prus w swoim felietonie pokazał prawdę o Polakach? (analiza fragmentu *Kronik tygodniowych* pt. *Wieża paryska*)

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Lekcja opiera się na pomysle, aby lekturę *Wieży paryskiej* połączyć z omówieniem funkcjonowania stereotypów. Ze względu na wagę tego zagadnienia w tworzeniu relacji międzyludzkich warto poświęcić mu nieco więcej czasu, nawet wychodząc poza sferę literacką. W ten sposób uczniowie zostaną jednocześnie przygotowani do czytania tekstów zebranych w rozdziale *Swoi i obcy*.

CELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- czytać ze zrozumieniem felieton Bolesława Prusa *Wieża paryska*
- wyjaśnić, na czym polega jego zasada kompozycyjna
- określić funkcje fikcji literackiej, kreacji narratora i świata przedstawionego
- wskazać cechy narodowe Polaków ukazane w felietonie
- wyjaśnić, czym jest stereotyp, podać jego przykłady
- wnioskować, w jakim celu Prus posłużył się stereotypami
- ustosunkować się do przedstawionego w felietonie obrazu Polaka.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają jedną lub dwie godziny lekcyjne w zależności od tempa pracy uczniów i czasu, jaki nauczyciel zechce przeznaczyć na poszczególne fazy zajęć. Prowadzący łączy metodę heurysty z dyskusją i elementami metody problemowej. Uczniowie w domu zapoznają się z tekstem Prusa *Wieża paryska* oraz mają się zastanowić (dowiedzieć), co myślą o sobie Polacy i – w miarę możliwości – jak widzą Polaków inne nacje.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 32–33
- ewentualnie arkusz papieru z zapisanymi pytaniami do dyskusji

POJĘCIA I TERMINY

publicystyka, stereotyp, cechy narodowe

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Uczniowie po wejściu do klasy zauważają wypisane na tablicy wyrazy i związki wyrazowe: ocyganić, udawać Greka, siedzieć jak na tureckim kazaniu, francuski piesek, pruski dryl, angielska flegma, czeski film. Nauczyciel pyta młodzież, co one oznaczają (większość to frazeologizmy), co je łączy i o czym świadczą?

Propozycja odpowiedzi:

Wszystkie mają wydźwięk raczej negatywny (choć w różnym stopniu) i związane są z nazwami narodowości. Niewątpliwie świadczą o schematycznym, zbyt uproszczonym postrzeganiu niektórych nacji przez Polaków (można wskazać ślady tych schematów w wypisanych na tablicy sformułowaniach, a także przypomnieć poznane w klasie pierwszej zagadnienia związane z językowym obrazem świata).

Komentarz nauczyciela:

Takie uogólnione, nadmiernie uproszczone sposoby myślenia, odnoszące się do jakichś grup ludzi to stereotypy. Oczywiście inne są stereotypy dotyczące widzenia własnej grupy (np. narodu), a inne obcych nacji. O ile o własnej grupie skłonni jesteśmy myśleć pozytywnie (my), o tyle „obcych” czy „innych” często postrzegamy negatywnie. Podobne zachowania i cechy oceniamy zgoła odmiennie, np.

my	oni
oszczędni	skąpi
ideowi	fanatyczni
ekscentryczni, oryginalni, indywidualiści	dziwacy
romantyczni	szaleni, zwariowani

Następnie nauczyciel zadaje kolejne pytania:

- Co myślą Polacy o sobie? Jak sami siebie postrzegają?
- Jak są widziani Polacy w innych państwach (europejskich, w USA)?

Na pytanie pierwsze uczniowie zapewne odpowiedzą określeniami pozytywnymi: odważni, rycerscy, dzielni, patriotyczni, romantyczni, ideowi. Zupełnie inaczej natomiast wygląda obraz Polaka w oczach innych narodowości – uczniowie podkreślą, iż często bywa on negatywny.

Komentarz nauczyciela:

Jedno i drugie wynika z myślenia stereotypami.

Stereotyp to schemat reprezentujący grupę osób wyodrębnionych ze względu na jakąś łatwo zauważalną cechę, określającą ich społeczną tożsamość (jak np. rasa, płeć, narodowość). Schemat ten jest:

- nadmiernie uproszczony,
- zbyt ogólny,
- słabo podatny na zmiany w wyniku otrzymanej informacji.

Stereotypy (będące elementem jakiejś błędnej wiedzy) należy odróżniać od uprzedzeń (związanych ze sferą emocji) i **dyskryminacji** (polegającej na konkretnym zachowywaniu się wobec drugiego człowieka). Nie każdy stereotyp musi się wiązać z uprzedzeniem, choć często tak się zdarza.

Nauczyciel prosi uczniów, aby podali przykłady różnych stereotypów, np. dotyczących płci (mężczyźni: są silni, twardzi, dzielni, odważni, nie płaczą, nie zajmują się drobiazgami; kobiety: są delikatne, słabe, kruche, piękne, czułe, wrażliwe, gadatliwe, nie mają zdolności matematycznych) lub koloru włosów (ludzie o rudych włosach są fałszywi, blondynki są głupie).

Rozmowie powinna towarzyszyć refleksja, iż stereotypy są szkodliwe nie tylko dlatego, że sugerują krzywdzące, niesprawiedliwe oceny, ale i dlatego, że przyczyniają się do dzielenia ludzi na określone kategorie.

Prowadzący prosi młodzież, aby zastanowiła się, czy Bolesław Prus w swym felietonie *Wieża paryska* odwołał się do stereotypów narodowościowych.

(ok. 10 minut)

2. Rozwinięcie

W tym celu nauczyciel proponuje zanalizować i zinterpretować tekst według planu:

- Jaka jest kompozycja felietonu? Na jakim pomysłe fabularnym się opiera?
- Kim jest narrator i jaki jest jego stosunek do świata przedstawionego? Do czego służy taka kreacja?

– Do jakich konwencji literackich nawiązuje pomysł kompozycyjny i poetyka omawianego felietonu? (Np.: Satyra o proveniencji oświeceniowej, powiastka filozoficzna; być może uczniowie dostrzegą również podobieństwo pomysłu do obiegowych dowcipów ukazujących różne narodowości).

– Jak zostali scharakteryzowani przedstawiciele różnych nacji? W jakich sytuacjach ich oglądamy?

Ostatni punkt warto zobrazować tabelą (narysowaną na tablicy i wypełnianą zapisami uzgadnianymi wspólnie przez całą klasę) lub analizować ustnie, a zapisywać tylko przeciwstawione sobie cechy różnych nacji:

Sytuacja wyjściowa: stu Francuzów, stu Niemców i stu „nadwiślańczyków” miało wznieść budynek z dużych brył ciosowych, za których ustawienie płacono im franka od sztuki.

1. Organizacja pracy:

Niemcy i Francuzi		Polacy	
sytuacja	komentarz	sytuacja	komentarz
„Natychniasz wybrali sobie po 5 dyrektorów i wzięli się do roboty”.	zdyscyplinowani, zorganizowani, karni, sprawni	„Z początku wszyscy chcieli być dyrektorami, o co się nawet pobili i rozbiegli. Dopiero gdy głód im dokuczył, zeszli się znowu i zapytawszy o radę Francuzów, Niemców, przechodniów lub gapiów, wybrali sobie dyrektorów ledwie wówczas, gdy pod francuskim i niemieckim budynkiem już stały fundamenty”.	chaotyczni, niezorganizowani; skłonni do burd, awantur i warcholstwa; nieodpowiedzialni – wszyscy rwą się do władzy; tracą czas i siły na czcze kłótnie i spory, sami się wyniszczają, są nieskuteczni

2. System wynagrodzeń:

Niemcy i Francuzi		Polacy	
sytuacja	komentarz	sytuacja	komentarz
„Kaźde 100 franków dzielono w następujący sposób: na utrzymanie dyrekcyj szło 25 fr., na oszczędność 25 fr., pozostałe 50 fr. – dzielono między wszystkich – po 25 centymów na osobę”.	sprawiedliwi, logicznie myślący, oszczędni, przezorni, dalekowzroczni	„W grupie polskiej również płacono po 25 cent. jednej osobie. Ta jednak była oryginalność, że dyrektorowie brali 50 fr., a na oszczędność nie odkładano nic”.	lekkomyślni, rozrzutni, nie myślą o przyszłości; elita rządząca kieruje się prywatą; egoiści, zachłanni, nieodpowiedzialni

3. Praca:

Niemcy i Francuzi		Polacy	
sytuacja	komentarz	sytuacja	komentarz
.....
.....

4. Wynik finansowy po 10 godzinach pracy:

Niemcy i Francuzi		Polacy	
sytuacja	komentarz	sytuacja	komentarz
.....
.....

5. Wypoczynek:

Niemcy i Francuzi		Polacy	
sytuacja	komentarz	sytuacja	komentarz
.....
.....

6. Udoskonalenia wprowadzone przez dyrektorów i efekty tych udoskonalień:

Niemcy i Francuzi		Polacy	
sytuacja	komentarz	sytuacja	komentarz
.....
.....

Wnioski:

– Autor w satyryczny sposób przedstawił wady narodowe Polaków. Zapewne jego intencją nie była apoteoza Francuzów i Niemców jako nacji zorganizowanych, przedsiębiorczych, praworządnych i odpowiedzialnych. Ich postaci przedstawione są po to, by na zasadzie kontrastu uwypuklić chaotyczność i nielogiczność postępowania Polaków.

– Polacy są ukazani w sposób bardzo krytyczny: widzimy tu i ślady sarmackiego warcholstwa, i kłótniwość, skłonność do burd i awantur, i brak przezorności, i nieefektywność, i zapal zamiast zorganizowania, i upodobanie do twórczości dziwacznej – nieużytecznej (nowa figura mazura, łóżko składane, z którego można zrobić karabin, który nie strzela, oraz fortepian, który nie gra), i skłonność do staropolskiego „zastaw się, a postaw się”. Bardzo wyraźnie podkreślona jest niefrasobliwość osób rządzących, ich brak odpowiedzialności za pracę, którą kierują, i za podległych im ludzi. Dominuje prywatna i zachłanność.

– Nie są to odkrycia nowe! Te wady Polaków i niebezpieczeństwa z nich wynikające ukazywała literatura od czasu Kochanowskiego i Skargi!

– Bolesław Prus w swym felietonie pokazuje stare „polskie problemy”, sytuując je w pozytywistycznych realiach.

– *Wieża paryska* – podobnie jak i inne fragmenty *Kronik tygodniowych* Prusa – stanowi przykład pozytywistycznego tekstu realistycznego, w którym sposób pokazywania świata, odwzorowywania rzeczywistości społecznej jest satyryczny, prześmiewczy, ale w perspektywie – dydaktyczno-moralizatorski.

Nauczyciel przywołuje problem postawiony na początku lekcji:

– Czy Bolesław Prus posłużył się stereotypami?

– Czy sposób ukazania Polaków, Niemców i Francuzów jest stereotypowy?

– Czy można powiedzieć, że Polacy są w tym felietonie przedstawieni w sposób nadmiernie uproszczony?

– Czy też pisarz po prostu pokazał przykrą prawdę o swoich rodakach?

– Czy jest to prawda aktualna również dziś?

*Jeśli czas zajęć jest ograniczony, nauczyciel poprosi uczniów o swobodne wypowiedzi na postawione pytania; mogą one przybrać postać pogadanki heurystycznej.

*Jeśli nauczyciel dysponuje czasem i realizuje zaproponowany temat na dwóch godzinach lekcyjnych, może tę fazę lekcji rozbudować, proponując dyskusję lub de-

batę klasową, w której uczniowie zaprezentują swoje stanowiska i będą przedstawiać rzeczowe argumenty.

Pytania, wokół których powinna się koncentrować dyskusja, dobrze byłoby wypisać wcześniej na dużym arkuszu papieru i umieścić go w widocznym miejscu w klasie.

Warto dać uczniom kilkanaście minut na przemyślenie problemu, tak by mogli ustosunkować się do pytań wypisanych na planszy (oczywiście każda odpowiedź musi być uzasadniona).

(ok. 25 minut)

3. Podsumowanie

Wnioski z dyskusji można zapisać w postaci tabeli, np.:

stereotyp	prawda
Tak, ponieważ...	Tak, ponieważ...
Nie, ponieważ...	Nie, ponieważ...

Dyskusję należy zakończyć pytaniem: Czy Prus trafnie ukazał Polaków?

Jacy więc jesteśmy: odważni, ryccerscy, dzielni, patriotyczni, romantyczni, ideowi czy niepraktyczni, niezorganizowani, lekkomyślni, nieodpowiedzialni, trochę szaleni, kłótlivi, skłonni do warcholstwa i anarchii?

Prawdopodobnie uczniowie stwierdzą, że oba sposoby widzenia są uproszczone. Będą mieli szansę przedstawić swoje poglądy w pracy pisemnej.

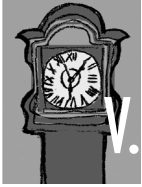
(ok. 10 minut)

Praca domowa

Napisz pracę na jeden z dwóch tematów:

1. Napisz artykuł polemiczny do felietonu *Wieża paryska* Bolesława Prusa, w którym zakwestionujesz przedstawiony tam stereotyp Polaka.

2. Jeśli uważasz, że obraz polskich cech narodowych ukazany w felietonie Bolesława Prusa jest prawdziwy, napisz o tym artykuł w formie listu do autora *Kronik tygodniowych*. Podtrzymaj wnioski pisarza, dodaj własne argumenty, odnieś problem do sytuacji współczesnej.



Jakie formy przyjmuje i czemu służy naśladowanie rzeczywistości w XIX-wiecznym malarstwie i w powieści *Germinal* Émile'a Zoli?

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Celem lekcji jest zaobserwowanie, w jaki sposób założenia XIX-wiecznego naśladowania rzeczywistości wyrażają się w malarstwie realistycznym epoki oraz w powieści naturalistycznej. Uczniowie będą mogli porównać, jak podobne założenia ideowe epoki realizowane są w dziełach różnych sztuk i za pomocą różnych tworzyw przy zachowaniu cech indywidualnych tych dzieł.

CELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- rozpoznać dzieła XIX-wiecznego malarstwa realistycznego (Gustave'a Courbета, Jeana François Milleta, Gustave'a Caillebotte'a i innych malarzy)
- zanalizować je, biorąc pod uwagę temat, sposób jego przedstawienia, konwencję, nastrój
- dokonać syntezy – wskazać cechy konstytutywne dla malarstwa realistycznego
- zanalizować i zinterpretować fragment powieści *Germinal* Émile'a Zoli
- wyjaśnić, na czym polegał XIX-wieczny naturalizm
- wyjaśnić, jakie są różnice między realizmem a naturalizmem w literaturze (w powieści).

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia są realizowane na jednej lub dwóch godzinach lekcyjnych, w zależności od tempa pracy uczniów i czasu, jaki nauczyciel poświęci analizie poszczególnych obrazów oraz fragmentu powieści. Prowadzący stosuje heurystykę, elementy metody problemowej i technikę kuli śniegowej. W domu uczniowie przeczytają fragment powieści Émile'a Zoli *Germinal*, przypomną sobie, czym jest realizm w sztuce (w różnych znaczeniach tego słowa), przywołają wiadomości na jego temat z lekcji języka polskiego i wiedzy o kulturze oraz sięgną do słownika terminów literackich.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 26–27, 30, 35–40, 42
- małe kartki do pracy – technika kuli śniegowej
- słownik terminów literackich

POJĘCIA I TERMINY

realizm, naturalizm, powieść

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Nauczyciel rozpoczyna lekcję od dokładnego przyjrzenia się dziełom XIX-wiecznego malarstwa zamieszczonym w podręczniku. Prosi uczniów, aby zwrócili szczególną uwagę na obrazy:

– Gustave’a Courbeta *Dzień dobry, panie Courbet!*, *Śpiąca prządka*, *Pstrąg*, *Kamieniarze*;

– Jeana François Milleta *Zbierające kłosa*¹;

– Gustave’a Caillebotte’a *Cykliniarze*;

– Adolpha Menzla *Walcownia żelaza*.

Uczniowie zapoznają się z komentarzami zamieszczonymi obok ilustracji i starają się uchwycić we wskazanych dziełach wspólne cechy i tendencje.

Każdy uczeń na niewielkiej kartce ma zanotować 4 cechy, którymi można ogólnie opisać obejrzone obrazy. Musi wziąć pod uwagę temat, nastrój, poetykę itp. Następnie uczniowie łączą się w pary; każda z nich ma uzgodnić listę składającą się np. z 5 cech. Potem pary łączą się w czwórki (6 cech), a czwórki w ósemki (8 cech). Po zakończeniu pracy przedstawiciele „ósemek” odczytują uzgodnione listy.

Uczniowie powinni zwrócić uwagę na takie aspekty analizowanych obrazów, jak:

– realizm – mimetyzm (naśladowanie rzeczywistości);

– artysta dosłownie „wychodzi na gościniec” w poszukiwaniu tematu (inspiracja);

– temat: zwykli ludzie i ich praca;

– ukazywanie „prozy życia”, także spraw „nieestetycznych”; uwikłanie w rzeczywistość codzienną, zwykłą, banalną;

– pokazywanie człowieka „socjologicznego”, tzn. uwikłanego w realia społeczne (często przedstawiciele nizin społecznych);

– pojawia się nowy sposób ukazywania człowieka: w miejskiej przestrzeni urbanistycznej lub w związku z osiągnięciami techniki;

¹ Obraz znajduje się w: A. Kowalczykowa, J. Bachórz, *Wiek XIX. Romantyzm–realizm*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2001, s. 27.

- ideowo obrazy te mają wiele wspólnego z XIX-wiecznym socjalizmem (w pokazywaniu ludu pracującego, robotników, ich wysiłku);
- rzeczywistość przedstawiana jest bez upiększeń i retuszy, brak tu jakiegokolwiek idealizacji;
- wnikliwość i wierność w ukazywaniu natury;
- często pokazywany fizyczny, a wręcz fizjologiczny wymiar człowieka (zwłaszcza na obrazach Courbета).

W tym momencie można też zwrócić uwagę na różne znaczenia terminu „realizm” (uczniowie rekonstruują je na podstawie wiadomości własnych oraz słowników terminów literackich):

- w szerokim sensie – jest to ponadczasowa postawa artysty wobec przedstawianej rzeczywistości, natury, zjawisk widzianych, które on naśladuje, rekonstruuje, odtwarza; w tym znaczeniu dotyczy właściwie całego malarstwa nowożytnego od końca średniowiecza do XIX w.; wiąże się z mimetyzmem, ale nie wyklucza interpretacji, wprowadzania elementów symbolicznych, nawet elementów cudowności czy mistycyzmu (jak w malarstwie romantycznym);
- w węższym znaczeniu – realizm w malarstwie przypada na połowę XIX w. i dotyczy szczególnej wierności w odtwarzaniu natury; najwybitniejszymi przedstawicielami są malarze francuscy: Courbet, Daubier i Millet.

Jeśli nauczyciel może poświęcić nieco więcej czasu interpretacji wybranych obrazów, to warto skoncentrować się na którymś z dzieł Courbета i płótnie *Zbierające kłosa* Milleta.

Gustave Courbet:

- unika nastrojowości, sztucznego światła, gwałtownego ruchu kompozycji, sztuczności pozy i gestu;
- komponuje na zasadzie podpatrzonego fragmentu natury nie tylko krajobrazy, ale i sceny figuralne;
- w jego obrazach dominuje naturalność i „zwyczajność” (brak jakiegoś powziętego z góry zamysłu kompozycyjnego); postacie nigdy nie są „zaprojektowane” ani też nie wyrażają żadnego cielesnego ideału;
- obrazy cechuje „materializm” (rozumiany jako poczucie konkretności), czasem posunięty do granic trywialności (np. związany z ukazywaniem fizjologicznego wymiaru człowieka, jego ciała – w postaci śpiącej kobiety niemal słychać pochrapywanie, widać fałdy marszczącej się skóry na wykręconej szyi, cała postać sugeruje bezwład zmęczonego ciała).

Jean François Millet, *Zbierające kłosa*:

- malarz ukazuje z powagą pracę chłopca (on sam pochodził z chłopskiej rodziny);
- nastrój obrazu jest uroczysty, dostojny (rytmy kompozycji);
- krajobraz monotony i płaski podkreśla monumentalność (pomnikowość) postaci;
- temat „zwykły”, ale nie zbanalizowany; przeciwnie – można mówić o apoteozie pracy chłopów na roli².

² M. Rzepińska, *Siedem wieków malarstwa europejskiego*, Wrocław 1979, s. 390–394.

Interpretacje wybranych przez nauczyciela obrazów powinny pokazać różnice w podejściu do tematu malarzy, których twórczość mieści się w pojęciu XIX-wiecznego realizmu.

(ok. 25 minut)

2. Rozwinięcie

Analiza i interpretacja fragmentu powieści Émile’a Zoli

Po omówieniu cech XIX-wiecznego malarstwa realistycznego nauczyciel pyta uczniów, czy dostrzegają jakieś podobieństwa między omówionymi obrazami a przeczytanym fragmentem powieści *Germinal*.

Uczniowie powinni dostrzec:

- ukazywanie zwykłych ludzi, z nizin społecznych, przy pracy;
- brak idealizacji – ukazywanie „prawdy życia” z całą jej drastycznością;
- ukazywanie człowieka w jego wymiarze fizycznym i fizjologicznym.

Być może uczniowie od razu podkreślą, że pisarz bardzo wiernie przedstawia rzeczywistość, nie unikając momentów drastycznych, ostrych, nawet brutalnych. W wyraźny sposób podkreśla to, co brzydkie i surowe. Nie idealizuje.

Nauczyciel powinien podkreślić, że granica między naturalizmem a realizmem jest trudna do uchwycenia. Można w tym momencie zwrócić uwagę na *Śpiącą prządkę* i *Kamieniarzy* Courbета – obrazy eksponujące fizjologiczny i cielesny wymiar przedstawianych postaci.

Następnie uczniowie na podstawie wiadomości zawartych w ramkach określą styl Zoli jako **naturalistyczny**.

Dalsza część lekcji poświęcona będzie dokładniejszej analizie zamieszczonego w podręczniku fragmentu powieści *Germinal*, aby na jego przykładzie młodzież rozpoznała cechy tego stylu w literaturze.

Analiza i interpretacja może być przeprowadzona – w zależności od czasu, jakim dysponuje nauczyciel:

– wspólnie przez całą klasę (np. metodą heurezy) – wnioski będą sukcesywnie zapisywane na tablicy;

– w małych grupach, z których każda ma takie samo zadanie (przeanalizować cechy tekstu literackiego i wyciągnąć wnioski), a potem przedstawia efekty swojej pracy na forum klasy (wyniki referuje przedstawiciel wskazanego przez nauczyciela zespołu, następnymi uzupełniają, nie powtarzając informacji, które już zostały przekazane wcześniej);

– w małych grupach, z których każda analizuje inny aspekt powieści; po zakończonej pracy relacja przedstawicieli poszczególnych zespołów złoży się na całość analizy. Przykładowy przydział zadań dla poszczególnych grup:

- grupa I – opis przestrzeni, w której rozgrywają się wydarzenia,
- grupa II – sposób kreacji bohaterów,
- grupa III – narrator – jego rola, sposób widzenia świata przedstawionego,
- grupa IV – język i styl.

Najważniejsze spostrzeżenia i wnioski, jakie powinny się pojawić w relacjach:

(1) Przestrzeń

a) opis kopalni;

b) bardzo dokładne, ściśle, niemal naukowe określenie przestrzeni, np.:

– „na głębokości **siedmuset metrów** w **pierwszym chodniku** pokładu Desirée, **trzy kilometry od podszybia**”;

– „temperatura wynosiła **przeciętnie czterdzieści pięć stopni**”;

– „w **odległości osiemdziesięciu metrów** od przodka odbierała od niej wózek inna ładowaczka i pchała go **dalsze osiemdziesiąt metrów**”;

– „wysokość ściany **wynosiła metr sześćdziesiąt** i górnicy mogli pracować stojąc”;

c) ekspresyjne określenia eksponujące trud wykonywanej pracy, dramatyczność warunków, w których musieli przebywać ludzie, np.:

– „Na wzmiankę o tej części kopalni **górnicy bledli i zniżali głos**, jakby mówili **o piekle**”;

– „wołą nie wspominać o tych **rozpalonych wnętrzościach ziemi**”;

– „zbliżyły się chodniki do gorącego Tartaretu, którego **żar zwapniał skały** na powierzchni ziemi”;

– „pracowali w bezpośrednim sąsiedztwie **przekłętej** kopalni, pośród **plamieni plujących siarką** i niosących ze sobą **ohydne wyziewy**, widocznych przez szczeliny popękanej ziemi”;

– „była to jakaś wizja piekielna, grzbiety napinające się w niezrozumiałym wysiłku przy wtórze głuchych uderzeń i jęków”.

Ekspresyjne określenia, takie jak wyżej wymienione, są typowe przede wszystkim dla mowy pozornie zależnej – powinna to wykazać analiza języka powieści.

Wnioski: Miejsce, w którym rozgrywają się wydarzenia, przedstawione jest bardzo dokładnie, szczegółowo, niemal w naukowy sposób (o czym świadczą liczby podawane przy każdej okazji). Jest to jednak miejsce wrogie człowiekowi, w którym musi się on zdobyć na nadludzki wysiłek, walczyć, znosić cierpienie fizyczne. Eksponowane są te szczegóły, które podkreślają dramatyczną sytuację pracujących tam ludzi. Chłodną i zachowującą naukowy dystans relację narratora uzupełniają ekspresyjne określenia, pochodzące prawdopodobnie od pracujących w kopalni ludzi (skojarzenia z piekłem).

(2) Bohaterowie

– są to robotnicy pracujący w kopalni, ludzie z dołów społecznych, nędzarze, którzy muszą z największym wysiłkiem zarabiać na kawałek chleba;

– poznajemy ich jako grupę społeczną, bohatera zbiorowego – na pierwszym planie widzimy niektórych „indywidualnych” przedstawicieli tej grupy (w pierwszym fragmencie – Katarzynę i Chawala ukazanych na tle pracujących w kopalni mężczyzn i kobiet-ładowaczek; w drugim fragmencie – rozszalały tłum robotników-nędzarzy ze starym Bonnemortem na pierwszym planie, przeciwstawionych damie z wyższych sfer, której elegancki wygląd i oznaki dobrobytu wzbudzają nienawiść tłumowi); bohaterowie indywidualni zawsze są typowi; reprezentują swoją warstwę społeczną (por. Katarzyna i Cecylka);

– przedstawiana jest przede wszystkim fizjologia człowieka: zmęczenie, ból i cierpienie fizyczne; z opisem przestrzeni kopalni jako piekła koresponduje motyw tortur fizycznych, jakich doznają pracujący tam ludzie, np.: „Katarzynie huczało w głowie,

serce jej przestało bić, całym ciałem owładnęło bezmierne znużenie. Osunęła się do tyłu i leżąc w zaczadzonej powietrzu walczyła ze śmiercią”;

– przeżycia wewnętrzne i tzw. uczucia wyższe właściwie nie interesują narratora (w opisach relacji między kochankami Katarzyną i Chavalem brak określeń typowych dla tej sfery uczuć, mężczyzna zwraca się do kochanki w sposób szorstki, traktuje ją brutalnie, jak swoją własność); nie zauważamy tu np. współczucia, serdeczności, życzliwości;

– zachowania bohaterów motywowane są odruchami, głosem instynktu, gwałtownymi, nagłymi impulsami, takimi jak: ból, wściekłość, nienawiść; Katarzyna rozbiera się, bo nie może znieść gorąca, i nie odczuwa wstydu na widok nagich mężczyzn, ponieważ dolegliwość fizyczna tłumi wszystkie inne uczucia; delikatna, elegancka, pachnąca perfumami Cecylka wzbudza agresję tłumu, który rzuca się na nią z nienawiścią; stary Bonnemort „pijany głodem, zidiociał na skutek wieloletniej nędzy” (narrator podkreśla w ten sposób spustoszenia, jakie w świadomości bohatera spowodował czynnik biologiczny – głód, złe warunki materialne, bo przecież był to człowiek, który potrafił wielokrotnie narażać się dla ratowania życia towarzyszy), wiedziony jakimś nieracjonalnym impulsem zaczyna dusić dziewczynę; ten epizod bardzo wyraźnie ukazuje dominację biologicznej strony człowieka, rozumianej w kategoriach walki o byt;

– pierwiastek biologiczny (materialny, fizjologiczny, a nawet zwierzęcy) zdecydowanie przeważa nad „człowieczeństwem”; ostatnie zdanie fragmentu zawiera porównanie Bonnemorta do „starego chorego zwierzęcia przeżywającego jakieś wspomnienia” (przy czym owe wspomnienia są równie mgliste i nieokreślone jak wspomnienia zwierzęcia i równie niepoznawalne);

– można też zwrócić uwagę, iż naturalizm Zoli bardzo daleko odszedł od hasła „powrotu do natury” Rousseau (natura miała być dobra – w odróżnieniu od cywilizacji; człowiek żyjący w związku z naturą i na jej łonie miał czuć się wolny i szczęśliwy).

(3) Narrator

– stara się opisywać rzeczywistość z naukową ścisłością i dokładnością;
– powstrzymuje się od wartościowania i oceniania; zachowuje strategię badacza;
– zasadniczo unika introspekcji (opisu wnętrza bohatera, jego stanów psychicznych), ale zauważa impulsy i odruchy (wściekłość, nienawiść, złość, gniew);

– z taką samą szczegółowością pokazuje miejsca (przestrzeń kopalni) oraz zachowania ludzi;

– przyjmuje punkt widzenia swoich bohaterów, rezygnuje z wszechwiedzy narratora i komentarza odautorskiego;

– szczegółowo analizuje pewien niewielki wycinek rzeczywistości, aby ukazać prawidłowości i zjawiska ogólne (powieść pełni funkcję narzędzia badacza, jest „okiem mikroskopu”, pod którym układa się obserwowany fragment rzeczywistości społecznej);

– w opisach zachowań ludzi i miejsc nie brak określeń ekspresyjnych, np. w cytowanych wcześniej opisach kopalni lub we fragmencie, w którym agresywne kobiety chcą rzucić się na Cecylkę („Ogarnięte **dziką rywalizacją** kobiety pchały się, wyciągały ręce w lachmanach, każda z nich chciała pochwycić jakiś strzęp **tej bogaczki**. Na pewno nie

miała zadka ładniejszego niż one. **A Bóg wie, jaką zgniliznę chowa** pod tymi swoimi **fatałaszkami!** I to nie ona jedna! **Za długo już tej niesprawiedliwości**, zmuszą je, żeby ubierały się jak robotnice, **te k...**, które ośmielają się wydawać pięćdziesiąt su na pranie spódnicy!”).

Wnioski: Narrator – jak prawdziwy badacz – stara się ukazywać przyczyny zachowań bohaterów, pokazuje je w kategoriach przyczynowo-skutkowych: kobiety rzucają się na Cecylkę, dlatego że reprezentuje ona warstwę wyższą, uprzywilejowaną; ich nienawiść wzbudza biała skóra kobiety, która nigdy nie dotknęła węgla; zazdroszczą jej wygodnego życia, bez pracy i cierpienia, czują się upokorzone w swojej kobiecości; stary Bonnemort – niegdyś dzielny i lojalny wobec swych towarzyszy – zachowuje się jak rozjuszone zwierzę, ponieważ „zidiociał” od ciągłego głodu.

(4) Język

– znajdujemy językowe wykładniki „naukowego” podejścia do przedmiotu opisu (liczby, dokładne relacje przestrzenne ukazywanie wyglądu, precyzyjne określenia);

– jest też wiele określeń ekspresyjnych (porównania, metafory, epitety) – w mowie pozornie zależnej;

– w mowie niezależnej (dialogach, wypowiedziach postaci) i pozornie zależnej jest dużo kolokwializmów, brutalizmów, a nawet wulgaryzmów; służą one charakterystyce postaci, podkreśleniu ich pochodzenia społecznego, ukazaniu rzeczywistości, w której żyją; podkreślają „prawdziwość” opisywanej rzeczywistości.

(ok. 55 minut)

3. Podsumowanie

Po prezentacji wyników pracy klasa dokonuje podsumowania: zebrania cech powieści naturalistycznej oraz pokazania jej związków z panującymi tendencjami światopoglądowymi (determinizmem) i innymi dziedzinami sztuki – na podstawie wiadomości zamieszczonych w ramach w podręczniku.

Warto jeszcze raz zaznaczyć związki między XIX-wiecznym malarstwem realistycznym, np. Courbeta, a powieścią naturalistyczną spod znaku Zoli.

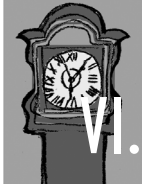
Ponieważ na lekcji przywołane zostały dwie nazwy prądów artystycznych – **realizm** i **naturalizm**, zamykając lekcję, dobrze byłoby je uporządkować, wskazując, że w drugiej połowie XIX w. występowały one obok siebie (i często się przenikały).

Informacje w ramach (s. 28–29) dotyczą wielkich twórców europejskiej powieści realistycznej, spośród których uczniom powinno być znane, z lektur gimnazjalnych, nazwisko Dickensa (niektórym – również Czechowa), a także prezentują najważniejsze różnice między powieścią realistyczną i naturalistyczną.

(ok. 10 minut)

Praca domowa

Przeczytaj fragment rozprawy Janiny Kulczyckiej-Saloni *Naturalizm* i postaraj się samodzielnie odpowiedzieć na pytania pod tekstem.



W salonach, sklepach, na ulicach... – czyli Warszawa w *Lalce*. Czy realistyczna?

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Celem zajęć jest wprowadzenie uczniów w klimat *Lalki* Bolesława Prusa. Pozwoli to podjąć wątki interpretacyjne związane z cechami powieści dojrzałego realizmu, ukazać przestrzeń powieściową jako nośnik treści ideowych.

CIELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- wskazać w *Lalce* charakterystyczne elementy struktury powieści
- wskazać miejsca akcji, odnieść je do innych elementów świata przedstawionego
- łączyć powieść z malarstwem epoki
- zinterpretować wymowę przestrzeni powieściowej i sposoby jej przedstawienia
- zinterpretować *Lalkę* jako powieść realizmu krytycznego
- odczytać obraz realistyczny (*Powisłe* Aleksandra Gierzymskiego).

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają dwie godziny lekcyjne. Nauczyciel wykorzystuje heurystykę, elementy metody problemowej i pracę w grupach. Wcześniej uczniowie przeczytali *Lalkę* Bolesława Prusa. Ich lektura była ukierunkowana przez nauczyciela, który prosił, aby czytając, zwracali uwagę na podstawowe elementy świata przedstawionego (czas, miejsce, postacie, wydarzenia).

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Bolesław Prus, *Lalka* (w całości)
- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 46–60, 65–67
- Henryk Wieniawski, *II Koncert skrzypcowy d-moll* op. 22, część III i Camille Saint-Saëns, *Karnawał zwierząt: Łabędź*

POJĘCIA I TERMINY

powieść dojrzałego realizmu, recenzja, kompozycja powieści

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Nauczyciel pyta uczniów o ogólne wrażenia z lektury, pozwala im przez jakiś czas swobodnie się wypowiadać. W trakcie rozmowy uczniowie na pewno podkreślą, że *Lalka* jest powieścią realistyczną. Będzie to okazja do przypomnienia najważniejszych cech, które charakteryzują ten gatunek: narrator i narracja, świat przedstawiony (czas, miejsce, postacie, wydarzenia), kompozycja, język i styl. Warto przywołać zdanie Stendhala, iż powieść miała być „zwierciadłem przechadzającym się po gościńcu” i w myśl założeń scjentyzmu odgrywać rolę narzędzia badacza, „oka mikroskopu”, którym pisarz „bada” społeczeństwo. Uczniowie przypominają założenia realizmu jako prądu w sztuce (mogą zajrzeć do wiadomości zawartych w 2. rozdziale podręcznika).

Nauczyciel informuje, że na najbliższych lekcjach uczniowie dokładniej przyjrzą się, na ile te postulaty zostały uwzględnione w *Lalce*, czy powieść Prusa je realizuje, czy zawiera elementy nowe, odmienne. Obecne zajęcia poświęcone są analizie przestrzeni. Uczniowie zapisują temat.

(ok. 20 minut)

2. Rozwinięcie

Nauczyciel prosi uczniów, aby dokładnie przyjrzeni się ilustracjom zamieszczonym w podręczniku, przede wszystkim malarstwu, litografiom, rysunkom i zdjęciom pokazującym XIX-wieczne miasto (głównie Warszawę, ale także Paryż) i życie jego mieszkańców. Prowadzący prosi młodzież, aby zastanowiła się, jakie motywy, postacie i wydarzenia z *Lalki* przypominają nam obiekty przedstawione w malarstwie i na fotografii? Zadaniem uczniów jest skojarzyć zamieszczone w podręczniku ilustracje z różnymi wydarzeniami i postaciami z powieści, odnieść je do trafnie dobranych fragmentów (dobrze byłoby znaleźć je w tekście). Pomocne im będą informacje i komentarze umieszczone przy ilustracjach. Im bliższe powieści jest skojarzenie, tym lepiej (np. przedstawiony na obrazie czy fotografii obiekt był bezpośrednio wykorzystany w powieści jako miejsce jakiegoś wydarzenia), ale mogą to być również związki bardziej luźne (np. przywołujące różne motywy i wydarzenia powieściowe na zasadzie odległej sugestii).

Uczniowie pracują indywidualnie, notują swoje skojarzenia, przeglądają powieść, poszukując właściwych fragmentów. W tym czasie nauczyciel włącza płytę z muzyką Henryka Wieniawskiego. Kiedy uczniowie zakończą pracę, prowadzący podaje nazwisko kompozytora i tytuł utworu. Informuje, że taka muzyka rozbrzmiewała w salonach i na scenach Warszawy w czasach, w których rozgrywa się akcja *Lalki*.

Młodzież przypomina koncert Moliniego opisany w powieści i reakcją Izabeli. Wydarzenie to oparte było na faktach. W marcu i kwietniu 1879 r. w Warszawie występował hiszpański skrzypek Pablo Sarasate. To jemu Henryk Wieniawski dedykował *II Koncert skrzypcowy d-moll* op. 22. Uczniowie uzupełniają komentarz wiadomościami z ramek w podręczniku: *Muzyka w „Lalce”, Henryk Wieniawski, Genialny wirtuoz Sarasate*.

Nauczyciel prosi uczniów, aby połączyli się w czteroosobowe zespoły (np. co druga „ławka” odwraca się do siedzących za nimi kolegów). Ich zadaniem jest wspólnie uporządkować zebrany materiał, uzasadnić skojarzenia, a także zinterpretować sceny i sytuacje kojarzące się z ilustracjami. Członkowie zespołów wymieniają się swoimi spostrzeżeniami, uzgadniają skojarzenia, porządkują je, układają listy, przygotowują się do prezentacji. Nauczyciel podchodzi do grup, pomaga, podsuwa pomysły, a w razie potrzeby koryguje błędy. Następnie kolejne grupy prezentują swoje skojarzenia wraz z komentarzami.

Przykładowy zapis skojarzeń:

Jan Seydlitz, <i>Zamek od strony Nowego Zjazdu</i>	<p>Wokulski w rozdziale VIII <i>Medytacje</i> (tom I) wychodzi zirytowany ze sklepu, przechodzi na drugą stronę ulicy (Krakowskiego Przedmieścia), skręca w Karową i schodzi w dół; przypominają mu się rozmowy o bulwarach nad Wisłą i chce spojrzeć, jakby to wyglądało. Idzie ku Powiślu, zatrzymuje się w połowie drogi i patrzy na ciągnącą się u jego stóp dzielnicę między Nowym Zjazdem a Tamką. Za chwilę bezpośrednio zetknie się z nędzą Powiśla i będzie snuł swoje pesymistyczne rozważania.</p> <p>Komentarz:</p> <p>Obraz Seydlitza doskonale ukazuje symboliczne znaczenie tej sytuacji (obecne także w <i>Lalce</i>): Krakowskie Przedmieście, sklep Wokulskiego, Stare Miasto i inne miejsca, w których przebywa mieszczaństwo i arystokracja, usytuowane są „na górze”, zaś Powiśle z jego nędzarnicami jest „na dole”. Wokulski wcześniej wypowiada znamienne zdanie: „Warszawa całym swoim ogromem ciąży i zsuwa się ku Wiśle” (s. 155)¹. Przychodzą mu na myśl bulwary, które można byłoby tu zbudować i które byłyby najpiękniejszą częścią miasta. Jednak aby zobaczyć, jak by to wyglądało, musi zejść w dół. Schodzi i okazuje się, że z perspektywy Powiśla wszystko wygląda inaczej – bez nadziejnie, mrocznie! „Tu nie poradzi jednostka z inicjatywą, bo wszystko sprzysięgło się, ażeby ją spętać i zużyć w pustej walce – o nic” (s. 158). Ulice Powiśla przypominają mu drabinę: „Nigdzie nie wejdziemy po tej leżącej drabinie [...] To chory kąt, dziki kąt” (s. 157).</p> <p>Metaforyczna opozycja „góry” i „dołu” nie tylko więc ukazuje topografię Warszawy, ale również symbolizuje „rozkład społeczny”. Warto też zwrócić uwagę, iż Rzecki, mówiąc ezopowym językiem o udziale Wokulskiego w powstaniu styczniowym, używa określenia „skok z Nowego Zjazdu”.</p>
--	---

¹ Wszystkie cytaty pochodzą z wydania: B. Prus, *Lalka*, Biblioteka Narodowa, oprac. J. Bachórz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1998.

<p>Pałac Staszica po przebudowie w latach 1894–1895 (kiedy uzyskał złotą kopułę), Pałac Staszica – z widocznym przed nim pomnikiem Kopernika</p> <p>oraz</p> <p>fotografia Konrada Brandla przedstawiająca wylot Krakowskiego Przedmieścia na Plac Zamkowy</p>	<p>Wokulski po wyjściu ze sklepu patrzy na tłum falujący na Krakowskim Przedmieściu między pomnikiem Kopernika a kolumną Zygmunta. Ładna pogoda i przedświąteczny dzień spowodowały, że ludzie wylegli na ulicę, jeżdżą powozy, spacerują piesi. To elegancka dzielnica miasta, od nędzy Powiśla oddziela ją przepaść.</p> <p>Tu Wokulskiemu nasuwają się myśli o tym, że ludzie ulegają złudzeniu, iż panują nad swoim losem, a w rzeczywistości pcha ich naprzód jakiś fatalny prąd, mocniejszy od przewidywań i pragnień (topos „świata-teatru”).</p> <p>Drugie zdjęcie również pokazuje miejsce, gdzie znajdował się nowy sklep Wokulskiego (po lewej stronie).</p>
<p>Aleksander Gierymski, <i>Piaskarze i Powiśle</i></p>	<p>Oba obrazy kojarzą się ze spacerem Wokulskiego, w czasie którego doznaje przejmującego poczucia beznadziejności wobec tego „morza nędzy”: „Szedł i cicho śmiał się na widok wyrobników wiecznie czekających na robotę, rzemieślników, którzy trudnią się tylko łataniem starej odzieży, przekupek, których całym majątkiem jest kosz zeschłych ciastek – na widok obdartych mężczyzn, mizernych dzieci i kobiet niezwykle brudnych. Oto miniatura kraju – myślał – w którym wszystko dąży do spodlenia i wytępienia rasy. Jedni giną z niedostatku, drudzy z rozpusty. Praca odejmuje sobie od ust, ażeby karmić niedołęgów; miłosierdzie hoduje bezczelnych próżniaków, a ubóstwo nie mogące zdobyć się na sprzęty, otacza się wiecznie głodnymi dziećmi, których największą zaletą jest wczesna śmierć” (s. 158).</p> <p>Komentarz: Obraz <i>Powiśle</i>, którego kompozycja układa się warstwowo z góry na dół, jest ilustracją wcześniej cytowanych słów Wokulskiego, iż „Warszawa całym swoim ogromem ciąży i zsuwa się ku Wiśle” (s. 155). Obraz <i>Piaskarze</i> jest statyczny. Ukazana na nim Wisła jest nieruchoma jak w skojarzeniach Wokulskiego (co zostało podkreślone w odautorskiej interpretacji zamieszczonej w podręczniku: zatruta stojąca rzeka jest symbolem miasta).</p>
<p>Czesław Jankowski, <i>Karnawał</i> oraz Jean Béraud, <i>Wieczór u rodziny Caillebotte</i></p>	<p>Te obrazy oddają atmosferę zabaw i spotkań towarzyskich, jakie odbywały się w salonach arystokracji. Uczniowie mogą przywołać fragmenty opisujące przyjęcie u hrabiny Karolowej, na które został zaproszony Wokulski.</p>

<p>Juliusz Kossak, <i>Woźnica warszawski</i></p>	<p>Wokulski, wychodząc z przyjęcia u hrabiny, daje furmanowi na piwo, odsyła go do domu i idzie piechotą. Woźnice czekający na gości bawiących się w salonie to zgoła inny świat, oddzielony od świata arystokracji, którego nie dotyczą ani pory roku, ani zmiany pogody, ani czas, niczym niewidzialną szybą.</p> <p>Komentarz:</p>
<p>Kamienica przy Krakowskim Przedmieściu</p>	<p>Kojarzy się z kamienicą Łęckich kupioną przez Wokulskiego, choć ta ostatnia znajdowała się w innym miejscu, prawdopodobnie przy Kruczej 26.</p> <p>Komentarz: (Może odnosić się do zróżnicowania lokatorów kamienicy)</p>
<p>Rysunek Michała Elwira Andriollego, Helena Modrzejewska, Wielkie Schody w paryskiej Operze oraz Stanisława Wolskiego, <i>Łoża pierwszego piętra</i></p>	<p>Wszystkie te motywy przywodzą na myśl rozrywki, jakim oddawała się socjeta warszawska (Molinari, Rossi). Warto też pamiętać, że Izabelę po raz pierwszy ujrział Wokulski w teatrze, gdzie zakochał się w niej od pierwszego wejrzenia. Koncert Molinariego jest jednym z tych momentów, kiedy Wokulski uzmysławia sobie, kim naprawdę jest Izabela.</p> <p>Komentarz: Może iść nawet w kierunku toposu „świata-teatru”; warto też wykorzystać wiadomości z ramki <i>Panna Izabela w teatrze</i></p> <p>Oczywiście budynek Opery paryskiej widział Wokulski w Paryżu, co mogą uczniowie podkreślić w swych komentarzach.</p>

Uczniowie wskazują jeszcze inne miejsca, w których rozgrywają się powieściowe wydarzenia. Zwracają przy tym uwagę na symboliczne znaczenie sklepu Wokulskiego, będącego miejscem spotkań ludzi różnych światów. Czytają informacje zamieszczone w ramce *Sklep – miejsce szczególne* i wyjaśniają, dlaczego sklep pełni funkcję centrum powieściowej przestrzeni.

Wnioski:

– Zgodnie z poetyką powieści realistycznej tłem wydarzeń są rzeczywiste miejsca – ulice, sklepy, kościoły, wnętrza domów itp. – tu ukazane z kronikarską dokładnością i wiernością (uczniowie uzupełnią ten wniosek informacjami zawartymi w ramkach *Warszawa – miasto znane, miasto obce, Warszawskie realia „Lalki”*).

– Jednak jest to jednocześnie przestrzeń znacząca, „mówiąca”, symbolicznie ukazująca społeczeństwo w stanie rozkładu (wiadomości w ramce *Przestrzeń mówi*).

Na podstawie dotychczas zebranych wniosków i spostrzeżeń uczniowie podsumowują niektóre cechy **powieści dojrzałego realizmu** (nauczyciel wprowadza to pojęcie).

Jeśli jest nieco czasu, można także zwrócić uwagę uczniów na postać Aleksandra Gierymskiego i cechy malarstwa realistycznego.

(ok. 55 minut)

3. Podsumowanie

Nauczyciel prosi, aby jedna osoba głośno i wyraźnie przeczytała fragment przewodnika Fritza Wernicka *Warszawa roku 1876*. Najlepiej, aby zrobił to uczeń mający zdolności recytatorskie, bo będzie odczytywał tekst na tle cichej muzyki (może to być wcześniej już słuchany koncert Wieniawskiego lub *Labędź* Saint-Saënsa z *Karnawału zwierząt*). Nauczyciel włącza muzykę, której klasa słucha przez jakiś czas, następnie nieco ją przycisza i daje znak czytającemu, aby rozpoczął lekturę. Po zakończeniu czytania znów słyhać głośniejszą muzykę.

(ok. 15 minut)

Praca domowa

1. Opisz jakieś wybrane miejsce w Warszawie, w którym rozgrywają się wydarzenia *Lalki*, w konwencji XIX-wiecznego przewodnika. W tym celu najpierw przeanalizuj cechy języka, stylu, a także zakres podawanych informacji w przewodniku Fritza Wernicka.

2. Zapoznaj się z zamieszczoną w podręczniku interpretacją *Obraz Warszawy w „Lalce” Bolesława Prusa*. Sporządź jej streszczenie logiczne.



Ludowość w okresie pozytywizmu – liryki Marii Konopnickiej

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Zajęcia dotyczą sposobów kreowania wizerunków bohaterów ludowych w sztuce pozytywistycznej, rozwijają umiejętność z zakresu analizy i interpretacji liryki.

CIELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- wyjaśnić, na podstawie informacji zawartych w ramkach (*Wies: napięcia i zagrożenia*, „*Niziny*”, „*Na fujarce*”), w jaki sposób przedstawiano obraz wsi w okresie pozytywizmu
- omówić wizerunek chłopów przedstawiony na obrazach z drugiej połowy XIX w.: *Sprawa u wójta* Józefa Chełmońskiego, *Człowiek z motyką* Jeana François Milleta i *Ostatnia chudoba* Aleksandra Kotsisa
- zanalizować i zinterpretować wiersze Marii Konopnickiej *** [*A kto ciebie będzie złotem*] i *** [*A jak poszedł król na wojnę*]: określić cechy gatunkowe pieśni i wskazać je w omawianych tekstach; objaśnić, jaką rolę odgrywa struktura składniowa i stylistyczna wierszy; wyjaśnić, jak można określić nadawcę i odbiorcę ludowych liryków Konopnickiej; wskazać w tekście *A jak poszedł król na wojnę...* sposoby łączenia refleksji o charakterze uniwersalnym z nawiązaniem do polskiej historii; ocenić, czy wizerunek chłopów w poezji Konopnickiej jest typowy dla pozytywizmu, czy ma swój rys indywidualny
- zredagować notatkę z lekcji.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają jedną godzinę lekcyjną. Uczniowie pracują z tekstem. Nauczyciel wykorzystuje metodę problemową. Z informacjami na temat problematyki chłopskiej w literaturze pozytywistycznej zawartymi w podręczniku uczniowie zapoznają się w domu. Prowadzący prosi też, by młodzież przypomniła sobie wiadomości na temat pieśni jako gatunku literackiego oraz wiersza sylabotonicznego.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 71–77
- *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Wrocław 1976, s. 304–305

POJĘCIA I TERMINY

wieś, pieśń, stylizacja ludowa, refren, paralelizm, wersyfikacja, sylabotonizm, meliczność

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Nauczyciel prosi uczniów, aby na podstawie informacji zawartych w ramach zatytułowanych *Wieś: napięcia i zagrożenia* oraz „*Niziny*” określili, jaki obraz wsi był charakterystyczny dla pozytywizmu.

Młodzież przygląda się reprodukcjom obrazów z drugiej połowy XIX w., które dotyczą tematyki chłopskiej: *Sprawy u wójta* Józefa Chełmońskiego, *Człowieka z motyką* Jeana François Milleta i *Ostatniej chudoby* Aleksandra Kotsisa. Prowadzący pyta:

- Jaki nastrój wywołują obrazy Milleta i Kotsisa, a jakim nastrojem emanuje dzieło Chełmońskiego?
- Jak skomponowane są te dzieła? Jaką funkcję pełnią kolor i światło?
- W jaki sposób malarze interpretują los chłopskich bohaterów swoich dzieł?

Propozycja odpowiedzi:

Obrazy Milleta i Kotsisa wywołują nastrój smutku, przygnębienia. Dzieło francuskiego malarza ukazuje chłopca utrudzonego ciężką pracą na lichym poletku. Mężczyzna wspiera się na motyce, jego spojrzenie jest puste, bez wyrazu. Ustawienie postaci w centrum obrazu koncentruje na niej uwagę widza.

Chłopska rodzina, zamieszkująca ubogą chałupę, na obrazie Kotsisa apatycznie patrzy na Żyda zabierającego jedyną żywicielkę – kozę. Kontrast pomiędzy światłem i cieniem wyostreza kontury nędznych przedmiotów zgromadzonych w chacie. Światło padające głównie na postacie mężczyzny i przytulonego do niego dziecka unaocznia dramat ludzi pozbawionych jakichkolwiek perspektyw.

Dzieło Chełmońskiego emanuje dynamizmem. Ludzie i konie zostają jakby na chwilę zatrzymani w ruchu. Gesty są ekspresyjne, wyraziste. Malarz podkreśla siłę chłopskiej wspólnoty, tkwiącą w niej energię. Ubiory wiejskich bohaterów są raczej ciemne, choć pojawiają się mocne akcenty kolorystyczne (czerwony strój kobiety stojącej z boku, czerwień niektórych elementów ubrań męskich). Zimowy krajobraz utrzymany w jednolitej tonacji barw (bieli i błękitu) uwypukla dynamizm relacji międzyludzkich.

Nauczyciel prosi uczniów, aby na podstawie informacji zawartych w ramce zatytułowanej „*Na fujarce*” ocenili, czy zainteresowanie Marii Konopnickiej tematyką chłopską ma podobne źródła jak u innych pozytywistów, czy też nosi rysy indywidualne.

Propozycja odpowiedzi:

Postawa Konopnickiej jest reprezentatywna dla pisarzy pozytywistów. Poetka ukazuje chłopską nędzę i krzywdę, fatalizm losu ludzi „z nizin”. Akcentuje związek chłopów z naturą. Podkreśla jednak chłopską religijność, „współodczuwa” ze swoimi bohaterami, szuka w kulturze wiejskiej nowych jakości estetycznych (stylizacja językowa, meliczność poezji, baśniowość) – a to są jej indywidualne cechy jako artystki.

Prowadzący podkreśla, że zadaniem uczniów będzie sprawdzenie prawdziwości tej wstępnej tezy poprzez analizę i interpretację wierszy *** [*A kto ciebie będzie złotem*] i *** [*A jak poszedł król na wojnę*].

(ok. 15 minut)

2. Rozwinięcie

Nauczyciel prosi wybranych uczniów o głośne odczytanie wierszy, a klasę o scharakteryzowanie ich nastroju (np.: Wiersz *A kto ciebie będzie złotem...* charakteryzuje się smutkiem, tkliwością i liryzmem; nastrój drugiego tekstu jest bardziej dynamiczny, buduje go kontrast marszowej melodii i lamentacji).

Młodzież przypomina, jakimi cechami odznacza się pieśń jako gatunek literacki (uczniowie mogą się posłużyć *Słownikiem terminów literackich* pod redakcją Janusza Sławińskiego).

Propozycja odpowiedzi:

Pieśń jest gatunkiem genetycznie związanym z muzyką. Często dzieli się na strofy. Ma tendencję do wyraźnej rytmizacji (np. poprzez zastosowanie wiersza sylabotonicznego). Cechują ją paralelizmy (zarówno leksykalne, jak i składniowe). Może w niej występować refren. Wyróżnikiem wydaje się również prostota stylu.

Zadaniem uczniów jest wypisanie z obu wierszy środków charakterystycznych dla struktury pieśniowej oraz określenie ich funkcji. Wnioski analityczne zapisane zostają w postaci tabeli.

Proponowany zapis:

*** [<i>A kto ciebie będzie złotem</i>]	*** [<i>A jak poszedł król na wojnę</i>]
– Struktura wiersza sylabotonicznego (dość regularny układ wersów ośmiosylabowych z czterema akcentami i wersów pięciosylabowych z dwoma akcentami) buduje rytmiczność i melodyjność tekstu.	– Struktura wiersza sylabotonicznego (ośmiosylabowiec z czterema akcentami w każdym wersie i średniówką po czwartej sylabie) buduje melodyjność i rytmiczność tekstu.

<ul style="list-style-type: none"> – Brak graficznego podziału na strofy, ale regularne powtarzanie segmentów wypowiedzi (np.: „Blaski przelewał na strudze / Blaski przelewał?...”, „Za lasy, bory, het! cudze / Za lasy, bory?”, „Zbudzi kosarzy o świcie / Zbudzi kosarzy?...”) buduje całości znaczeniowe. – Występowanie paralelizmów (np. budowanie kolejnych struktur znaczeniowych wiersza na bazie pytania, powtarzanie części tego pytania) i powtórzeń (np. spójników a, i, gdy; zaimka kto; czasownika przyjść) podkreśla rytm wypowiedzi, prostotę obrazowania, jest wyrazem ludowej stylizacji. – Rytmiczność i melodyjność poetyckiej wypowiedzi uwydatnia precyzyjny układ rymów (abacb abacb). 	<ul style="list-style-type: none"> – Występuje podział na strofy czterowersowe, co podkreśla regularną budowę tekstu i jego meliczny charakter. – Występowanie paralelizmów (np.: „A jak poszedł król na wojnę...”, „A jak poszedł Stach na boje...”) i powtórzeń (np.: spójnika a; przyimka na; zaimków te, on; czasowników grać, zagrać, zaszumieć) podkreśla rytm wypowiedzi i prostotę obrazowania, jest wyrazem ludowej stylizacji. – Występowanie antytez (przeciwstawienie losów króla i chłopca, np.: król – chłop, zwycięstwo i ochota – tęsknota i niedola) i kontrastów (hałaśliwy, „jasny”, „słoneczny”, „złoty” – świat króla; cichy, cienisty – od dąbrowy – świat chłopca; szum chorągwi – skrzywienie krzyża; gloria zwycięstwa – cisza chłopskiego pogrzebu) ukazujących niesprawiedliwe prawa tego świata. – Rymy parzyste (w strofach: I, II, V, VI) i krzyżowe (w zwrotkach: III, IV) służą rytmizacji i kontrastowemu zestawieniu dwóch epopei wojennych – chłopskiej i królewskiej¹.
--	--

Nauczyciel pyta uczniów:

- Jak można określić nadawcę i odbiorcę ludowych liryków Marii Konopnickiej?
- Co ich łączy?
- W jaki sposób w wierszu *A jak poszedł król na wojnę...* łączy się refleksja o charakterze uniwersalnym z nawiązaniami do polskiej historii?

Propozycja odpowiedzi:

W wierszach Marii Konopnickiej stylizacja obejmuje nie tylko warstwę językową czy strukturalną tekstu, ale również kreację podmiotu lirycznego. Autorkę charakteryzuje postawa „współodczuwania”, która każe patrzeć jej na przyrodę oczami chłopca (refleksja o chłopskiej krzywdzie, fatalizmie losu i tęsknocie za wolnością w wierszu *A kto*

¹ Wnioski analityczne inspirowane są tekstem Bogdana Mazana zamieszczonym w: *Poezja polska od romantyzmu do dwudziestolecia międzywojennego*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 1999, s. 115–127.

ciebie będzie złotem..., hołd oddany dzielnemu Stachowi przez naturę w *A jak poszedł król na wojnę...*), wyrazić współczucie dla ludu ginącego na „pańskich” wojnach (Stach jest symbolem heroizmu wszystkich chłopów, choć należy do świata realistycznego; anonimowy król wywodzi się z rycerskiej baśni, lecz ukazany zostaje ironicznie – zbiera bowiem bez uszczerbku na zdrowiu owoce chłopskiej dzielności).

Adresatem tekstów jest ktoś o podobnej do tej reprezentowanej przez autorkę wrażliwości na krzywdę ludu. Nie musi być to wcale odbiorca przynależący do intelektualnych elit – wiersze nie bez znaczenia mają bardzo prostą stylistykę.

Poetka w *A jak poszedł król na wojnę...* łączy refleksję o charakterze uniwersalnym (np.: Kiedy umiera pojedynczy, zwykły człowiek, wraz z nim ginie jego mały świat. Historię tworzą nie władcy, lecz biedni i zapomniani przez dziejopisarzy ludzie. Światem nie rządzi sprawiedliwość) z nawiązaniem do polskiej historii (Realia stereotypowo przedstawionego polskiego krajobrazu: „kłósów pole”, „krzyż wioskowy”, „dąbrowa”, „liliowe dzwoneczki” łączą się z symbolami państwa – „orłami chorągwanymi”). Można stąd wyprowadzić wniosek, iż nędza chłopska ma wielowiekową historię, sięgającą czasów dawnej Rzeczypospolitej).

(ok. 30 minut)

3. Podsumowanie

Nauczyciel rozmawia z uczniami o tym, jaki wizerunek chłopstwa wylania się z omawianych wierszy Marii Konopnickiej. Młodzież zastanawia się, czy znalazła potwierdzenie teza postawiona na początku zajęć, ewentualnie ją weryfikuje.

(ok. 5 minut)



„Nu, u mnie umarło serce do tego miasto!” – *Mendel Gdański* Marii Konopnickiej

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Zajęcia dotyczą problemów związanych z asymilacją Żydów. Łączą analizę zagadnień historycznych, socjologicznych i literackich.

CELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- określić na podstawie informacji zawartych w ramce *Pogrom Żydów w Warszawie* genezę utworu Marii Konopnickiej
- czytać ze zrozumieniem tekst źródłowy Henryka Grynberga *Wizerunek Żyda w literaturze pozytywistycznej*: wyjaśnić, czym autor tłumaczy to, że obraz Żyda w literaturze polskiej był „jednostronny i płaski”; określić, pod jakim względem sposób ukazania środowiska żydowskiego w *Lalce* Bolesława Prusa różni się od innych utworów pozytywistycznych podejmujących tę tematykę
- czytać ze zrozumieniem tekst źródłowy Ewy Hoffman *Rozterki asymilacji*: wyjaśnić, o jakich postawach wobec asymilacji mówi autorka; objaśnić znaczenie wyrażenia „Polak wyznania mojeszowego”; określić cechy charakterystyczne dla współlistnienia Polaków i Żydów
- zestawzić tezy zawarte w obu tekstach źródłowych
- ocenić, w jakim stopniu tezy występujące w tekstach Henryka Grynberga i Ewy Hoffman mają odniesienie do ujęcia problematyki żydowskiej w noweli Marii Konopnickiej
- scharakteryzować tytułowego bohatera noweli Marii Konopnickiej: określić jego stosunek do Warszawy; objaśnić, kiedy i jak się ukształtował
- przeprowadzić analizę obrazu polskich bohaterów tekstu Marii Konopnickiej: zanalizować opis tłumy w scenach pogromu; wyjaśnić, jakie elementy tego opisu można przypisać wpływom naturalizmu; wskazać w tekście osoby stojące w obronie Mendla; ocenić, czy obrońcy Żyda są w stanie przywrócić jego wiarę w sprawiedliwość
- zająć stanowisko w dyskusji na temat konsekwencji konfliktu pomiędzy Polakami i Żydami
- zredagować notatkę z lekcji.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają dwie godziny lekcyjne. Uczniowie pracują z tekstami źródłowymi i utworem literackim. Nauczyciel łączy metodę problemową z debatą pisemną¹.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 75, 82–84
- Maria Konopnicka, *Mendel Gdański*, w: *Nowele pozytywistyczne. Wybór*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2004
- kartki do debaty korespondencyjnej

POJĘCIA I TERMINY

asymilacja, antysemityzm, nowela

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Nauczyciel przedstawia uczniom podstawowe cele lekcji (np.: określenie, w jaki sposób Maria Konopnicka ujmuje w swojej noweli problem relacji polsko-żydowskich; ocena, czy jest to ujęcie typowe dla literatury pozytywistycznej).

Klasa zapoznaje się z informacjami zawartymi w ramce *Pogrom Żydów w Warszawie* i określa na ich podstawie genezę noweli Marii Konopnickiej. Nauczyciel może uzupełnić te wiadomości, mówiąc o tym, iż utwór Konopnickiej był odpowiedzią na apel Elizy Orzeszkowej, domagającej się od polskiego środowiska artystycznego zdecydowanego protestu przeciw nasilającemu się antysemityzmowi (traktowanemu przez nią jako tym bardziej wstydlivy i bolesny, że wielu polskich Żydów wzięło udział w powstaniu styczniowym). Warto, aby prowadzący zwrócił uwagę na zmianę – związaną z ingerencją cenzury rosyjskiej – miejsca zdarzeń w noweli (Gdańsk zamiast Warszawy).

Młodzież zostaje podzielona na dwa duże zespoły. Pierwszy z nich opracowuje tekst Henryka Grynberga *Wizerunek Żyda w literaturze pozytywistycznej*, drugi odpowiada na pytania do tekstu Evy Hoffman *Rozterki asymilacji*. Nauczyciel określa czas realizacji zadania (ok. 10 minut) i po jego wykonaniu prosi wybranych uczniów o prezentację odpowiedzi, a klasę o ewentualne korekty.

Nauczyciel prosi uczniów, aby ocenili, w jakim stopniu tezy zawarte w tekstach Henryka Grynberga i Evy Hoffman mają odniesienie do ujęcia problematyki żydow-

¹ Technika debaty została wyodrębniona przez F. Newmana. Opis rozwiązania można znaleźć w materiałach dydaktycznych Fundacji Edukacji dla Demokracji.

skiej w noweli Marii Konopnickiej. Młodzież pracuje z tekstem. Prowadzący zadaje jej pomocnicze pytania:

- Czy tytułowego bohatera noweli Marii Konopnickiej można uznać za Żyda zasymilowanego?
 - Czy można odnieść do Mendla wyrażenie: „Polak wyznania mojżeszowego”?
 - Gdzie mieszka Mendel? Czy w kamienicy, w której zamieszkuje, są inni Żydzi? Jak można określić jego relacje z polskimi sąsiadami?
 - Jak tekst Konopnickiej odnosi się do problemu asymilacji?
- (ok. 30 minut)

2. Rozwinięcie

Uczniowie charakteryzują postać Mendla. Analizując odpowiednie fragmenty tekstu, odpowiadają na pytania:

- Jaki jest stosunek Mendla do Warszawy? Kiedy i jak się ukształtował?
- Dlaczego Mendel tak emocjonalnie reaguje na słowa zegarmistrza, że jest „żywołem cudzym”? W jaki sposób obala tezy rozmówcy?
- Jaką funkcję w tekście pełnią nauki dawane przez starego introligatora Kubusiowi?
- Dlaczego Mendel nie chciał – w chwili antyżydowskiego pogromu – skorzystać z pomocy polskich sąsiadów? Dlaczego ryzykował życie i zdrowie wnuka?
- W jaki sposób można interpretować słowa Mendla zamykające tekst?

Propozycja odpowiedzi:

Dla Mendla Warszawa stanowi jego miejsce na ziemi symbolizowane w tekście przez uliczkę, na której mieszka i prowadzi swój introligatorski warsztat od dwudziestu siedmiu lat: „[...] oczy jego spod brwi gęstych, nawisłych, siwych patrzą na tę **uliczkę, która jest wśród wielkiego miasta jakby odrębnym, zamkniętym w sobie światem. Światem, którego drobne tajemnice zna Mendel na wylot**”² (s. 116). Warszawa to dla niego także ludzie, pośród których żyje i z którymi jest związany różnymi zależnościami. Zna ich codzienne czynności, wie, jakie mają zamiłowania. On również jest im świetnie znany: „I jego też znają wszyscy. **Obcy człowiek rzadko zajrzy; każdy jakby swój, jakby domowy**”. Miasto jest jego „małą ojczyzną”. Porównuje się do drzewa, które mocno wrosło w grunt. Był świadkiem powstania, w czasie którego los Polaków i Żydów z Warszawy był taki sam: „[...] ja w to miasto więcej rzeczy widział do smutku niż do tańca [...] ten płaszcz bardzo duży jest. Ajaj, jaki duży!... **Un wszystkich nakrył, i ze Żydami też!**...” (s. 125); „Patrz pan dobrodziej na moje włosy, na moje brode... one widziały **wielgie ognie i wielgi pożar, i wielgie pioruny na to miasto bić!**...” (s. 124). Warszawa jawi się Mendlowi jako symbol całego jego życia. Uważa, że jest „swój” w tym mieście. Świadczą o tym: jego długoletnia praca, nazwisko, groby jego bliskich na miejskim cmentarzu, wspólnota polskiego i żydowskiego losu: „co jak tu deszcz pada, to un Żyda nie moczy, bo Żyd obcy?” (s. 124); „Ale jak te ludzie do smutku się zejda, jak się

² M. Konopnicka, *Mendel Gdański*, w: *Nowele pozytywistyczne. Wybór*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2004. Wszystkie cytaty pochodzą z tego wydania.

uni do płakania zejda, nu, to już nie jest nic” (s. 125). Dlatego właśnie tak emocjonalnie reaguje na słowa zegarmistrza. Udowadniając rozmówcy swą przynależność do polskości, introligator unaocznia mu, że antysemityzm jest problemem dla całej społeczności warszawskiej, nie tylko dla Żydów: „Niech pan dobrodziej śpi spokojnie. I ja będę spokojnie spał, i to dziecko będzie spokojnie spało! Nasze miasto bardzo dużo smutku ma i bardzo dużo ciemności, i bardzo dużo nieszczęścia, ale na nasze miasto jeszcze to nie przyszło, coby się w nim ludzie gryźli jak psy. O to może pan dobrodziej spokojny być” (s. 130). Wszelkie bowiem podziały społeczne osłabiają naród. Antysemityzm jest także dla Mendla zaprzeczeniem odwiecznych praw boskich.

Nauki dawane przez Mendla wnukowi (będące reakcją na napaść na Kubusia) dowodzą, iż Mendel jest dumny ze swego pochodzenia i chce tę dumę przekazać chłopcu. Jego zdaniem tylko wtedy, gdy człowiek staje się świadomy własnych korzeni i kieruje się uczciwością, może coś pożytecznego uczynić dla miasta, w którym się urodził.

To właśnie dlatego stary Żyd nie może przyjąć pomocy sąsiadów. Zachwiałby w Kubusiu wiarę w godność i prawo do własnej tożsamości. Broni wartości, które dla niego są najświętsze, z odwagą przyjmuje swój los (gotów wystawić się na sprawdzian jak biblijny Hiob). Uważa, iż nie wolno mu się ugiąć przed zezwierzęconym tłumem.

Słowa Mendla kończące tekst świadczą o jego zwątpieniu w mądrość i dobroć ludzi, których utożsamiał z ukochanym przez siebie miastem. Warszawa się go wyrzekła i odrzuciła, on wyrzuca ze swego serca uczucie do niej. To deklaracja żaloby po umarłej miłości.

Młodzież zestawia ze sobą opis tłumy w scenach pogromu i obraz obrońców Mendla. Wnioski analityczne najlepiej prezentuje tabela.

napastnicy	obrońcy
<ul style="list-style-type: none"> – Anonimowy tłum (są to ludzie bez twarzy, bez imion, nie wiadomo, skąd przychodzą, kim są), którego zbliżanie się sygnalizowane jest przez dźwięk (wrzawę porównaną do burzy, „gwizd przeciągły, śmiechy, wołania, wybuchy krzyków”, „świstania”, „kłątwy, zlorzeczenia”, „ochryple pijackie głosy zlewające się w jedno z szatańskim piskiem niedorostków”, „trzask łamanych okiennic, łoskot toczących się beczek, brzęk rozbijanego szkła, łomot kamieni, zgrzyt drągów żelaznych”) oraz fruujące pierze (porównane do płatków śniegu) z porozrywanych poduszek i betów; określony jako „uliczna zgraja”, „banda”. – Napastnicy traktują postawę Mendla jako dowód zniewagi, „urągowisko”. 	<ul style="list-style-type: none"> – Najbliżsi sąsiedzi Mendla: student, Janowa, kobiety, inni mieszkańcy kamieniczki. Osoby, które znają Żyda, wiedzą, jakim jest człowiekiem. – Janowa chce ukryć chłopca, a w oknie postawić święty obraz albo krzyż, by zmylić agresorów. – Student namawia Żyda do ucieczki. Kiedy Mendel decyduje się stawić czoło napastnikom, wskutek czego zostaje ranny chłopiec, własnym ciałem zasłania starca i przegania tłum.

- Tłum jest pijany, kieruje się instynktem (pastwienia się, okrucieństwa) porównanym do pożaru, „który przyczajony w jednostce [...] porywa zbiegowisko, ciżbę”.	
--	--

Nauczyciel pyta uczniów, jakie elementy opisu tłumy w scenach pogromu można przypisać wpływom naturalizmu (np. motywacje biologiczne, podkreślanie roli instynktów, zestawienie zachowań ludzi z dzikością przyrody, agresja wobec odmienności) i czemu one służą (np. unaocniają mechanizmy działania tzw. psychologii tłumy, ukazują napastników jako istoty zezwierzęcone, pozbawione współczucia, litości, podkreślają dramatyzm sceny). Młodzież zastanawia się, czy obrońcy Mendla są w stanie przywrócić jego wiarę w sprawiedliwość (np.: Nie jest to możliwe. Utwór kończy się pesymistycznie – sceną rozpaczki Żyda. Mendel ogłasza żałobę po swej miłości do miasta. Było chyba dla niego oczywiste, że ludzie, którzy go znają, których uznawał za swoich rodaków, nie potraktują go jak wroga, kogoś obcego, ale uszanują starego człowieka i niewinne dziecko. Tymczasem tłum nie dał mu przyzwolenia na przynależenie do społeczności, którą uważał za swoją).

(ok. 40 minut)

3. Podsumowanie

Nauczyciel dzieli klasę na trzy grupy i określa, jakich poglądów mają bronić uczestnicy każdej z nich. Zespół I ma uzasadnić opinię, że *Mendel Gdański* Marii Konopnickiej ukazuje klęskę polskich Żydów; zespół II powinien obronić tezę, że na konflikcie przedstawionym w tekście najbardziej stracili Polacy; zespół III winien uargumentować twierdzenie, iż utwór unaocznia klęskę obu stron konfliktu. Uczniowie łączą się w trójki tak, aby w każdej z nich znaleźli się zwolennicy różnych poglądów. Nauczyciel oznacza każdą grupę inną literą alfabetu i wręcza jej po jednej kartce.

Uczniowie, siedząc w ławkach, rozpoczynają pisemny dialog. Młodzież z zespołu I ma 3 minuty na sformułowanie jednego przejrzystego argumentu przemawiającego za jej stanowiskiem (np.: Klęskę ponieśli Żydzi, ponieważ odebrano im szansę przynależenia do zbiorowości, którą uważali za swoją. Uznano ich za obcych i wrogich Polakom, mimo że chcieli wspólnie z nimi tworzyć przyszłość Polski). Zapisuje go na kartce i przekazuje osobom przynależącym do zespołu II. Te mają 4 minuty na sformułowanie i zapisanie odpowiedzi oraz zanotowanie własnego stanowiska (np.: Żydzi nie przegrali, bo mieli silne poczucie własnej tożsamości. Mogli i tak kultywować cenne dla siebie wartości: uczciwą pracę, rozwijanie wiedzy. Nie stracili przecież swej dumy i godności. Mogli czuć się lepsi od zezwierzęconych napastników. Bardziej stracili Polacy, bo pozbyli się tych, którzy mogli być ich współbraćmi w walce z zaborcą i tworzyć przyszłość kraju. Zachowali się niegodnie, wbrew zasadom etycznym). Następnie kartka zostaje przekazana reprezentantom grupy III, którzy formułują swoją opinię (np.: Nie macie racji. Wasz sposób argumentowania najlepiej dowodzi tego, że wszyscy tu stracili. Godność Żydów została poniżona poprzez odebranie im

prawa do bycia takimi, jakimi chcieli być. Polacy wyzbyli się tych wartości, które były dla nich jeszcze niedawno bardzo ważne: solidarnej walki o wolność, o poszanowanie autonomii każdego człowieka. Po takim konflikcie niemożliwe jest wspólne budowanie przyszłości ani jakakolwiek forma koegzystencji. Można wnioskować, iż miejsce wspólnej pracy dla dobra wszystkich zajmie wzajemna wrogość).

Po zakończeniu ćwiczenia nauczyciel prosi wybraną trójkę o odczytanie zapisu dyskusji, a klasę o ustosunkowanie się do jej treści, uzupełnienie argumentacji. To ćwiczenie nie tylko podsumowuje lekcję, ale i stanowi świetne przygotowanie do napisania rozprawki: *Mendel Gdański* – klęska Żydów, klęska Polaków czy też klęska obu stron konfliktu?

(ok. 15 minut)



Żydzi i Polacy, czyli rozważania o wspólnym życiu dwóch narodów – „*El mole rachmim*” Wiktora Gomulickiego i *Nowolipie* Józefa Hena

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Lekcja jest kontynuacją cyklu zajęć poświęconych analizie tekstów literackich z okresu pozytywizmu i XX w., które dotyczą współistnienia Żydów i Polaków.

CELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- zanalizować tekst Elizy Orzeszkowej *O Żydach i kwestii żydowskiej*: wyjaśnić, jakie są – zdaniem autorki – wyobrażenia większości Polaków o Żydach; określić na podstawie tekstu ich źródła; objaśnić przyczyny niechęci wobec Żydów; ocenić, czy wynika ona z konkretnych doświadczeń, czy z groźnych stereotypów; omówić projekt rozwiązania „kwestii żydowskiej” przedstawiony w artykule; ustosunkować się do propozycji autorki
- przeprowadzić analizę obrazu Aleksandra Gierymskiego *Święto Trąbek* i wykorzystać ją jako kontekst interpretacyjny do omówienia wiersza Wiktora Gomulickiego
- zanalizować i zinterpretować utwór Wiktora Gomulickiego „*El mole rachmim*”: określić perspektywę narratora na początku i na końcu wiersza; wyjaśnić, jak zmienia się ona w jego oczach; objaśnić słowa „wiara [...] oddala”; zestawić tę interpretację ze stanowiskiem pozytywistów; ocenić, czy tekst Gomulickiego potwierdza prezentowaną przez Henryka Grynberga – w tekście źródłowym zamieszczonym w podręczniku – opinię na temat wizerunku Żydów w literaturze pozytywistycznej
- wykorzystać nagranie pieśni żydowskiej *El mole rachmim* albo innej tradycyjnej pieśni żydowskiej jako kontekst interpretacyjny w analizie wiersza Wiktora Gomulickiego
- zanalizować i zinterpretować fragment prozy Józefa Hena *Nowolipie*: wyjaśnić, jak z perspektywy opisywanego przez autora krajobrazu dzieciństwa rysują się polsko-żydowskie relacje; objaśnić, czym są dla pisarza żydowskie tradycje religijne
- zestawić konkluzje wynikające z analizy omawianych na lekcji tekstów; sformułować wnioski dotyczące sposobów przedstawiania relacji polsko-żydowskich przez twórców XIX i XX w.
- zredagować notatkę z lekcji.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają dwie godziny lekcyjne. Uczniowie pracują z tekstem. Nauczyciel wykorzystuje metodę problemową. Teksty omawiane na lekcji uczniowie wcześniej czytają w domu.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 75–77, 82–83, 86–87
- Alina Kowalczykowa, Józef Bachórz: *Wiek XIX. Romantyzm–realizm*. Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2001, s. 45–46
- ewentualnie nagranie tradycyjnej pieśni żydowskiej

POJĘCIA I TERMINY

stereotyp, cheder, Dzeń Pojednania, *El mole rachmim*, szabaśnik

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Nauczyciel prosi uczniów o podzielenie się swoimi pierwszymi refleksjami po przeczytaniu tekstów Wiktora Gomulickiego i Józefa Hena. Pyta o podobieństwa i różnice pomiędzy utworami (np.: Oba teksty prezentują relacje pomiędzy Żydami i Polakami. Wydaje się, iż tekst Gomulickiego bardziej podkreśla różnice kulturowe między obiema grupami społecznymi, a Hen zwraca większą uwagę na wzajemne zrozumienie i akceptację). Prowadzący podaje temat lekcji i zaznajamia młodzież z podstawowymi celami zajęć (np.: weryfikacja wstępnych interpretacji utworów poprzez analizę i interpretację tekstów, pogłębienie analizy na podstawie przywołanych kontekstów interpretacyjnych, ocena omawianych dzieł).

(ok. 5 minut)

2. Rozwinięcie

A. Rozważania wokół „*El mole rachmim*” Wiktora Gomulickiego

Uczniowie czytają tekst Elizy Orzeszkowej *O Żydach i kwestii żydowskiej* i odpowiadają na pytania:

- Jakie są, zdaniem Orzeszkowej, wyobrażenia większości Polaków o Żydach?
- Czy można wskazać ich źródła?
- Jakie są, według autorki, główne źródła niechęci w stosunku do Żydów?
- Czy wynikają one z jakichś konkretnych doświadczeń, czy raczej ze stereotypów?

– Na czym polega projekt rozwiązania „kwestii żydowskiej” przedstawiony w artykule?

– Jak oceniacie tę propozycję?

Następnie uczniowie analizują obraz Aleksandra Gierymskiego *Święto Trąbek*. Czytają informacje zamieszczone w podręczniku obok reprodukcji oraz odpowiadają na pytania nauczyciela:

– W jakiej scenerii malarz umieszcza postacie Żydów?

– Żydowski bohaterowie obrazu przedstawieni są jako dość beładnie rozproszona grupa ludzi. Co wskazywałoby na to, iż tworzą oni jednak wspólnotę?

– Jaką rolę w dziele Gierymskiego odgrywa światło? Jaki charakter nadaje ono czynnościom Żydów?

Propozycja odpowiedzi:

Gierymski umieszcza swych bohaterów na brzegu rzeki, pośród nędznych łódek i tratw. W tle widać jakieś drewniane zabudowania. Wszystko tu wydaje się dość prozaiczne, zwyczajne. Żydzi nie stanowią wprawdzie zwartej kompozycyjnie grupy (stoją w różnych miejscach i odmienna jest ich pozycja w stosunku do widza: jedni stoją przodem, inni bokiem lub są odwróceny plecami), lecz łączą ich: podobieństwo stroju (wszyscy mają nakrycia głowy, ich ubrania są czarne, tylko dwie postacie mają jasne elementy ubioru) i skupiona modlitwa, religijne uniesienie. Żółte światło, którym nasycone zostają przede wszystkim niebo oraz lustro wody, nadaje tej scenie niezwykle charakter, sakralizując modlitewne czynności, tworząc podniosły nastrój.

Prowadzący uzupełnia uczniowską analizę informacjami o artyście i obrazie zaczerpniętymi z teki *Wiek XIX. Romantyzm–realizm* (szczególnie istotne są wyjaśnienia na temat tytułowego święta). Następnie pyta młodzież, co łączy obraz Aleksandra Gierymskiego z przeczytanym przez nią w domu wierszem Wiktora Gomulickiego (np. dostrzeżenie w niezbyt ładnym otoczeniu, w zwykłych ludziach piękna, ukazanie żarliwości modlitwy i jej powagi).

Nauczyciel czyta głośno wiersz Wiktora Gomulickiego „*El mole rachmim*”. Czytaniu może towarzyszyć nagranie tradycyjnej pieśni żydowskiej.

Prowadzący pyta uczniów, jaką rolę odgrywa pieśń *El mole rachmim* dla narratora tekstu (np. podobnie jak światło w obrazie Gierymskiego uwzniośla wizerunek portretowanych Żydów, nadaje ich życiu niezwykle charakter).

Młodzież analizuje tekst. Uczniowie odpowiadają na pytania nauczyciela, komentując przywoływane przez siebie fragmenty wiersza:

– Jak można określić perspektywę narratora tej poetyckiej opowieści na początku wiersza, a jak pod koniec?

– Jak się zmienia w jego oczach przestrzeń, którą podgląda?

– Jakie znaczenie mają użyte w tekście słowa „wiera [...] oddała”?

– Jakie można w nich dostrzec pokrewieństwo ze stanowiskiem pozytywistów?

Propozycja odpowiedzi:

Narrator wiersza początkowo dostrzega przede wszystkim brzydotę i pospolitość otoczenia tworzącego tło dla zaślubin:

„I miejsce było szpetne, [...] / Kilka zbudzonych gęsi gęgało przy stajni, / Na poręczach galerii pościel się wietrzyła, / Z kuchni woń ryb skwarzonych płynęła niemiła, / A w kącie dwie akacje marły na suchoty”.

Ludzie również postrzegani są jako pospolici, prości:

„Żenił się Icek waciarz z tandeciarki córką [...]”; „ludzie zwyczajni”; „Tłum składały powседневnie postacie z ulicy, / Ludzie, których się widzi w dzień na targowicy: / Tandeciarze, faktorzy, przekupnie, tragarze [...]”.

Przed wszystkim jednak narrator unaocznia obcość kulturową i obyczajową zgromadzonego na ceremonii tłumu:

„Był to śniady wyrostek, pół mąż, a pół dziecko. / Miłość u Żydów chwyta człowieka zdradziecko, / Z zamkniętymi oczyma wiedzie nad otchłanie / I w objęcia kobiety rzuca niespodzianie”; „Szwargotali, lecz obrzęd nie zdał się żadnemu / «Uroczystą śmiesznością» – jako Beaumarchais’mu”.

W pierwszej części wiersza jedynie przyroda i światło świec nadają uroczystości niezwykłego charakteru:

„Niebo od gwiazd błyszczowało, jak – szabaśnik złoty; / Obłoków nie plamiła nawet chmurek wełna / I noc była królewskiej wspaniałości pełna. / Icek stał pod szkarłatnym, starym baldachimem, / W odświętnych sukniach, światłem oblany i dymem”; „Gorączka rozpaliała brodate ich twarze. / A złościło je światło woskowych hawduli / (Świeczek, w których się płomień do płomienia tuli / Jak w plecionym z błyskawic mieczu archaniola)”.

Jednak w drugiej części wiersza zmienia się perspektywa narratora. Dzieje się tak pod wpływem tytułowej pieśni. Opowiadający intensywnie przeżywa śpiew Żyda („z łonem czułością wezbranem”). Zaczyna dostrzegać w zgromadzonych na zaślubinach Żydach godnych przedstawicieli starożytnego, wielkiego narodu:

„I ci ludzie, skarżący się głośno przed Panem, / Dumni wielką przeszłością, bólem wielkim śmieli, / Dziwnie wzrosli w mych oczach i – wyszlachetnieli. / Nie widziałem już szpetnych plam na baldachimie. / Nie raził mnie strój Icka ani Icka imię, / Znikła dla mnie powszedniość z tych brodatych twarzy [...]”.

Tak samo przekształca się w jego oczach przestrzeń. Niknie zwyczajne podwórko, a na jego miejsce pojawiają się – metaforycznie przedstawione – egzotyczne krajobrazy („kwietna dolina [...] Kędyś u stóp Libanu, co się w niebo wspina”; las „ciemnych cedrów” szumiący, „jakby śpiewał”; księżyc zlewający na „dolinę zdroje srebra”; niebo nakrywające dolinę „kryształowym dzwonem”; pustynia z „tchnieniem rozpalonem”; palmy ochładzające „wachlarzami z liści”; „zapach nardu i szafranu”, strumień rozwijający jak wąż „srebrnołuskie sploty”). Sceneria się sakralizuje, ponieważ uobecnia się w niej Bóg, nie ma już granicy pomiędzy niebem a ziemią:

„Między ziemią i niebem nie było zawisci – / Twarz Jehowy patrzyła z góry uśmiechnięta / Błogosławiąc dolinę, ludzi i jagnięta [...]”.

Słowa „wiara [...] oddala” pojawiają się tylko na początku tekstu. Można w nich odnaleźć pewne pokrewieństwo ze stanowiskiem pozytywistów, którzy – jak Orzeszkowa – twierdzili, że aby zniknęło poczucie obcości, należy asymilować Żydów, przyswoić im

polską kulturę. Występują także różnice. Narrator musi się na ślub dostać „po kryjomu” (podkreśla zatem samoizolację Żydów, ich niechęć do kontaktów z Polakami). W finale tekstu obala jednak twierdzenie o obcości żydowskiej kultury. Narrator w jakimś sensie identyfikuje się z weselnikami, wprowadzając ich w starotestamentowy kontekst. Akceptuje tym samym żydowską odmienność kulturową, stanowiącą wartość znaną Europejczykom dzięki Biblii.

Uczniowie odpowiadają na pytanie, czy utwór Wiktora Gomułickiego potwierdza prezentowaną przez Henryka Grynberga (w omawianym na poprzedniej lekcji tekście źródłowym) opinię na temat wizerunku Żydów w literaturze pozytywistycznej.

Propozycja odpowiedzi:

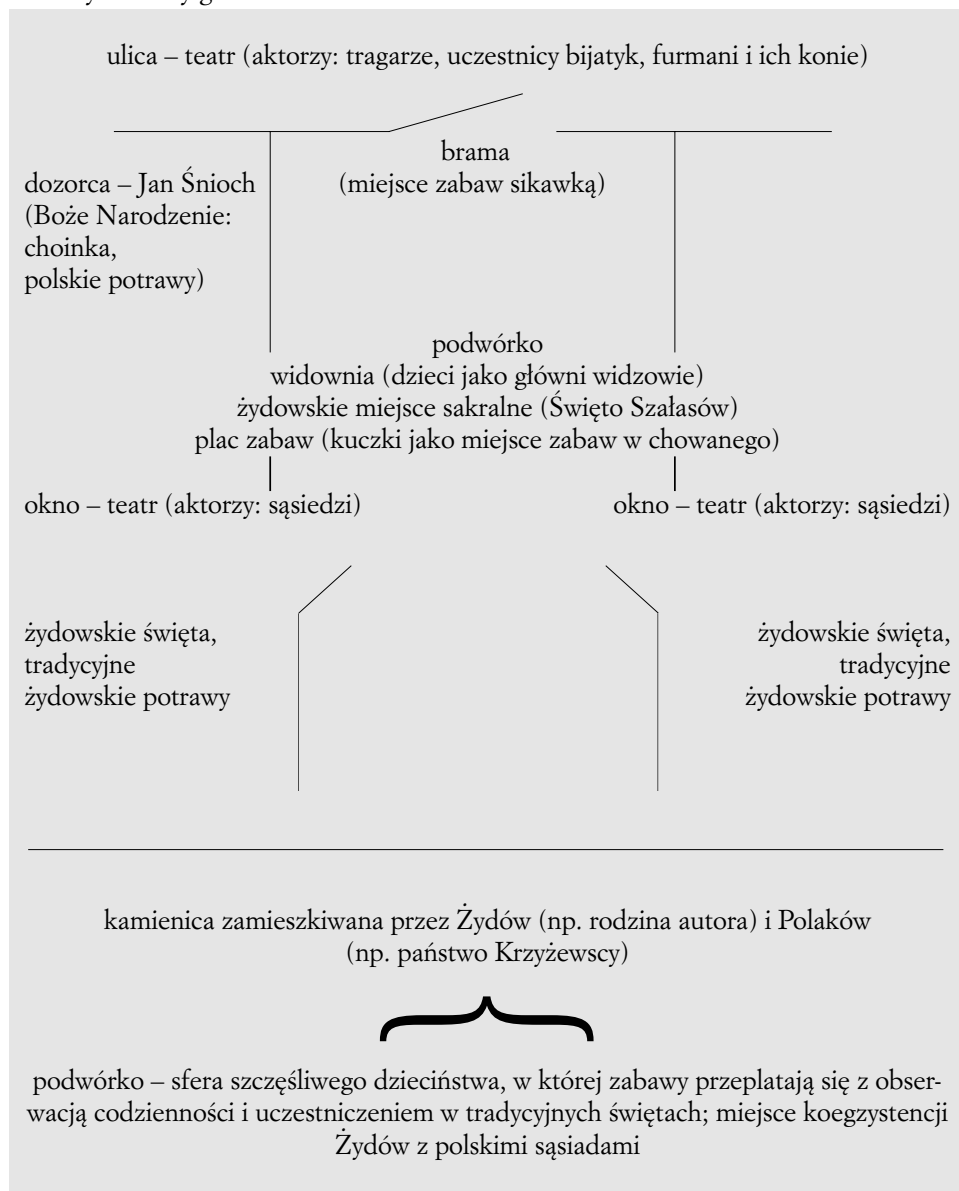
Utwór Wiktora Gomułickiego nie potwierdza opinii Henryka Grynberga na temat wizerunku Żyda w polskiej literaturze pozytywistycznej. Nie ma tu obrazu Żyda traktowanego wyłącznie jako element polskiego krajobrazu, brak jest oceny z punktu widzenia jego patriotyzmu i zasług dla polskości. Społeczność żydowska – wskutek przemiany postawy narratora – zostaje postrzeżona jako wartość autonomiczna. Ponadto bohater tekstu podejmuje próbę penetracji środowiska żydowskiego (dostaje się po kryjomu na wesele, bacznie obserwuje ludzi i ich zachowanie, weryfikuje słuszność swoich spostrzeżeń). Jedynie słowa „wiara [...] oddala” mogłyby potwierdzać tezy Grynberga, lecz ich zasadność zostaje w tekście Gomułickiego podważona.

(ok. 45 minut)

B. Rozważania wokół *Nowolipia* Józefa Hena

Uczniowie, pracując z tekstem, charakteryzują przestrzeń, w której rozgrywają się zdarzenia z dzieciństwa autora – podwórko. Punktem wyjścia rozważań jest graf, na którym młodzież robi zarys prawdopodobnego układu przestrzeni, zaznaczając najważniejsze elementy opisywanej rzeczywistości, przypisując im sugerowane w tekście symbole.

Przykładowy graf:



Wstępna charakterystyka opisywanej przez Józefa Hena rzeczywistości zostaje rozbudowana w postaci tabeli.

Proponowany zapis tabeli:

cechy przestrzeni	dowody
– Podwórkó jako teatr	– Mieszkania: „tutaj odbywało się nieustające widowisko”, „Życie publiczne, wszystko na ludzkich oczach” (bieda, hańba, klótnie, gotowanie) – Ulica za bramą: awantury i bójkí pomiędzy tragarzami, furmani bijący konie (sceny budzące jednocześnie zainteresowanie i przerażenie)
– Podwórkó jako plac zabaw	– Zabawy w chowanego w kuczkach („dzieci miały wtedy używanie”) – Relacje z polskim dozorcą (drażnienie piosenką <i>Panie Janie, panie Janie...</i> , zabawy z sikawką)
– Podwórkó jako sfera sacrum	– Święto Szalasów („Przez cały okres świąt trzeba było jadać w tych kuczkach [...] tak jak nasi przodkowie”)

Nauczyciel pyta uczniów, jak z perspektywy tego podwórka rysują się polsko-żydowskie relacje.

Młodzież ocenia na podstawie tekstu, czym są dla bohatera tego fragmentu żydowskie tradycje religijne (Czymś żywym czy już tylko związanym z historycznym kolorytem?).

(ok. 30 minut)

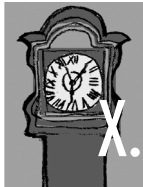
3. Podsumowanie

Nauczyciel prosi, aby uczniowie zastanowili się, czy wstępne tezy na temat tekstów Gomulickiego i Hena się potwierdziły. Do jakich konkluzji można dojść, kiedy zestawia się oba utwory?

Propozycja odpowiedzi:

Potwierdza się spostrzeżenie, iż obu autorów interesują relacje pomiędzy Żydami a Polakami. Tekst Gomulickiego wprawdzie podkreśla różnice kulturowe między obiema grupami społecznymi, poczucie obcości związanej z odmiennością religii i kultury, ale i pokazuje istnienie wspólnoty opartej na wartościach niesionych przez starotestamentową tradycję. Pozytywistyczny autor przedstawia żydowską religijność i obyczajowość jako bardzo żywe. Hen akcentuje te relacje pomiędzy Żydami i Polakami, które oparte zostały na zrozumieniu i akceptacji.

(ok. 10 minut)



Dyskusja o stereotypach kobiecości – *Kilka słów o kobietach* Elizy Orzeszkowej i *Odwaga* Anny Świrszczyńskiej

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Zajęcia unaoczniają problemy związane z emancypacją kobiet w XIX w. i funkcjonowaniem stereotypów kobiecości w XIX i XX w. Rozwijają umiejętności związane z analizą tekstów publicystycznych i lirycznych.

CIELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- wyjaśnić na podstawie informacji zawartych w ramce *Emancypantki i siostry* znaczenie słowa „emancypacja”
- wymienić znane sobie stereotypy kobiecości
- określić na podstawie informacji zawartych w podręczniku i własnej wiedzy na ten temat, co przyspieszyło rozwój ruchu emancypacji kobiet na ziemiach polskich w XIX w. i na czym się skupiał pozytywistyczny program równouprawnienia kobiet
- przeprowadzić analizę tekstu publicystycznego Elizy Orzeszkowej *Kilka słów o kobietach*: wyjaśnić, na czym polega różnica pomiędzy możliwościami mężczyzn i kobiet; wymienić zawody, jakie – według autorki – przeznacza się dla kobiet; określić, jakie zjawiska społeczne się z tym wiążą; objaśnić, w jaki sposób pisarka charakteryzuje męski punkt widzenia; wskazać, jakich środków dyskursu używa; przedstawić stereotypy, przeciw którym występuje
- zanalizować i zinterpretować wiersz Anny Świrszczyńskiej *Odwaga*: wyjaśnić, jakie treści niesie w sobie żądanie przez poetkę prawa do „nieustającego rośnięcia”; objaśnić znaczenie słów: „przeciw mnie / są wszystkie cywilizacje świata”; określić, na czym polega tytułowa odwaga
- porównać tekst Elizy Orzeszkowej i wiersz Anny Świrszczyńskiej pod kątem stereotypów kobiecości, wobec których dystansują się obie autorki
- zredagować notatkę z lekcji.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają jedną godzinę lekcyjną. Uczniowie pracują z tekstem źródłowym. Nauczyciel wykorzystuje metodę problemową. Z tekstami (Elizy Orzeszkowej *Kilka słów o kobietach* i Anny Świrszczyńskiej *Odwaga*) młodzież zapoznaje się w domu. Jej zadaniem domowym jest też poszukanie w podręczniku i w znanych sobie źródłach historycznych wiadomości na temat przyczyn pojawienia się w literaturze pozytywistycznej idei związanych z równouprawnieniem kobiet. Prowadzący prosi również o znalezienie informacji na temat problemów dotyczących sytuacji kobiet we współczesnym świecie.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 78–79, 87
- materiały z różnych źródeł na temat problemów związanych z równouprawnieniem kobiet w XIX w. i dziś

POJĘCIA I TERMINY

emancypacja, równouprawnienie, stereotyp kobiecości

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Nauczyciel prosi uczniów o wyjaśnienie na podstawie informacji zawartej w ramce *Emancypantki i siostry*, co oznacza słowo „emancypacja”.

Propozycja odpowiedzi:

„Emancypacja” to słowo wywodzące się z łaciny (od łac. *emancipatio*, oznaczającego uwolnienie się syna spod władzy ojca). Nazywa ono powstały w XIX w. ruch społeczny, którego celem było zrównanie praw (np. w zakresie edukacji, na rynku pracy) oraz statusu kobiet i mężczyzn (np. walka z ograniczeniami kultury patriarchalnej, batalia o zmianę społecznych wyobrażeń na temat kobiet).

Prowadzący pyta uczniów, czy znają jakieś społeczne wyobrażenia na temat roli kobiet – stereotypy kobiecości (np. kobieta strażniczka domowego ogniska / gospodyni domowa / kura domowa, kobieta matka – rola kobiety ograniczona do sfery życia domowego, rodzinnego; kobieta uwodzicielka / kusicielka, kobieta lalka / słodka idiotka – rola ograniczona do sfery erotycznych gier, kobieta jest widziana jako mało inteligentny przedmiot męskiego pożądania; kobieta anioł / muza – to rola idealizująca kobietę jako źródło natchnień męzczyzny).

Młodzież określa historyczne przyczyny powstania ideałów równouprawnienia kobiet na ziemiach polskich XIX w. (np.: Klęska powstania styczniowego i związane z nią straty – liczne ofiary śmiertelne pośród powstańców, aresztowania i wywózki na Syberię, emigracja zmusiły Polki do przejmowania ról społecznych do tej pory właściwych mężczyznom w celu poszukiwania źródeł utrzymania, a w ślad za tym rozpoczęła się walka o zmianę postrzegania funkcji kobiet, o zmianę tradycyjnych wyobrażeń, wedle których tylko mężczyzna ustala prawa i normy życia społecznego).

Nauczyciel podaje temat lekcji i pyta uczniów, co decyduje o zestawieniu tekstów z dwóch różnych epok, na dodatek tak różnych formalnie (tekst publicystyczny i wiersz). Prosi młodzież o sformułowanie wstępnych tez na ich temat (np.: Oba teksty odnoszą się do stereotypów kobiecości, aczkolwiek inny jest ich kontekst historyczny i społeczny).

(ok. 10 minut)

2. Rozwinięcie

Młodzież analizuje tekst Elizy Orzeszkowej *Kilka słów o kobietach*. Odpowiada na pytania:

– Na czym polega różnica pomiędzy możliwościami mężczyzn i kobiet zarysowana przez Orzeszkową w refleksji o dwóch różnych „pojęciach życia”?

– Przeciw jakim stereotypom kobiecości występuje Orzeszkowa?

– Dlaczego z nimi walczy?

– Jakie zawody przeznacza się dla kobiet?

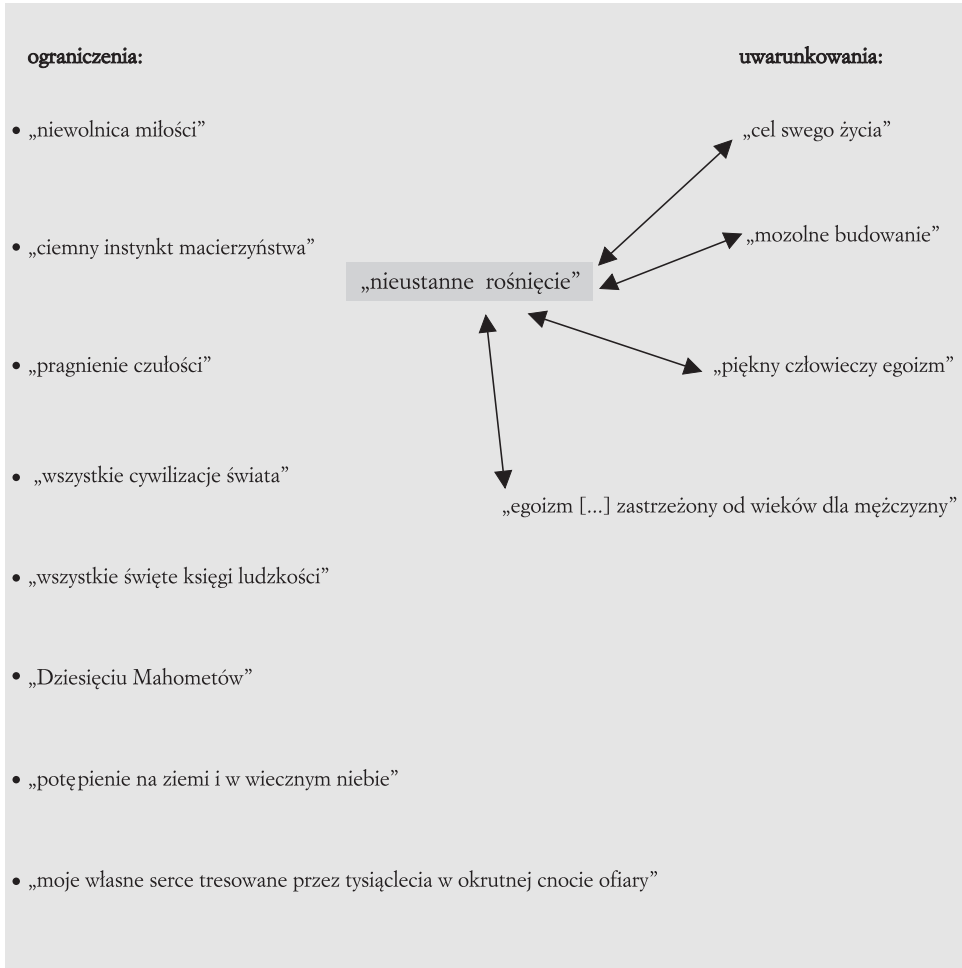
– Jakie zjawiska społeczne się z tym wiążą?

– W jaki sposób autorka charakteryzuje męski punkt widzenia?

– Jakich środków dyskursu używa?

Następnie uczniowie przechodzą do analizy i interpretacji wiersza Anny Świrskiej *Odwaga*. Wybrana przez nauczyciela osoba głośno odczytuje tekst. Młodzież interpretuje wyrażone w wierszu żądanie prawa do „nieustającego rośnięcia”. Nauczyciel prosi ją, by wyszukała w utworze pojęcia, które są w opozycji do owego „rośnięcia”, ograniczają je, i te, które mu sprzyjają. Wnioski można wyrazić za pomocą grafu.

Przykładowy graf:



Na podstawie grafu młodzież interpretuje „nieustanne rośnięcie” jako prawo do realizacji własnych celów, kreowania siebie, koncentrowania się na własnych potrzebach, a nie na społecznych rolach narzuconych przez tradycję i religię. Uczniowie dostrzegają też, iż poeta mówi o konieczności przełamania własnych oporów i obaw.

Klasa koncentruje się na analizie słów: „Przeciw mnie są wszystkie cywilizacje świata”. Nauczyciel prosi, aby uczniowie przyjrzeni się, w jakim kontekście występuje się w wierszu to zdanie.

Propozycja odpowiedzi:

Zdaniu „Przeciw mnie są wszystkie cywilizacje świata” towarzyszą w trzeciej zwrotce odniesienia do świętych ksiąg różnych religii, których treści od wieków zakorzenione są w kulturze i obyczajowości. Słowa „mistyczni aniołowie” i „Dziesięciu Mahometów”

mogą świadczyć o odwołaniach do wskazań zawartych w Biblii i Koranie, gdzie często podkreślana jest podległość kobiety wobec mężczyzny. To teksty, w których rola kobiety sprowadzona jest do bycia żoną i matką, do służenia innym. Tego właśnie nie chce poetka, mówiąc o „swym pięknym człowieczym egoizmie”.

Na podstawie przeprowadzonej analizy młodzież formułuje odpowiedź na pytania:

- Na czym polega tytułowa odwaga?
- Które słowa tekstu najlepiej wyjaśniają tytuł?

Propozycja odpowiedzi:

Odwaga jest synonimem sprzeciwu bohaterki wiersza wobec utrwalanych przez wieki stereotypów, uwiecznionych w kodeksach religijno-obyczajowych. Polega ona jednak przede wszystkim na przełamywaniu własnych oporów.

(ok. 35 minut)

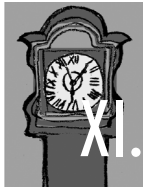
3. Podsumowanie

Młodzież porównuje ze sobą teksty omawiane na lekcji pod kątem stereotypów kobiecości, wobec których dystansują się autorki. Dobrze jest wnioski przedstawić w postaci tabeli.

Przykładowa tabela:

<i>Kilka słów o kobietach</i>	<i>Odwaga</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Kochanka / muza / wyobrażenie piękna, sfery idealnej („kobieta [...] naturą swoją zbliżona do kwiatu, lalki, anioła niż do człowieka”, „kobieta ma wyobrażać w ludzkości piękno, sferę idealną”) – „Żona, matka, gospodyni” – Ofiara w świecie rządzonym przez mężczyzn, pozbawiana prawa zaspokajania swoich potrzeb („[...] brzmią też odwieczne wyrazy: poświęcenia się, zaparcia”) 	<ul style="list-style-type: none"> – Kochanka („niewolnica miłości”) – Matka („spętana ciemnym instynktem macierzyństwa”) – Ofiara w świecie rządzonym przez mężczyzn, pozbawiana prawa zaspokajania swoich potrzeb („Trasowana przez tysiąclecia w okrutnej ncoie ofiary”)
wnioski	
<p>Obie autorki odnoszą się praktycznie do tych samych albo bardzo zbliżonych stereotypów kobiecości. Może to świadczyć o ich sile (problemy kobiet XIX w. okazują się ważne, aktualne również dla XX-wiecznej poetki).</p>	

(ok. 5 minut)



Recenzujemy filmową adaptację *Nad Niemnem* w reżyserii XI. Zbigniewa Kuźmińskiego

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Lekcja jest poświęcona zagadnieniom adaptacji filmowej, a jej celem jest wdrażanie uczniów do interpretacji dzieła filmowego. W pierwszej części wprowadzane są podstawowe pojęcia opisu dzieła filmowego uwzględnieniem specyfiki tworzywa.

Lekcję można przeprowadzić po przeczytaniu powieści Elizy Orzeszkowej i obejrzeniu przez całą klasę filmu Zbigniewa Kuźmińskiego.

CELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- interpretować adaptację filmową *Nad Niemnem*, zwracając uwagę na elementy specyficzne dla filmu
- wskazać na konkretnych przykładach środki filmowe i określić ich funkcję
- wypowiadać się na temat relacji między literaturą a filmem, zwracając uwagę na ich specyfikę
- wypowiadać własne sądy i oceny estetyczne, uzasadniać je, odwołując się do konkretnych przykładów.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają dwie godziny lekcyjne. Nauczyciel łączy pracę w grupach z dyskusją.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 94–96
- materiały na temat środków filmowych przygotowane przez nauczyciela
- film jest dostępny powszechnie na kasetach wideo; warto byłoby na lekcji wykorzystać kilka krótkich fragmentów, aby przypomnieć kadry i sceny, o których będą mówić uczniowie

POJĘCIA I TERMINY

literatura i film, adaptacja filmowa, ekranizacja, filmowe środki wyrazu

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Nauczyciel podaje temat lekcji i pyta uczniów o ogólne odczucia i wrażenia po obejrzeniu filmu *Nad Niemnem* w reżyserii Zbigniewa Kuźmińskiego.

Słucha swobodnych wypowiedzi uczniów, nie ingerując w nie, pozwala młodzieży dzielić się refleksjami, nawet jeżeli idą w różnych kierunkach i są nieuporządkowane.

W razie potrzeby podsuwa zagadnienia:

- obrazy przyrody i ich funkcja,
- sposób prowadzenia narracji,
- wątki fabularne,
- sposoby prezentacji bohaterów i ich uczuć,
- temat filmu, jego przesłanie i idee.

Prawdopodobnie od razu zostanie poruszony problem relacji między literaturą a filmem – uczniowie będą porównywać oba dzieła i określać, które bardziej do nich „przemówiło”.

Z wypowiedzi uczniów nauczyciel wychwytuje określenia odnoszące się do specyfiki filmu jako dzieła sztuki i zapisuje je na tablicy w takim porządku, w jakim pojawiają się w dyskusji, np.: plan filmowy, gra aktorów, zdjęcia, muzyka, scenografia, ruch kamery, narracja filmowa.

(ok. 25 minut)

2. Rozwinięcie

Po upływie kilkunastu minut nauczyciel zamyka dyskusję.

Zwraca uwagę na wypisane na tablicy określenia. Proponuje ich wspólne uporządkowanie, uzupełnienie i wyjaśnienie (jeżeli zachodzi potrzeba). Pokazują one specyfikę sztuki filmowej i posłużą uczniom do dalszej części lekcji. Interpretując film, należy opisywać go poprzez środki charakterystyczne dla filmu, a nie dla literatury (co w sposób automatyczny robią uczniowie, nie mogąc wydostać się poza krąg analogii powieść – film).

Nauczyciel podkreśla, że film Kuźmińskiego nie jest trochę innym sposobem przedstawienia powieści Orzeszkowej, służebnym wobec niej, lecz odrębnym, samodzielnym dziełem sztuki.

Uczniowie wspólnie porządkują środki filmowe, grupują je. Zapisują ustalenia na tablicy i w zeszytach (jest to przypomnienie i zebranie wiadomości wprowadzanych na wcześniejszych etapach nauki, także w gimnazjum, dlatego nie powinno zająć zbyt wiele czasu), np.:

- środki wyrazu związane z techniką¹:
 - plany (ogólny, średni, amerykański, bliski, zbliżenia)
 - punkty i kąty widzenia kamery
 - ruch kamery (panorama, najazd, odjazd, szwenk, wózek, statyw)
 - montaż
- środki wyrazu związane z materiałem:
 - aktor
 - słowo
 - muzyka
 - scenografia
 - oświetlenie.

Uczniowie powinni wyraźnie podkreślić, że film jest sztuką wielu tworzyw, w przeciwieństwie do literatury czy muzyki.

Nauczyciel wyjaśnia, że **film to obraz w ruchu**², do którego dochodzi dźwięk. Oddziałuje on na widza różnymi kanałami. Jeśli przyjąć, że jego podstawowym tworzywem jest obraz, to na ten obraz składa się wyobraźnia i praca wielu twórców: scenarzysty, reżysera, scenografa, operatora kamery, aktora, kostiumologa i charakteryzatora, choreografa.

To wszystko jeszcze nie wyczerpuje zagadnienia, ponieważ w obraz filmowy wpisane są specyficzne środki wyrazu, np. metafora, symbol filmowy; mają one wartość ideową, artystyczną.

Nauczyciel dzieli uczniów na kilkusobowe zespoły, w których będą przeprowadzać analizę filmu i go interpretować, wykorzystując zebrane pojęcia. Każda grupa dostaje kartę zadań. Jeśli w klasie jest magnetowid i 2–3 kasety z nagraniem filmu Kuźmińskiego, uczniowie mogą w trakcie prezentacji wykorzystać jakiś jego fragment np. po to, by przypomnieć interesujący ich kadr. Ze względu na krótki czas prezentacji należy ograniczyć liczbę pokazywanych fragmentów filmu (np. każdy zespół ma prawo tylko raz wykorzystać kasetę i czas projekcji nie powinien być dłuższy niż 3–4 minuty).

W miarę potrzeby nauczyciel rozdaje grupom dodatkowe materiały przedstawiające filmowe środki wyrazu i nazwiska głównych twórców filmu, których znajomość może być użyteczna przy omawianiu *Nad Niemnem*, np.

Środki wyrazu związane z budową narracji filmowej

Dramaturgia opowiadania (narracji filmowej) może być budowana takimi środkami, jak: **retrospekcja** – część filmu o zamkniętej kompozycji i dramaturgii, ukazująca wydarzenia, jakie miały miejsce w przeszłości, np. czyjeś wspomnienia, relacje lub fakty z przeszłości, wtrącone w tok akcji;

akcja równoległa – pokazanie na ekranie dwóch różnych wątków akcji, które toczą się w tym samym czasie, ale w różnych miejscach;

elipsa – figura stylistyczna występująca także w filmie, mająca na celu opuszczenie części akcji (wydarzeń) dla zagęszczenia narracji, zwiększenia jej tempa, a także uruchomienia wyobraźni widzów, którzy muszą sobie pominięte wydarzenia „dowiedzieć”;

metafora filmowa może być uzyskiwana za pomocą obrazu, dźwięku, symboli i innych znaków, także aluzji (np. do znanego obrazu czy innego filmu).

¹ Na podstawie pracy A. Marzec *Edukacja filmowa w szkole średniej*, CDN Oddział w Krakowie, Kraków 1990, s. 6.

² Jest to klasyczna definicja filmu H. Reada, który określił film jako „obraz plus ruch”.

Nazwiska głównych twórców filmu

Zbigniew Kuźmiński – reżyseria

Kazimierz Radowicz – scenariusz

Tomasz Tarasin – zdjęcia

Zbigniew Hałatek – operator kamery

Zenon Różewicz – scenografia

Andrzej Kurylewicz – muzyka (w wykonaniu Orkiestry i Chóru Państwowej Filharmonii w Łodzi pod dyrekcją Zdzisława Szostaka)

Maria Kuźmińska-Lebiedzik – montaż

Odtwórcy ważniejszych (ciekawszych) ról

Iwona Pawlak – Justyna

Adam Marjański – Janek Bohatyrowicz

Janusz Zakrzeński – Benedykt Korczyński

Marta Lipińska – Emilia

Jan Prochyra – Bolesław Kirlo

Andrzej Precigs – Teofil Różyc

Ewa Decówna – Teresa Plińska

Karta zadań

(taka sama dla wszystkich zespołów)

Przygotujcie interpretację filmu Zbigniewa Kuźmińskiego *Nad Niemnem*, którą przedstawi uczeń wytypowany w imieniu Waszego zespołu. Najpierw przeprowadźcie analizę, wykorzystując znajomość środków filmowych. Możecie wykorzystać jeden raz w trakcie prezentacji fragment nagrania filmu na kasecie, jeśli chcecie skomentować dokładniej kompozycję jakiegoś kadru, wskazać metaforę, symbol, aluzję itp.

Oto zestaw pytań³, które pomogą Wam zinterpretować film:

- W jaki sposób i w jakim stopniu twórcy filmu uchwycili zamysł pisarki?
- Jak przedstawiono społeczeństwo polskie po dwudziestu latach po powstaniu styczniowym?
- Jak zostało ukazane przesłanie związane z pracą, poczuciem patriotycznego obowiązku, poszanowaniem pamiętek narodowych?
- Jak ludzie potrafili się zmierzyć z rzeczywistością popowstaniową?
- Jak pokazani są bohaterowie – indywidualni i zbiorowi?
- Czy trafna jest obsada aktorska?
- Czy postacie wykreowane przez odtwórców ról są podobne do swych literackich pierwowzorów?
- W jaki sposób bohaterowie wyrażają swoje stany i uczucia?
- Jaki efekt przyniosło zaangażowanie do filmu nowych, „nieopatrzonych” widzom twarzy (to były debiuty aktorskie!)?

³ Są one inspirowane analizą filmu przeprowadzoną przez A. Marzec i przedstawioną w artykułach:

– *Etos walki i pracy jako sposób zachowania duszy narodu w filmowej adaptacji „Nad Niemnem”*, [w:] A. Marzec, *Edukacja filmowa w szkole średniej*, CDN Oddział w Krakowie, Kraków 1990, s. 648–658;

– *Twórcy adaptacji filmowej „Nad Niemnem” Elizy Orzeszkowej*, [w:] „Język Polski w Szkole Średniej”, zeszyt III, rok szkolny 1988/89, s. 323–341.

- Jak jest ukazana i jaką funkcję pełni przyroda?
 - W jaki sposób reżyser ukazuje filmowymi środkami epicki rozmach powieści?
 - Jaki zabieg kompozycyjny wprowadza motyw powstania stycziowego?
 - Czemu służą aluzje do malarstwa np. Chełmońskiego, Grottgera?
- Na wykonanie zadania macie 30 minut. Powodzenia!

(ok. 55 minut)

3. Podsumowanie

Po upływie wyznaczonego czasu zespoły prezentują swoje interpretacje. Przykładowe odpowiedzi uczniów:

– Film cechuje duża wierność wobec pierwowzoru literackiego (dlatego można go nazwać ekranizacją); eksponowane jest przesłanie powieści Orzeszkowej: etos pracy, poszanowanie narodowych pamiątek i wierność tradycji.

– Powstanie stycziowe – wyeksponowane w postaci retrospekcji i nawiązań do malarstwa Grottgera – stanowi wyraźne przesłanie ideowe, zgodne z zamysłem pisarki, która chciała przypomnieć społeczeństwu o walce, poświęceniu i ofierze powstańców; w filmie powstanie jest także metaforą polskiego losu.

– Film przedstawia polskie społeczeństwo zmagające się z prześladowaniami popowstańcowymi; pokazuje różne postawy społeczne, ale i osobiste dramaty ludzi, którzy musieli znaleźć dla siebie drogę w tej nowej rzeczywistości. Można także odnaleźć przesłanie do współczesnego widza, któremu film pokazuje na przykład, jaką radość daje praca.

– Film ma dwa plany fabularne: pierwszy – społeczny (życie dworu i zaścianka wpisane w malarsko piękne obrazy przyrody z wyeksponowaną symboliką Niemna jako bohatera utworu) – oraz drugi – „podskórny”: życie wewnętrzne bohaterów, pamięć o klęsce powstania, niewoli i cierpieniu. Dzięki specyfice języka filmu obraz Zbigniewa Kuźmińskiego unika tego, co nużyło w powieści – opisów przyrody. W filmie stają się one walorem: pozwalają napawać się pięknem przestrzeni podkreślanym przez światło, barwę, perspektywę i zbliżenia.

– Zaangażowanie do filmu nowych, nieznanych aktorów przyniosło dobry efekt (reżyser uniknął sytuacji, w której twarze znanych aktorów, jak np. w filmach Jerzego Hoffmana, nakładają się widzowi, powodując dziwne wrażenie). Debiutanci dobrze sobie poradzili z rolami, stworzyli ciekawe kreacje.

(ok. 10 minut)

Praca domowa

Wykorzystując wnioski z lekcji, napisz własną recenzję filmu Zbigniewa Kuźmińskiego *Nad Niemnem*. Pamiętaj o stosowaniu pojęć zgodnych ze specyfiką dzieła filmowego. Nie oddzielaj od siebie w sposób schematyczny i sztuczny tzw. części informacyjnej i oceniającej. Postaraj się, aby Twoja wypowiedź była ciekawa i angażowała czytelnika.



„Pod mogiłą znakiem...”, czyli powstanie styczniowe w oczach pozytywistów. Przewartościowanie tradycji romantycznej

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Celem lekcji jest ukazanie przewartościowań, jakie dokonały się w ocenie spuścizny romantycznej, a zwłaszcza ideałów walki narodowowyzwoleńczej. Uczniowie będą się starali dostrzec w utworach literackich i obrazie Artura Grottgera podobne idee związane z odczytaniem na nowo modelem patriotyzmu.

CELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- odczytać obraz Artura Grottgera, odnosząc go do tradycji romantycznej
- porównać opis mogiły powstańców w *Nad Niemnem* i w *Gloria victis*
- zinterpretować tekst literacki na podstawie analizy słownictwa i związków frazeologicznych
- dostrzec i zinterpretować warstwę symboliczną dzieła (tekstu literackiego i obrazu)
- porównać sposób ukazania podobnych idei w tekstach o różnych organizacjach (proza i poezja)
- przedstawić sposoby przewartościowania tradycji romantycznej w dojrzałej fazie pozytywizmu.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia są prowadzone na dwóch godzinach lekcyjnych. Nauczyciel stosuje metodę heureka, pracy w małych grupach i wykorzystuje elementy metody programowej. Przed lekcją uczniowie powinni przeczytać *Gloria victis* Elizy Orzeszkowej.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 91–93, 96–99, 104–105
- ewentualnie jeszcze inne dzieła Grottgera o tematyce powstańczej (wystawka)
- wiersz Juliusza Słowackiego *Testament mój*
- szary papier i małe kartki do wykonania mapy pól semantycznych
- kartki z motywami znaczeniowymi przygotowane przez nauczyciela

POJĘCIA I TERMINY

tradycja romantyczna, klęska powstania, żałoba narodowa, odrodzenie, sakralizacja ofiary

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Uczniowie, wchodząc do klasy, zastają niewielką wystawę dzieł Artura Grottgera (np. w postaci albumów rozłożonych na stoliku lub zdjęć i wydruków internetowych zawieszonych na ścianie).

Nauczyciel prosi młodzież, aby przyjrzała się dziełom Grottgera, a następnie spróbowała je skomentować, określając temat, nastrój i wyrażone idee.

Rozmowa może przybrać formę heurystycznej pogadanki, w której trakcie zostaną wydobyte (i zanotowane w zeszytach) najważniejsze cechy twórczości Grottgera, kluczowe pojęcia. Nauczyciel uzupełni wypowiedzi uczniów swoimi komentarzami, np.:

Nazwisko Grottgera (obok Matejki i Chełmońskiego) zostało uwiecznione na frontonie gmachu warszawskiej Zachęty – niewątpliwie świadczy to o jego popularności i uznaniu, jakim się cieszył wśród rodaków. Uważano go za barda powstania styczniowego, który na swych obrazach utrwalił sceny z powstania i ukazał związane z nim patriotyczne nastroje, a także manifestacje poprzedzające zryw narodowy i żałobę po jego upadku.

Najbardziej znane są jego czarno-białe cykle rysunkowe. Pełniły one podobną funkcję jak czarne suknie kobiet i żelazna biżuteria (np. bransoletki w kształcie kajdanków) – stały się zewnętrznym znakiem narodowej żałoby i wyrazem patriotyzmu.

Twórczość Grottgera (a zwłaszcza cykle *Polonia*, 1863 i *Lituania*, 1866–1867) odpowiadała ówczesnym potrzebom narodowym. Wyrażała nastrój powszechnej rozpaczki i żałoby, świadomość przegranej, tragizmu, ofiary krwi i życia, dramatycznego heroizmu. Były to romantyczne idee cierpienia za ojczyznę i ponoszenia dla niej ofiar.

Kartony Grottgera poruszały dramatyzmem i patosem. Artysta posługiwał się czytelnymi symbolami, jak: czarne suknie kobiet, światło padające na ciała powstańców, personifikacja Polonii zakutej w kajdany, motyw krzyża, nawiązania do męki Chrystusa, heroiczne pozy powstańców.

Uczniowie przypominają, że pierwsze wystąpienia młodych pozytywistów wiązały się z zanegowaniem romantycznych idei i poszukiwaniem nowych sposobów ocalenia bytu narodowego. Odrzucono walkę i ofiarę krwi na rzecz pracy i wiedzy.
(ok. 20 minut)

2. Rozwinięcie

Uczniowie przypominają znaczenie motywu mogiły powstańców w *Nad Niemnem*. Zwracają uwagę na podobieństwo sytuacji ukazanej w *Gloria victis* (przegrana walka powstańców i zapomniana mogiła w lesie). Krótko przedstawiają wątki zarysowane w opowiadaniu, określają narratora oraz ramę kompozycyjną. Nauczyciel podkreśla, że tak podobne do siebie opisy mogiły powstańczej dzieli okres kilkunastu lat (cykl opowiadań *Gloria victis* to ostatnie dzieło Orzeszkowej, wydane w 1910 r.).

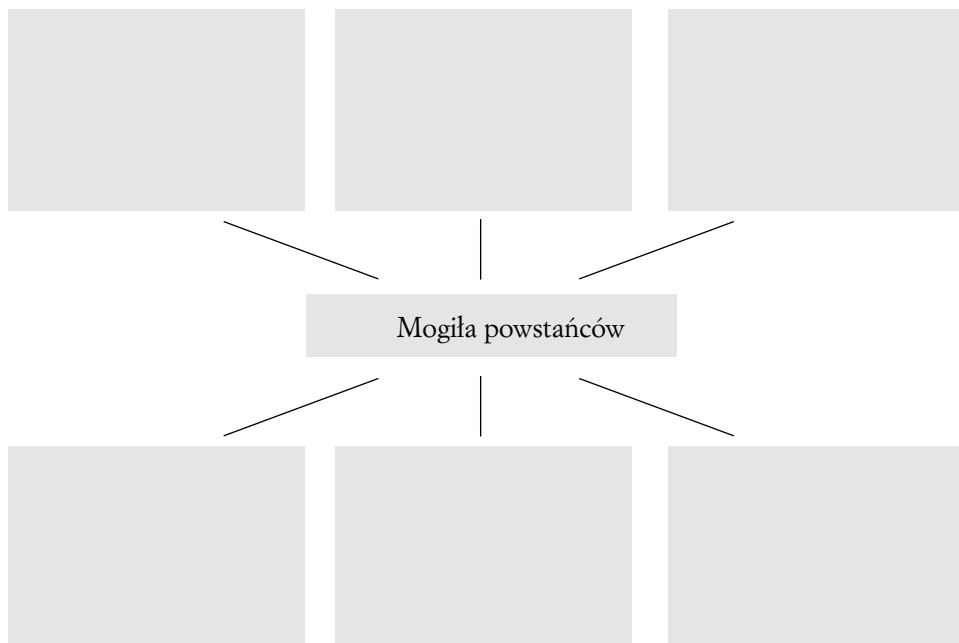
a) Analiza i interpretacja opisu mogiły powstańców w *Nad Niemnem*

Uczniowie mają przeanalizować słownictwo i związki frazeologiczne zawarte w opisie mogiły powstańców w *Nad Niemnem*, a następnie pogrupować je według motywów znaczeniowych (należy brać pod uwagę także znaczenia metaforyczne i skojarzenia). Aby ukierunkować pracę, nauczyciel na każdej ławce kładzie kartkę z zapisanym motywem, którego należy poszukać w opisie. Uczniowie pracują parami. Motywy powtarzają się (tzn. po kilka par wyszukuje słownictwo związane z tym samym motywem):

- grób, pogrzeb, cmentarz;
- świątynia;
- ogień, płomień;
- zieleń (kolor nadziei);
- czerwień (kolor miłości i krwi – ofiary);
- biel (kolor czystości);
- drzewo (symbol życia; korzeniami tkwi w ziemi, wznosi się ku niebu);
- niebo;
- zmartwychwstanie (nieśmiertelność).

Po upływie kilkunastu minut uczniowie, którzy opracowywali te same motywy, spotykają się w zespołach i porównują wyniki swojej pracy. Wspólnie tworzą zestawy słownictwa, zapisują je na kartkach formatu A4.

Po zakończeniu uzgodnień przedstawiciele zespołów kolejno – motywami – prezentują znalezione słownictwo i umieszczają swoje kartki na dużym arkuszu szarego papieru zawieszonym przez nauczyciela w widocznym miejscu. W ten sposób na arkuszu powstaje mapa pól znaczeniowych, które występują w opisie mogiły.



Przykładowe słownictwo:

– **grób, pogrzeb, cmentarz**: „niewysoki pagórek niby wał, niby kurhan”, „nad tym grobem cicho było i samotnie”, „gromnice gwiazd”, „mokre całuny chmur”, „żałosny hymn wichrów”, „marmurowe i kryształowe grobowce”, „żałobne skrzydła”, „cmentarne wonie jadalowcu i pleśni”, „pacierz żałobny”;

– **świątynia**: „długie ściany i grube kolumny”, „pod ciemną kolumną kilku splecionych ze sobą jodeł”, „jak w kadzielnicy olbrzymiej [...] kipiały wonie”, „w [...] dzwonki uderzyć”, „marmurowe i kryształowe grobowce”;

– **ogień, płomień**: „tu pożarem wybuchały, tam rozbijały się w roje iskier [...] strzały światłości słonecznych”, „blade słońce miriadami iskier haftuje”;

– **zieleń** (kolor nadziei): „paprociowe liście [...] wszystkimi odcieniami zieleności umalowane”, „mchy seledynowe”;

– **biel** (kolor czystości) i **czerwień** (kolor miłości i krwi – ofiary): „białość piasku”, „różowate wrzosa”, „białe krwawniki”, „czerwonawa rdzawość, na kształt krwistych plam”, „czerwieniły się” (grzyby), „po drzewach śniegi i szrony”, „śnieżne [...] polany”, „czerwony gil”;

– **drzewo** (symbol życia; korzeniami tkwi w ziemi, wznosi się ku niebu): „stare sosny, jodły i młode zarośla”, „sosny wysmukłe, proste, gładkie, u szczytów swych dopiero korony gałęzi rozpościerające”; opis odnoszący się do grupy osin przywołuje motyw wody (symbolu życia i oczyszczenia): „szmer monotony, prawie srebrny”, „szeroka, ruchoma, srebrząca się wstęga”, „ruchomość [...] i srebrzystość, ściekająca z góry do dołu i wielkimi kroplami przelewająca się woda”, „czarodziejska kaskada”, „srebrzysty potok”, „srebrzyste krople”;

– **zmarłychwstanie** (nieśmiertelność): „miliardy drobniutkich gałązek, [...] stały się daleko, jakby w nieskończoność”, „odrodzonym morzem wypływając [...] na przeczyste przestrzenie”, „gwiazdki nieśmiertelników”.

Wnioski:

Analiza słownictwa wyraźnie przywołuje romantyczny motyw odrodzenia poprzez śmierć. Jakkolwiek liczne są w opisie skojarzenia z motywami żałoby i śmierci, to również bardzo wyraźnie przywołane są znaczenia odrodzenia, oczyszczenia, płonącego ognia (ów „płomień” z mogiły obudził w Justynie nieznane uczucia – o czym mówią dalsze części fragmentu, opuszczone w podręczniku). Charakterystyczne są wielokrotnie pojawiające się zestawienia bieli i czerwieni. Motyw drzew (drzewo życia) powiązany jest kilkakrotnie z motywem wody. Opis sakralizuje ofiarę powstańców spoczywających w mogile. Ich poświęcenie, patriotyzm jest źródłem nowego życia, odrodzenia i oczyszczenia, z którego naród musi czerpać siły do dalszej walki o przetrwanie. To idee bardzo silnie związane z mitem agrarnym (motyw siewcy i ziarna), z romantyczną wiarą w ofiarę konieczną (por. *Dziady* cz. III).

b) Interpretacja opisu mogiły powstańczej w *Gloria victis*

Nauczyciel prosi uczniów, aby porównali teraz opis mogiły powstańczej w opowiadaniu *Gloria victis* z opisem mogiły w *Nad Niemnem*.

Uczniowie wskażą liczne podobieństwa:

– podobnie kreślony jest opis przyrody, powracają w nim znane motywy: mogiła i polana, na której się ona znajduje, jest miejscem „magicznym” poza czasem i przestrzenią, czas płynący w ludzkim świecie nie ma tu dostępu, miejsce jest ciche, samotne, nieruchome, oddane naturze, która odprawia tu nad poległymi swoje nabożeństwo;

– podobne jest przesłanie *Gloria victis*. Różnica polega przede wszystkim na kreacji nieco baśniowego narratora, którym jest personifikowana przyroda. Pozwala to autorce znacznie otwarciej, niż miało to miejsce w *Nad Niemnem* (rozluźnienie cenzury), mówić o powstaniu, uzmysłowić narodowi gorzką prawdę, iż ofiara powstańców została zapomniana i tylko przyroda pozostała wierna dawnym wydarzeniom.

Warto też, zgodnie z sugestią autorki podręcznika, odnieść się do koncepcji, że to mówi duch dziejów. Uczniowie musieliby wyjaśnić, jak rozumieją to metaforyczne określenie (pyt. 4, s. 104). Następnie interpretują tytuł (apoteoza ofiary powstańczej) i dostrzegają przewartościowanie etosu romantycznego w ostatnim liczącym się utworze Orzeszkowej (rok 1910 jest też rokiem jej śmierci).

c) Interpretacja wiersza Marii Konopnickiej *Groby nasze*

Nauczyciel lub wybrany uczeń głośno i wyraźnie odczytuje wiersz Marii Konopnickiej *Groby nasze* (fragmenty z podręcznika).

Następnie nauczyciel prosi uczniów, aby wskazali w wierszu te sformułowania, które mogłyby stanowić bezpośredni komentarz do obu omawianych opisów mogiły powstańczej (mapa pól semantycznych wciąż się znajduje w widocznym miejscu i teraz uczniowie mogą do niej wrócić).

Wskazują np.: „...życia pełne mogiły! / Wy nie ołtarzem próżnej żałoby, / Lecz twierdzą siły”; „...pogrobowiec rośnie na męża / Pod mogił znakiem”; „Niechaj więc żywi mają nadzieję, / Niech strzegą – życia!”.

Prowadzący prosi o zinterpretowanie tych fragmentów z odwołaniem się do symboliki motywów wskazanych wcześniej w opisie mogiły w *Nad Niemnem*. Uczniowie wykonują to zadanie pisemnie. Redagują zdania, w których pojawią się cytaty (właściwie zapisane), starając się unikać powtarzania struktur składniowych. Po ułożeniu 2–3 zdań przez każdego ucznia następuje odczytanie kilku przykładowych zapisów (np.: Poetka nazywa polskie groby „życia pełnymi mogiłami”, przywołując w ten sposób romantyczny etos ofiary tych, którzy oddali życie za najwyższą wartość – ojczyznę. Ich śmierć stanie się zarzewiem nowych sił i nowych nadziei narodu).

Młodzież przypomina, jaką rolę odgrywały obie mogiły w *Nad Niemnem*, i porównuje z metaforą „mogiły pełne życia” (niepodważalny element systemu wartości, znak ciągłości tradycji, zakorzenienia bohaterów itp.).

Nauczyciel prosi uczniów, aby spróbowali zinterpretować motto wiersza (kolejny znak przewartościowania tradycji romantycznej). W tym momencie dobrze byłoby przypomnieć wiersz Juliusza Słowackiego *Testament mój*.

Warto również zwrócić uwagę na niektóre cechy poetyki wiersza nawiązujące do konwencji poezji romantycznej (liryka zwrotu do adresata, kreacja adresata, podniosłe, patetyczne słownictwo, anafory, eksklamacje, imperatywność ostatniej strofy, wpisana w utwór rola poety wobec narodu).

(ok. 65 minut)

3. Podsumowanie

Na zakończenie uczniowie spróbują wskazać różnice w potraktowaniu klęski powstania styczniowego w twórczości Grottgera i w przeczytanych utworach (cykle Grottgerowskie eksponują motyw klęski, żałoby narodowej, niewoli, rozpacz, natomiast utwory Orzeszkowej i wiersz Konopnickiej – motyw odrodzenia, zarzewia, iskry, która „wychodząc z grobów”, wzniesie nowy płomień).

(ok. 5 minut)



Jakie funkcje powinna pełnić powieść historyczna?

– rozważania o *Potopie* Henryka Sienkiewicza

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Zajęcia mają charakter wprowadzenia do lekcji poświęconych analizie i interpretacji *Potopu* Henryka Sienkiewicza (przykładowe zagadnienia: archaizacja w powieści, sarmacki świat w *Potopie*, *Potop* jako powieść o miłości i przygodzie, Kmicic jako bohater westernowy). Ich celem jest unaocznienie, na czym polegała koncepcja dziejów Polski zaprezentowana w Sienkiewiczowskiej powieści historycznej oraz jak była ona interpretowana przez recenzentów i krytyków.

CIELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- przeprowadzić analizę tekstu Henryka Sienkiewicza *O powieści historycznej*: wyjaśnić, jak pisarz widzi miejsce fantazji i historii w procesie tworzenia powieści historycznej; określić, co jest przedmiotem zainteresowania Sienkiewicza jako autora wizji dziejów Polski; zanalizować sądy pisarza dotyczące czytelnika powieści historycznej; objaśnić, jaką wartość mają dla autora *Pamiętniki* Jana Chryzostoma Paska
- przedstawić – po analizie tekstu *Potopu* – cechy Sienkiewiczowskiej powieści historycznej
- czytać ze zrozumieniem artykuł Stanisława Tarnowskiego *O „Ogniem i mieczem”*: wskazać cechy *Trylogii*, które autor uważa za szczególnie cenne i nowe; wyjaśnić, w czym Tarnowski upatruje przyczyn ogromnego sukcesu czytelniczego powieści Henryka Sienkiewicza
- czytać ze zrozumieniem tekst Piotra Chmielowskiego *O „Potopie”* i wyjaśnić na jego podstawie, jakie kryteria oceny są źródłem polemicznych komentarzy autora
- przeprowadzić analizę tekstu Bolesława Prusa *O „Ogniem i mieczem”*: wyjaśnić, dlaczego – zdaniem pisarza – Sienkiewicz „stracił miarę w malowaniu figur głównych”; objaśnić sens zdania z recenzji mówiącego, że autor *Ogniem i mieczem* „wymalował tylko cyferbłat zegara, ale kółek i sprężyn nie pokazał”; określić, dlaczego Prus szczególnie negatywnie ocenia kreację postaci Chmielnickiego
- zanalizować i zinterpretować tekst Witolda Gombrowicza *Sienkiewicz*: objaśnić znaczenie Gombrowiczowskiego wyrażenia: „Homer drugiej kategorii, Dumas ojciec pierwszej klasy”; określić, o co Gombrowicz oskarża autora *Trylogii*

- ustosunkować się do opinii recenzentów i krytyków twórczości Sienkiewicza
- wyrazić swoją opinię w debacie na temat wartości niesionych przez prozę historyczną Henryka Sienkiewicza, dobierać właściwe argumenty, kulturalnie dyskutować
- zredagować notatkę z lekcji.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia obejmują trzy godziny lekcyjne. Uczniowie pracują z tekstami źródłowymi. Nauczyciel łączy metodę problemową z debatą¹. Teksty źródłowe uczniowie czytają w domu. Nauczyciel powinien ukierunkować wcześniej uczniowską lekturę *Potopu* Henryka Sienkiewicza, by młodzież mogła wskazać cechy charakterystyczne dla tej powieści historycznej. Prowadzący prosi też uczniów o przeczytanie rozdziałów z podręcznika do historii, w których pojawiają się informacje na temat okresu dziejowego opisanego w *Potopie*, oraz o uważne przestudiowanie ramek z podręcznika *Przeszłość to dziś* poświęconych powieściom historycznym Sienkiewicza.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 108–115, 119–121
- Zygmunt Noskowski, poemat symfoniczny *Step* op. 66 (fragment)
- kartony do zapisywania argumentów, grube flamastry

POJĘCIA I TERMINY

powieść historyczna, powieść awanturnicza, epos bohaterski

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Nauczyciel podaje temat lekcji i prosi uczniów, aby wyrazili swoje opinie na temat tego, jakie funkcje powinna spełniać dobra powieść historyczna (np. przybliżyć historię w sposób zajmujący i przystępny, mieć żywą akcję i ciekawych bohaterów, przekazywać

¹ Metoda omówiona przez S. Bortnowskiego (w: *Nowe spory*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2001, s. 64). Jest idealna w sytuacji, kiedy trzeba spojrzeć na ten sam problem z różnych punktów widzenia. Zadaniem uczniów jest zaprezentowanie argumentów „za” i „przeciw” oraz przekonanie do swoich poglądów za pomocą owych racji, a nie ataków słownych (nie wolno dopuszczać do ataków personalnych). Każda grupa ma taki sam czas łączny wypowiedzi. Wprowadzając tę metodę, nauczyciel musi się liczyć z subiektywnym przedstawieniem poglądów przez uczniów.

wzorcowy system wartości). Następnie młodzież przypomina sobie tekst Henryka Sienkiewicza *O powieści historycznej* i odpowiada na pytania:

– Jak pisarz widzi miejsce fantazji i historii w procesie tworzenia powieści historycznej?

– Co przede wszystkim interesuje Sienkiewicza w przeszłości?

– Jak pisarz wyobraża sobie czytelnika powieści historycznej?

– Co przede wszystkim widzi autor *Potopu* w *Pamiętnikach* Jana Chryzostoma Paska?

(ok. 10 minut)

2. Rozwinięcie

Część I. Cechy Sienkiewiczowskiej powieści historycznej

Uczniowie – pod kierunkiem nauczyciela, na przykładzie *Potopu* – wskazują cechy Sienkiewiczowskiej powieści historycznej. Prowadzący pyta:

– Jaki okres dziejów Polski przedstawia autor w *Potopie*?

– Czy zgadzacie się z opinią niektórych krytyków, że Sienkiewicz fałszuje obraz dziejów? Jakie informacje zawiera ramka w podręczniku zatytułowana *Historia w „Potopie”*? Czego dowiedzieliście się na temat tego okresu dziejów z podręcznika do historii?

– Jak można określić miejsce scen związanych z obroną Jasnej Góry w całej konstrukcji powieściowej? O czym takie rozwiązanie świadczy? Jaka jest zaproponowana przez autora hierarchia zdarzeń? W jakim porządku układają się wydarzenia w powieści?

Propozycja odpowiedzi:

Henryk Sienkiewicz przedstawia w *Potopie* najważniejszą fazę wojny polsko-szwedzkiej (lata 1655–1657).

Autor nie fałszuje obrazu dziejów, po prostu nie tworzy podręcznikowej wizji historii. Interpretuje zdarzenia dziejowe (obrona Jasnej Góry jako dowód patriotyzmu i katolicyzmu Polaków, moment przełomowy wojny, punkt wyjścia do procesu jednoczenia się narodu w walce z najeźdźcą), niektóre z nich eksponuje, inne pomija albo przerzuca na drugi plan.

Zdarzenia tworzą wyrazistą kompozycję: znaki niepokoju, katastrofa najazdu – potop, upadek Rzeczypospolitej, sygnał ratunku – zwycięska obrona klasztoru jasnogórskiego, polskie sukcesy, ostateczne zwycięstwo – ocalenie państwa). W efekcie czytelnik ma wrażenie, że Rzeczpospolita wyszła z tej wojny zwycięsko (bez uszczerbków terytorialnych – a Polska straciła wtedy formalne zwierzchnictwo nad Prusami), jest nadal potężna (a wskutek wojny podupadł prestiż państwa, były ogromne straty gospodarcze i ludnościowe, które spowodowały cofnięcie kraju w rozwoju cywilizacyjnym); wierzy, że nie ma takich opresji, z jakich nie wydobyliby się zjednoczeni Polacy².

² Odpowiedzi są inspirowane opracowaniami J. Bachorza (m.in. J. Bachórz, *Pozytywizm. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2002, s. 100–113).

– W jaki sposób konstruowane są opisy bitew? Jaka jest ich funkcja w kreowaniu obrazu historii i jej bohaterów?

Propozycja odpowiedzi:

Opis wojny w *Potopie* wyraźnie nawiązuje do estetyki i stylistyki eposu bohaterskiego. Bitwy to najczęściej szereg dynamicznych pojedynków. Styl jest podniosły, często pojawiają się porównania homeryckie, wyraziste epitety, wymowne metafory (np. „stare gniazdo billewiczowskie”, „głębie leśne”, „mdlejący dźwięk”), barokowe koncepty stylistyczne (np. „Kmicic [...] tak zadarł konia, że aż kopyta jego zawisły nad głowami rajtarskich rumaków, sam zaś szalał, siekł, bódł. Krew zbroczyła mu twarz, z oczu szedł ogień, wszystkie myśli w nim zgasły, została tylko jedna, że zginie, lecz Szwedów musi zatrzymać. Ta myśl przerodziła się w jakieś dzikie uniesienie. Więc siły jego potroili się, ruchy stały się podobne do ruchów rysia: wściekle, jak błyskawica szybkie. I nadludzkimi ciosami szabli kruszył ludzi, jak piorun kruszy młode drzewa”). W efekcie wojna przypomina zmaganie olbrzymów. Umiejętności i siła bohaterów są hiperbolizowane, postacie wydają się wręcz nadludzkie (nie odczuwają zwyczajnych cierpień i udręk, ich rany i okaleczenia jakby nie boją, rzadko mówi się o ich zmęczeniu, głodzie czy chorobach).

– Czy możecie wskazać autentycznych i fikcyjnych bohaterów *Potopu*? Którzy z nich przeważają w powieści?

– Czy w *Potopie* zdarzenia fikcyjne wpływają na zdarzenia historyczne i na odwrót? Jak ukazane są wydarzenia związane z obroną Jasnej Góry i powrotem do kraju Jana Kazimierza?

– Jaką rolę odgrywają w powieści postacie: Janusza i Bogusława Radziwiłłów, Stefana Czarnieckiego, księdza Augustyna Kordeckiego, króla Jana Kazimierza?

Propozycja odpowiedzi:

Postacie autentyczne w *Potopie* to m.in.: król Jan Kazimierz, królowa Maria Ludwika, król szwedzki Karol Gustaw, ksiądz Augustyn Kordecki, hetman Stefan Czarniecki, Piotr Czarniecki, Janusz Radziwiłł, Bogusław Radziwiłł, Michał Radziwiłł, elektor brandenburski Fryderyk Wilhelm, książę heski Franciszek, Andrzej Kuklinowski, Jerzy Lubomirski, Krzysztof Opaliński, Adam Sakowicz, Arvid Wittemberg, Jan Wrzesowicz. Postacie fikcyjne – odgrywające pierwszorzędą rolę w budowaniu akcji – to m.in.: Andrzej Kmicic i jego kompania (Kokosiński, Ranicki, Rekuć, Uhlík, Kulwiec, Zend) oraz podkomendni (polscy żołnierze z wachmistrzem Soroką na czele, Kiemliczowie – ojciec i dwóch synów, Tatarzy służący pod jego dowództwem), Aleksandra Billewiczówna i jej krewni (np. ciotka Kulwiecówna), Anna Borzobohata, Butrymowie (np. Józwa Butrym), Ketling-Hasling of Elgin, Roch Kowalski, Michał Wołodyjowski, Onufry Zagłoba, pan Charlamp³.

³ Opracowane na podstawie książki M. Kosmana *Na tropach bohaterów „Trylogii”*, Warszawa 1975, s. 372–390.

Statystyka wskazuje, że dominują postacie fikcyjne, ale nie w przewadze ilościowej tkwi istota rzeczy, tylko w tym, że to one najczęściej są bohaterami pierwszoplanowymi istotnych scen. Praktycznie całą akcję prowadzi Andrzej Kmicic. To on scala zdarzenia historyczne i fikcyjne (historia determinuje jego życie, dzięki jego pełnej przygód wędrówce przez Rzeczpospolitą czytelnik poznaje te wydarzenia, na które autor chce zwrócić szczególną uwagę – np. obronę Jasnej Góry czy dramatyczny powrót króla do kraju).

Postacie historyczne symbolizują z reguły pewne postawy i wartości. Radziwiłowie to symbole narodowej zdrady; Stefan Czarniecki jawi się jako mąż opatrnościowy, który wyprowadza kraj z chaosu i staje na czele ogólnonarodowej walki; ksiądz Kordecki okazuje się ucieleśnieniem polskiego katolicyzmu; a król Jan Kazimierz to dobrotliwy ojciec narodu gotów wybaczyć zdradę i przemieszanie.

- Jakie wzory etyki rycerskiej realizują bohaterowie *Potopu*?
- Jak charakteryzowane są postacie w powieści? Co bardziej interesuje autora
- analiza stanów psychicznych czy działanie bohaterów?
- Jak ocenia Sienkiewicz kulturę sarmacką? Czy bohaterowie powieści cenią inne narody? Jak objawia się ich religijność? Skąd mają pewność, że Polacy mogą zawsze liczyć na łaskę opatrności?
- Jaki jest ideał kobiecości i męskości i jak jest zrealizowany w *Potopie*?

Propozycja odpowiedzi:

Bohaterowie *Potopu* realizują kodeks rycerski zawierający się w hasło: „Bóg, honor i Ojczyzna”. Miarą oceny wartości człowieka są dla nich głównie zasługi wojenne wobec kraju. Są dumni ze swego szlacheckiego pochodzenia i cenią sobie szlachecką „fantazję”.

Postacie w powieści są charakteryzowane poprzez czyny. Z reguły bohaterowie nie okazują się ludźmi skomplikowanymi psychologicznie. Choć wykonują trudne zadania, mają chwile słabości, zdarza się im popełniać – jak Kmicicowi – błędy (wynikające z lekomyślności, „gorącości krwi”, złych nawyków czy maskowania zła – jak w przypadku Janusza Radziwiłła przedstawiającego się jako obrońca ojczyzny), to z reguły operują jasnym systemem wartości (wiedzą, co jest dobre, a co złe).

Bohaterowie są wytworami kultury sarmackiej, którą autor przedstawia jako wartość pozytywną. Mimo że akcentuje również moralne zepsucie magnatów i niektórych szlachciców, ich warcholstwo, zdradę i głupotę, to kładzie nacisk na postawy właściwe (oparte na respektowaniu kodeksu rycerskiego). Autor unaocznia też szlachecką megalomanię (wśród Szwedów nie ma prawdziwie wielkich rycerzy, protekcyjność lub bardzo krytyczne uwagi o Tatarach, Turkach, Niemcach czy Wołochach, uznanie dla Ketlinga, który zamiast pozostać przy swej narodowości, spolonizował się), nietolerancję religijną (np. zachowanie Kmicica w czasie interwencji na Prusach, kiedy z aprobatą przyglądał się rzezi „heretyków” dokonywanej przez swoich Tatarów). Pisarz tych cech nie wartościuje (ich przedstawienie służy mu do stworzenia kolorytu historycznego).

Religijność Sarmatów ujawnia się w przekonaniu, że wierna służba ojczyźnie jest aprobowana i nagradzana przez Boga, iż jedynie trwanie przy katolicyzmie warunkuje pomyślność kraju (Rzeczpospolitą zdradza Janusz Radziwiłł – kalwin, wiara katolicka

objawiająca się m.in. w kulcie maryjnym to – według Kordeckiego – warunek odnowy moralnej narodu). Bohaterowie *Potopu* wierzą, iż Rzeczpospolita jest przedmurzem chrześcijaństwa i dlatego może liczyć na szczególną ochronę opatrności bożej.

Z tak ukazanym obrazem kultury sarmackiej wiążą się ideały męskości i kobiecości zrealizowane w powieści (Kmicic to dzielny rycerz, pragnący dobrze służyć krajowi i Bogu, swymi czynami potwierdzający wartości dla niego ważne; Oleńka to dziewczyna dumna i cnotliwa, swoisty mentor narzeczonego, jego autorytet moralny, ale przede wszystkim piękna kobieta, której miłość stanie się nagrodą dla utrudzonego walką w obronie ojczyzny wojownika).

– W jakie zdarzenia obfituje akcja powieści? Jakie schematy się powtarzają? Jakimi konstrukcjami fabularnymi właściwymi dla powieści awanturniczych (a współcześnie chętnie wykorzystywanymi w filmach typu płaszcza i szpady) posłużył się w *Potopie* Sienkiewicz? Co dzięki nim osiągnął?

Propozycja odpowiedzi:

Sienkiewicz wykorzystał dla uatrakcyjnienia akcji wiele schematów właściwych powieści awanturniczej. Są to m.in.:

- pościgi połączone z czyimiś ucieczkami (np. pościg Butrymów za Kmicicem i jego ucieczka);
- osaczenia lub uwięzienia (np. pułkownicy uwięzieni na rozkaz Janusza w Kiejdanach);
- zasadzki i wydostawanie się z zasadzek fortelami (sceny z Zagłobą w roli głównej), niespodziewana pomoc w ostatniej chwili (uratowanie czci Oleńki w Taurogach, uratowanie króla przez górali);
- pojedynki (np. Kmicica z Wołodyjowskim, Kmicica z Bogusławem Radziwiłłem);
- niezwykle wybawienie się od śmierci (ucieczka Kmicica z obozu szwedzkiego po torturach zadanych mu przez Kuklinowskiego);
- mistyfikacje i przebrania (Kmicic przebrany za Szweda, Zagłoba udający Rocha Kowalskiego);
- przejmowanie lub odnajdywanie ważnych dokumentów (znalezienie przez Zagłobę listu, który ratuje życie Kmicicowi czekającemu na rozstrzelanie);
- motyw dwóch rycerzy (czarnego i białego charakteru) walczących o tę samą kobietę (Kmicic i Bogusław Radziwiłł walczą o względy Oleńki).

Gra tymi schematami (ich wielość i wielowariantowość) niesłychanie dynamizuje akcję powieści, wzmaga dramatyzm zdarzeń.

– Jakie motto umieszczone jest przed tekstem? Jaki cel stawia sobie autor, przedstawiając dzieje narodu polskiego w czasie potopu szwedzkiego? Co go w nich fascynuje?

(ok. 45 minut)

Część II. Recenzenci i krytycy o powieściach historycznych Henryka Sienkiewicza

Nauczyciel prosi uczniów o przeczytanie informacji zawartej w ramce zatytułowanej *Step*. Pyta ich, o czym świadczy fakt powstania kompozycji inspirowanej powieścią Henryka Sienkiewicza (np. o wielkiej popularności, silnym oddziaływaniu na wyobraźnię, atrakcyjności podjętej tematyki), a następnie włącza nagranie fragmentu *Stepu* Zygmunta Noskowskiego.

Po wysłuchaniu utworu młodzież przechodzi do omówienia tekstu Stanisława Tarnowskiego O „*Ogniem i mieczem*”. Prowadzący pyta:

– Jakie cechy *Trylogii* uważa Tarnowski za szczególnie cenne i nowe?

– Co zadecydowało, jego zdaniem, o ogromnym sukcesie czytelnictwem powieści Henryka Sienkiewicza?

Uczniowie określają, jakie są źródła polemicznych komentarzy Piotra Chmielowskiego zawartych w tekście O „*Potopie*”, jakie kryteria oceny przyjął krytyk Sienkiewicza.

Młodzież przechodzi do omówienia tekstu Bolesława Prusa O „*Ogniem i mieczem*”. Odpowiada na pytania:

– Dlaczego, zdaniem Prusa, Sienkiewicz „stracił miarę w malowaniu figur głównych”?

– Jak można rozumieć zdanie z recenzji mówiące, że autor *Ogniem i mieczem* „wymalował tylko cyferblat zegara, ale kółek i sprężyn nie pokazał”?

– Dlaczego szczególnie negatywnie ocenia Prus postać Chmielnickiego?

Ostatnim elementem tej części lekcji jest analiza tekstu Witolda Gombrowicza. Uczniowie odpowiadają na pytania:

– Jak rozumiecie Gombrowiczowskie wyrażenie: „Homer drugiej kategorii, Dumas ojciec pierwszej klasy”?

– O co Gombrowicz oskarża autora *Trylogii*?

Nauczyciel rozmawia z klasą o tym, które opinie recenzentów i krytyków Sienkiewicza mogłaby podzielić, a które budzą jej największy opór. (Ta krótka rozmowa pozwoli przygotować właściwy grunt do debaty).

(ok. 35 minut)

3. Podsumowanie

Część III. Debata na temat artystycznej wartości *Trylogii* Henryka Sienkiewicza

Nauczyciel podaje temat debaty: Czy Henryk Sienkiewicz jako autor powieści historycznych jest „pierwszorzędnym pisarzem drugorzędnym”, czy też wybitnym kreatorem wizji dziejów? Dzieli klasę na dwa zespoły (pierwszy będzie bronił tezy o drugorzędnym charakterze twórczości Sienkiewicza, drugi – o jego mistrzostwie jako autora powieści historycznych) i ustala czas na przygotowanie argumentów (10 minut).

Uczniowie zapisują argumenty na planszach (potem kartony trzeba umieścić na tablicy, by ułatwić ich prezentację i nadać porządek dyskusji). Każdy zespół powinien przygotować przynajmniej pięć argumentów, które rozwinie w trakcie debaty. Prowa-

dający podaje zasady dyskusji: grupy będą wypowiadały się na przemian, każda z nich otrzyma głos czterokrotnie, a łączny czas wypowiedzi jednego zespołu to 15 minut.

Przykładowe zapisy argumentów do debaty:

- Henryk Sienkiewicz jest „pierwszorzędnym pisarzem drugorzędnym”, ponieważ:
- tylko udaje, iż mówi o wartościach, a tak naprawdę uprawia „igraszki wartościami”;
 - tworzy postacie bardzo ciekawe, ale mało prawdopodobne psychologicznie;
 - w pogoni za atrakcyjnością akcji genialnie kopiuje obce wzorce;
 - podporządkowując tekst idei „pokrzepiania serc”, fałszuje obraz historii;
 - tworzy tekst dla masowego odbiorcy, co powoduje liczne uproszczenia.

- Henryk Sienkiewicz jest wybitnym kreatorem wizji dziejów, ponieważ:
- świetnie oddaje koloryt epoki;
 - odmalowuje mentalność Sarmatów;
 - tworzy bohaterów, z którymi może się identyfikować czytelnik;
 - konstruuje ciekawą, dynamiczną akcję;
 - nie odtwarza wiadomości z podręczników do historii, ale kreuje własną wizję dziejów.

Nauczyciel daje sygnał do rozpoczęcia debaty, udziela głosu dyskutującym grupom oraz mierzy czas ich wypowiedzi. Młodzież z obu zespołów nie tylko rozwija swoje argumenty, ale też konstruuje kontrargumenty.

Przykładowy przebieg dyskusji:

Zespół pierwszy: Sienkiewicz wcale nie buduje systemu wartości. Gdyby tak było, jego bohaterowie przeżywaliby jakieś rozterki, weryfikowaliby swoje wybory i byłyby one indywidualne. A w *Potopie* wszyscy myślą szablonem: „Bóg, honor i Ojczyzna”.

Zespół drugi: Nie macie racji. Najlepszym tego dowodem jest Kmicic, który te wartości zaczyna cenić dopiero pod wpływem Oleńki i Wołodyjowskiego. Najpierw czyni to tylko dlatego, że zależy mu na szacunku tych osób, ale później wartości stanowią dla niego priorytet. Poza tym, celem Sienkiewicza było oddanie kolorytu epoki, a wtedy myślano takimi właśnie kategoriami, o czym świadczą liczne teksty XVII-wieczne.

Na koniec debaty każda grupa znajduje wśród argumentów zespołu przeciwnego chociaż jeden, który mogłaby zaakceptować. Nauczyciel ocenia pracę klasy i zadaje pracę domową.

(ok. 30 minut)

Praca domowa

Odpowiedzcie pisemnie na pytania do tekstu źródłowego Tadeusza Bujnickiego *Stylizacja w „Trylogii”*. Prowadzący zapowiada, że na następnej lekcji klasa będzie się zajmowała analizą *Potopu* jako przykładem mistrzostwa stylizacyjnego.



Pozytywista w poszukiwaniu zasady świata – *Nad głębiami* Adama Asnyka

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Zajęcia rozwijają umiejętności z zakresu analizy i interpretacji wiersza, ukazują istnienie modelu poezji kontemplacyjnej, filozofującej w literaturze pozytywizmu.

CIELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- zanalizować – poprzez ćwiczenie o charakterze dramowym – i zinterpretować obraz Stanisława Masłowskiego *Wschód księżycy*
- zanalizować i zinterpretować sonety Adama Asnyka z cyklu *Nad głębiami*: wskazać środki stylistyczne, za pomocą których poeta buduje nastrój sonetów; zinterpretować tytuł zbioru; wyjaśnić metaforyczne znaczenie słów „głębia” oraz „fala”; objaśnić sens wersu z sonetu XXI: „Śmierć – to wiecznego postępu chorąży!”; znaleźć w omawianych tekstach wątki filozofii pozytywizmu; wyszukać metafory, które bezpośrednio odsyłają do światopoglądu pozytywistów; zrekonstruować przestrzeń przedstawioną w sonetach; określić tonację emocjonalną wierszy
- wyrazić własną opinię na temat zaproponowanej przez Asnyka wizji miejsca człowieka w świecie
- zredagować notatkę z lekcji.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają dwie godziny lekcyjne. Uczniowie pracują z tekstem literackim. Nauczyciel łączy metodę problemową z ćwiczeniem dramowym i formą pracy grupowej. Wiersze uczniowie czytają w domu.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 132–133
- Claude Debussy, *Suite bergamasque: Światło księżycy (Clair de Lune)*, ewentualnie Piotr Czajkowski, *Październik* (z cyklu fortepianowego *Pory roku*), płyta CD zatytułowana *Smutek i nostalgia*, Wydawnictwo De Agostini Polska, 1999

- brystol, kolorowe flamastry
- karty zadań dla zespołów

POJĘCIA I TERMINY

sonet, filozofia pozytywna, głębia, fala, śmierć

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Prowadzący prosi uczniów o zamknięcie oczu i włącza płytę z muzyką. Klasa, słuchając nagrania, wizualizuje przestrzeń, o której opowiada nauczyciel (np.: Nadchodzi noc. Światło księżycy pada na taflę wody, ciemne sylwetki drzew rysują się ostrym konturem na tle ciemniejącego nieba. Nic nie ma ci ciszy. Nie ma tu nikogo. Tylko ja spoglądam z oddali na tę przestrzeń nasyconą zielonością, błękitami i czerniami. Myślę o swoim miejscu w świecie, o roli, jaką przypisały mi prawa rządzące rzeczywistością).

Młodzież otwiera oczy. Prowadzący prosi, by uczniowie przyjrzeni się reprodukcji obrazu Stanisława Masłowskiego *Wschód księżycy* i odegrali rolę osoby, która spoglądając na ten pejzaż, myśli o prawach determinujących istnienie człowieka. Wybrani przez nauczyciela uczniowie przedstawiają swoje przemyślenia związane z oglądanym krajobrazem.

Przykładowa wypowiedź:

Myślę o tym, kim jestem ja – człowiek podlegający przemijaniu – wobec potęgi tego świata. Jaki jest sens mojej egzystencji? Co będzie, kiedy przestanę istnieć tu i teraz? Czy pozostawię po sobie jakiś ślad? Staram się znaleźć jakieś pewniki, ale to takie trudne. Ten krajobraz wydaje się doskonały, ale czy to oznacza, że nic nie zakłóci tej ciszy i harmonii?...

Nauczyciel prosi uczniów o przedstawienie ich refleksji związanych z przeczytanymi w domu sonetami Adama Asnyka z cyklu *Nad głębiami* (np.: Wiersze te są poetyckim zapisem refleksji na temat praw rządzących istnieniem człowieka i funkcjonowaniem całego świata. Poeta operuje symbolami, których sens może być wieloznaczny. Teksty emanują poważnym, smutnym nastrojem). Prowadzący podaje temat lekcji.

(ok. 15 minut)

2. Rozwinięcie

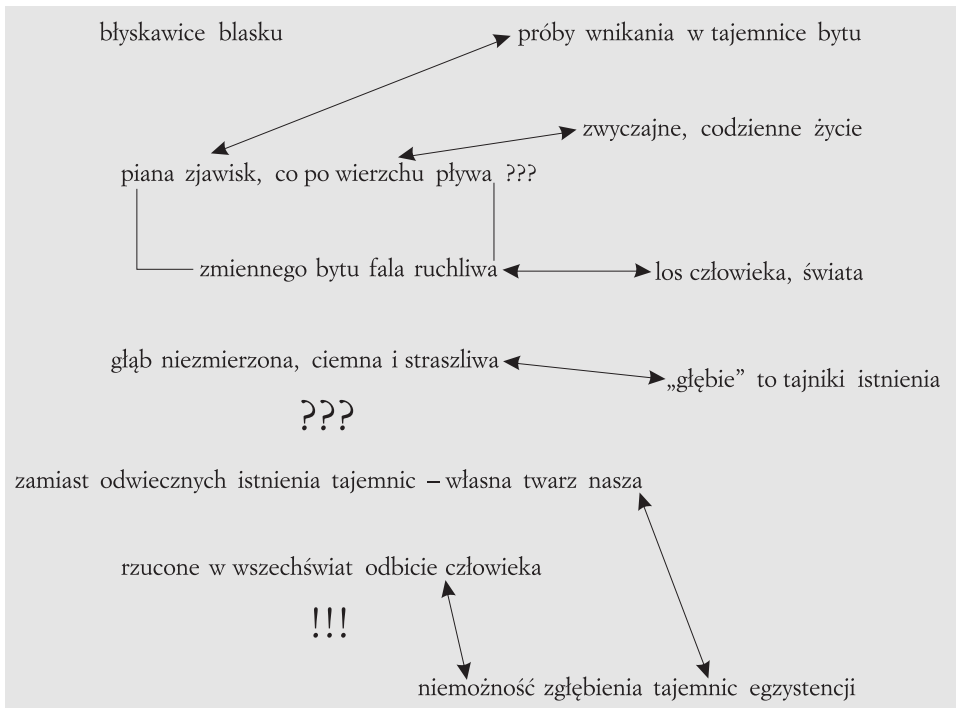
Uczniowie wypisują z sonetów I, XXI i XXII środki artystyczne, za pomocą których Adam Asnyk buduje poważny, refleksyjny nastrój wierszy. Wnioski analityczne najlepiej ująć w postaci tabeli.

Przykładowy zapis tabeli:

metafory	– bytu fala, wszechświata toń, błyskawice blasku, piana zjawisk, śmierci podwoje, blask myśli, stopnie przemian, dreszcz życia
personifikacje	– „Pył ożywiony, co w przestrzeni krąży; / Ledwie się w cieniu śmiertelnym pograży, / Wnet go z martwości świt rozbudzi skory” – „Śmierć – to ciągłego postępu chorąży! / Który na nowe świat prowadzi tory, / Wschodzącym kielkom usuwa zapory / I z rzeszą istot w nieskończoność dąży” – „Świat [...] w coraz nowe przystraja się blaski / I coraz dalej mknąc na fali chyżej, / Po stopniach przemian posuwa się wyżej” – „Senne zarodki, tkwiące w swoim ziarnie, / Głazy, zakute w bezwładności zbroję, / Czekają tęsknie na zbudzenie swoje” – „Prąd życia [...] Porywa z głębi bezwiedne atomy...”
epitety	– <u>nowe</u> blaski, [...] <u>świadomy</u> , <u>gwiazdziste</u> ogromy – <u>głęb</u> <u>niezmierzona</u> , <u>ciemna</u> i <u>straszliwa</u> , <u>ciemna</u> otchłań – <u>odwieczne</u> istnienia tajemnice – <u>ruchliwa</u> fala, fala <u>chyża</u> – <u>zmienny</u> byt – <u>wschodzące</u> kielki – <u>opatrna</u> , <u>surowa</u> łaska – <u>martwe</u> i <u>głuche</u> – <u>bezwiedne</u> atomy
apostrofy	– „Zmiennego bytu falo ty ruchliwa, / Co nas unosisz po wszechświata toni!”
wykrzyknienia	– „Śmierć – to ciągłego postępu chorąży!” – „Naprzód i wyżej!”
powtórzenia	– „ I w to, co było i martwem, i głuchem [...] i wypełnia duchem” – „Naprzód i wyżej!”
anafory	– „ I w coraz nowe przystraja się blaski, / I coraz dalej mknąc na fali chyżej” – „ Przez ciemną otchłań, przez śmierci podwoje, / Przez szereg istnień padających marnie” – „ Co nas unosisz po wszechświata toni! [...] / Co pod powierzchnią twoją się ukrywa”
antytezy	– „Świat nie zastyga pod próchnem i pleśnią, / Ale młodości wciąż przebrzmiewa pieśnią”

Młodzież – opierając się głównie na tekście sonetu I i wspomagając się zapisem tabeli – wyjaśnia sens tytułu cyklu. Uczniowie analizują metaforyczne znaczenie słów „głębia” oraz „fala”. Swoje wnioski analityczne ilustrują grafem.

Przykładowy graf:



Uczniowie czytają sonet XXI i wyjaśniają w kontekście całości tekstu, jak rozumieją wers: „Śmierć – to ciągłego postępu chorąży!”.

Propozycja odpowiedzi:

Adam Asnyk w sonecie XXI ukazuje śmierć jako siłę kierującą światem. Jest ona przedstawiona dość paradoksalnie, przynosi bowiem życie („Pył ożywiony [...] ledwie się w cieniu śmiertelnym pograżę, / Wnet go z martwośći świt rozbudzi skory”), jawi się jako łaskawa i surowa jednocześnie („Z jego opatrnej, choć surowej łaski”). Dzięki niej dokonuje się postęp, gdyż świat się nieustannie odradza: formy zastygłe (pokryte próchnem i pleśnią) giną, by mogły rodzić się nowe istnienia („Wschodzącym kielkom usuwa zapory”). To dla poety przejaw dążenia do nieskończoności („I z rzeszą istot ku nieskończoności dąży”) i do struktur coraz doskonalszych („Po stopniach przemian posuwa się wyżej”). Dzięki owemu procesowi przekształceń świat wciąż jest młody („[...] młodości wciąż przebrzmiewa pieśnią”).

Uczniowie odpowiadają na pytania:

- Jakie wątki filozofii pozytywizmu można odnaleźć w wierszach z cyklu *Nad głębiami*?
- Które metafory i epitety metaforyczne odsyłają bezpośrednio do światopoglądu pozytywistów?

Propozycja odpowiedzi:

W sonetach Adama Asnyka z cyklu *Nad głębiami* można odnaleźć wątki charakterystyczne dla optymistycznej filozofii wyrosłej z ewolucjonizmu. Wedle niej, świat podlega nieustannym przemianom, dąży do rozwoju, którego głównym motorem jest postęp – z form prostych powstają struktury coraz bardziej złożone.

Dowodzą tego wpływu następujące fragmenty:

- „W coraz to wyższe przeradza się wzory / Pył ożywiony”
- „Śmierć – to ciągłego postępu chorąży! / Który na nowe świat prowadzi tory”
- „Świat nie zastyga [...] w coraz nowe przystraja się blaski [...] Po stopniach przemian posuwa się wyżej”
- „Prąd życia coraz przyspieszonym ruchem / Porywa z głębi bezwiedne atomy...”

Nauczyciel dzieli klasę na sześć zespołów, rozdaje im karty zadań i materiały do wykonania grafów (arkusze brystolu, kolorowe flamastry).

Przykładowa karta zadań:

Karta zadań

Waszym zadaniem jest zrekonstruowanie przestrzeni przedstawianej w sonetach Adama Asnyka na podstawie sonetu XXII.

- Zwróćcie uwagę na takie sygnały, jak „gwiazdziste ogrody”, „otchłań”.
- Nie twórzcie „obrazu”! Przedstawcie przestrzeń w sposób umowny.
- Wkomponujcie swój graf we fragmenty tekstu.
- Po wykonaniu zadania wybierzcie prezentera. Omówcie z nim sposób przedstawienia grafu.

Na wykonanie zadania macie 15 minut. Powodzenia!

A. Rozwiązywanie problemów

Młodzież dokonuje wstępnego rozpoznania tematu. Nauczyciel nadaje kierunek pracy przez zadawanie pytań naprowadzających, przysłuchuje się pracy zespołów.

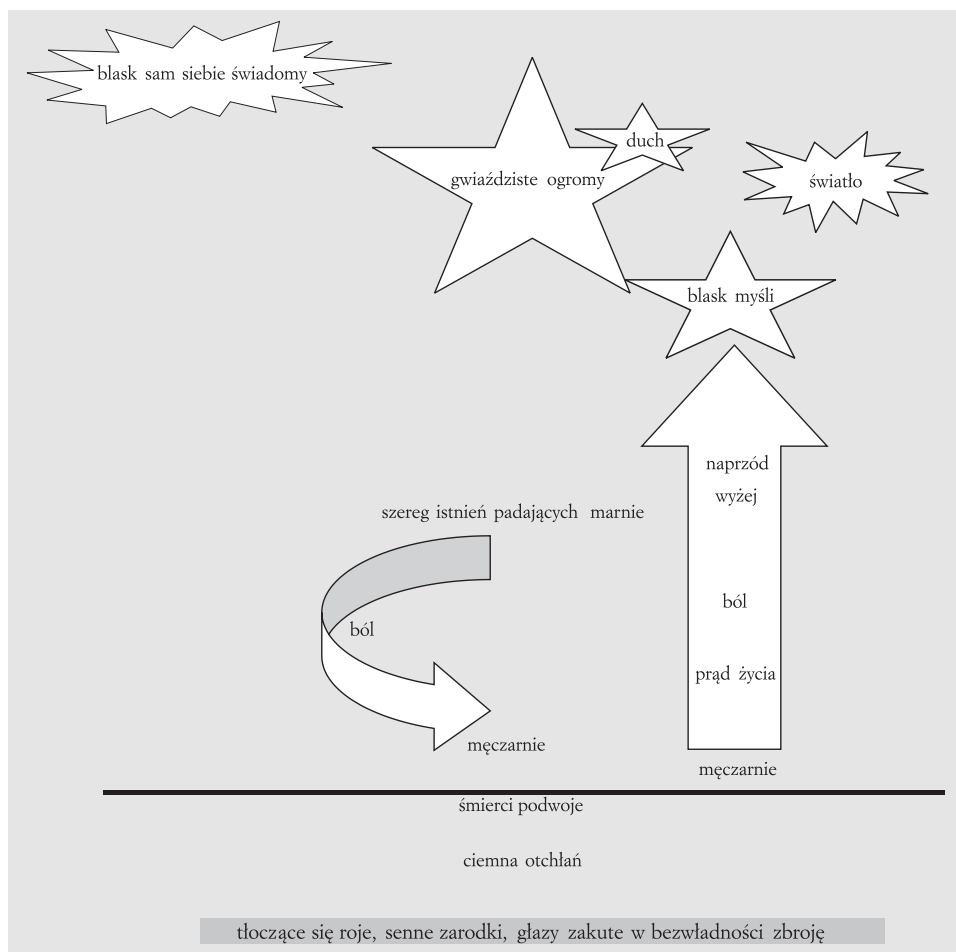
B. Transformacja

Uczniowie realizują zadanie. Nauczyciel chodzi po klasie i jest w każdej chwili gotowy, by skorygować błędne rozumienie polecenia lub podać dodatkowe informacje.

C. Prezentacja

Uczniowie przedstawiają wyniki pracy grup. Każda prezentacja zostaje nagrodzona brawami, a nauczyciel komentuje ją i ocenia.

Przykładowy zapis grafu:



D. Refleksja

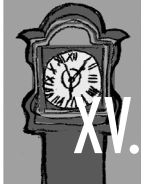
Nauczyciel ocenia pracę zespołów, rozmawia z uczniami o tym, co wynika z ich grafów (np.: Świat nieustannie doskonali się, choć towarzyszy temu cierpienie. Umieranie jest równoważone przez narodziny nowego życia). Młodzież określa tonację emocjonalną wierszy z cyklu *Nad głębiami* (np.: Nie jest ona jednolita. Dostrzec można zarówno smutek i rozczarowanie – sonet I, jak i entuzjazm, nadzieję, radość wypływającą z odnalezienia praw rządzących egzystencją – sonet XXI i XXII).

(ok. 65 minut)

3. Podsumowanie

Nauczyciel prowadzi z uczniami swobodną rozmowę o tym, co sądzą na temat zaproponowanej przez Adama Asnyka wizji miejsca człowieka w świecie.

(ok. 10 minut)



Człowiek wobec świata materii – *Żona Karola Darwina* Czesława Miłosza i *** [*Martwa natura rzeczy*] Bronisława Maja

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Zajęcia rozwijają umiejętności z zakresu analizy i interpretacji tekstów literackich, dotyczą wątku relacji pomiędzy człowiekiem a światem materii.

CELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- przeprowadzić analizę tekstu Czesława Miłosza *Żona Karola Darwina*: wyjaśnić, dlaczego autor uznaje odkrycia Darwina za rewolucyjne; określić, jakie są – zdaniem poety – konsekwencje zniesienia granicy pomiędzy człowiekiem a resztą materii
- zanalizować i zinterpretować wiersz Bronisława Maja *** [*Martwa natura rzeczy*]: wyjaśnić sens oraz funkcję metafor, gier słownych i aluzji biblijnych w tekście; wskazać, czyją właściwością jest „mania widzenia wszystkiego na obraz i podobieństwo”, i powiedzieć, w czym się ona przejawia; objaśnić, jaką prawdę o naturze człowieka zawiera utwór; określić, w jaki sposób ukazane są w wierszu relacje pomiędzy człowiekiem a światem przedmiotów
- porównać ze sobą teksty obu autorów pod kątem sposobu interpretowania przez nich relacji pomiędzy światem człowieka a światem materii
- zredagować notatkę z lekcji.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają jedną godzinę lekcyjną. Uczniowie pracują z tekstami literackimi. Nauczyciel łączy metodę problemową z formą pracy grupowej.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 137

- kartony z bloku technicznego formatu A4 do zapisywania akrostychów tematycznych, kolorowe flamastry

P OJĘCIA I TERMINY

człowiek, materia

P RZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Nauczyciel dzieli klasę na dwa duże zespoły (w ramach tych zespołów uczniowie pracują w parach). Zadaniem pierwszej grupy jest napisanie akrostychu tematycznego¹ na bazie słowa „człowiek”. Drugi zespół pisze taki akrostych na bazie słowa „materia”. Prowadzący podkreśla, że akrostychy mają tworzyć ciąg logicznie ułożonych wypowiedzeń.

Przykładowe akrostychy:

Coś z nim nie tak
Zawsze czegoś mu brak
Łudzi się, że wszystko wie
O świecie, o istnieniu
Wszakże zawsze chętnie powie
I o świetle i o cieniu
Emocje często w nim grają
Kontury rzeczywistości zaciemniają.

Martwa się wydaje,
A skąd wiesz, że nie myśli?
Teraz przyjrzyj się, jak śpi...
Eon cały już tak śni!
Razem z tobą trwa przez maje
I odnajdziesz ją w kwiecie wiśni
A może zaprowadzi cię w obce kraje?

Wybrane osoby odczytują swoje teksty, zostają nagrodzone brawami. Prowadzący podaje temat lekcji.
 (ok. 10 minut)

2. Rozwinięcie

Uczniowie czytają tekst Czesława Miłosza *Żona Karola Darwina* i odpowiadają na pytania:

- Dlaczego odkrycia Darwina były, zdaniem Miłosza, tak rewolucyjne?

¹ Akrostych tematyczny jest omówiony jako forma pracy z młodzieżą w tekście S. Bowketa *Wyobraź sobie, że... Ćwiczenia rozwijające twórcze myślenie uczniów*, Warszawa 2000, s. 32–33. Jest to świetny sposób na zebranie pomysłów do opowiadania (będącego na przykład formą pracy domowej), dlatego nauczyciel powinien zwrócić na to uwagę młodzieży, by po zapisaniu wyrazu pionowo ułożyła zdania układające się w logiczny ciąg.

– Jakie są, według autora, najważniejsze konsekwencje zniesienia granicy między człowiekiem a resztą materii?

Propozycja odpowiedzi:

Zdaniem Czesława Miłosza odkrycia Darwina były tak rewolucyjne, ponieważ zniósły granicę pomiędzy człowiekiem a resztą materii ożywionej. W konsekwencji ludzie musieli zadać sobie pytanie, w czym są lepsi od innych istot. Zaszczepiony został niepokój, czy rzeczywiście rację mieli teologowie twierdzący, iż tylko istota ludzka jest obdarzona nieśmiertelną duszą.

Wybrany przez prowadzącego uczeń głośno odczytuje wiersz Bronisława Maja *** [*Martwa natura rzeczy*]. Następnie młodzież odpowiada na pytania:

- Jak rozumiecie metaforę „martwa natura rzeczy”?
- Na czym polega gra znaczeń, na której została oparta ta metafora?
- Jakie jest podstawowe znaczenie wyrażenia „martwa natura”?

Propozycja odpowiedzi:

Metafora „martwa natura rzeczy” opiera się na grze znaczeń. Odwołuje się do wyrażenia „martwa natura”. Podstawowe jego znaczenie to materia nieożywiona. Nasuwa się jednak także skojarzenie z gatunkiem malarstwa, którego istotą było przedstawianie różnego rodzaju przedmiotów, najczęściej użytkowych (a także zwierząt i roślin). Materia nieożywiona w obrazach tego typu to azyl, ucieczka od zmiennej i płynnej rzeczywistości, struktura z pozoru trwała i stabilna (przedmioty są jednak kruche i nietrwale).

W wierszu Bronisława Maja „martwa natura rzeczy” wyraża się w tym, iż nie dają one „znaku życia, nie dają żadnych znaków”. Drewno skrzypi, bo jest po prostu spalone, a nie dlatego, że „skarży się”, „narzeka”.

Uczniowie odpowiadają na kolejne pytania:

- Czyją właściwością jest „mania widzenia wszystkiego na obraz i podobieństwo”?
- W czym się ona przejawia?
- Jaką funkcję pełni w tym sformułowaniu aluzja biblijna?

Propozycja odpowiedzi:

„Mania widzenia wszystkiego na obraz i podobieństwo” jest w wierszu Bronisława Maja właściwością człowieka. W ten sposób istota ludzka potwierdza swą niezbędność. Tak jak na XVII-wiecznych obrazach przedmioty stworzone przez człowieka dają mu iluzję trwałości. Ich twórca dzięki nim potwierdza swą obecność na ziemi („utwierdza nie ciągle niepewnej siebie obecności”).

Aluzja biblijna ma tu wydźwięk nieco ironiczny. Człowiek jako kreator świata materii nieożywionej czuje się jak Bóg stwarzający cały świat oraz człowieka (złożonego z materii i ducha), oczekuje od materii okazywania emocji, uczłowiecza ją.

Młodzież analizuje fragment: „Żaden kamień / nie wspiera się zdartą metaforą / o sercu”. Na przykład w tym zdaniu zostaje podkreślona odmiennność materii, która nie ma serca (odwołanie do wyrażenia „mieć serce”), nie potrzebuje – w przeciwieństwie do człowieka – potwierdzać swego istnienia. Po prostu j e s t! („Rzeczy nie potrzebują protez. Są – bez wysiłku i pewnie”).

Uczniowie odpowiadają na kolejne pytania:

– Na czym polega „braterstwo krwi” między człowiekiem a światem przedmiotów?

– Dlaczego poeta mówi o nim: „choć tak, choć tak”?

– Jaka jest funkcja tego powtórzenia?

– Czy człowiekowi wystarcza świat rzeczy?

– Dlaczego jest on „samotny i zgubiony”, „rani się i krwawi” w kontakcie z rzeczami?

Propozycja odpowiedzi:

„Braterstwo krwi” to kolejny związek frazeologiczny przywołany w tym wierszu przez poetę w sposób ironiczny. Człowiek zostawia swój ślad na przedmiotach, raniąc się o nie. Autor mówi o tym „braterstwie”, powtarzając: „choć tak, choć tak”, bo nie widzi innych możliwości kontaktu z materią. Człowiek czuje się „samotny i zgubiony”, ponieważ nie znajduje w otaczającym go świecie rzeczy prawdziwie pokrewnych istot, z którymi mógłby się porozumieć. Zresztą tylko on tego porozumienia szuka i cierpi, raniąc się i krwawiąc daremnie.

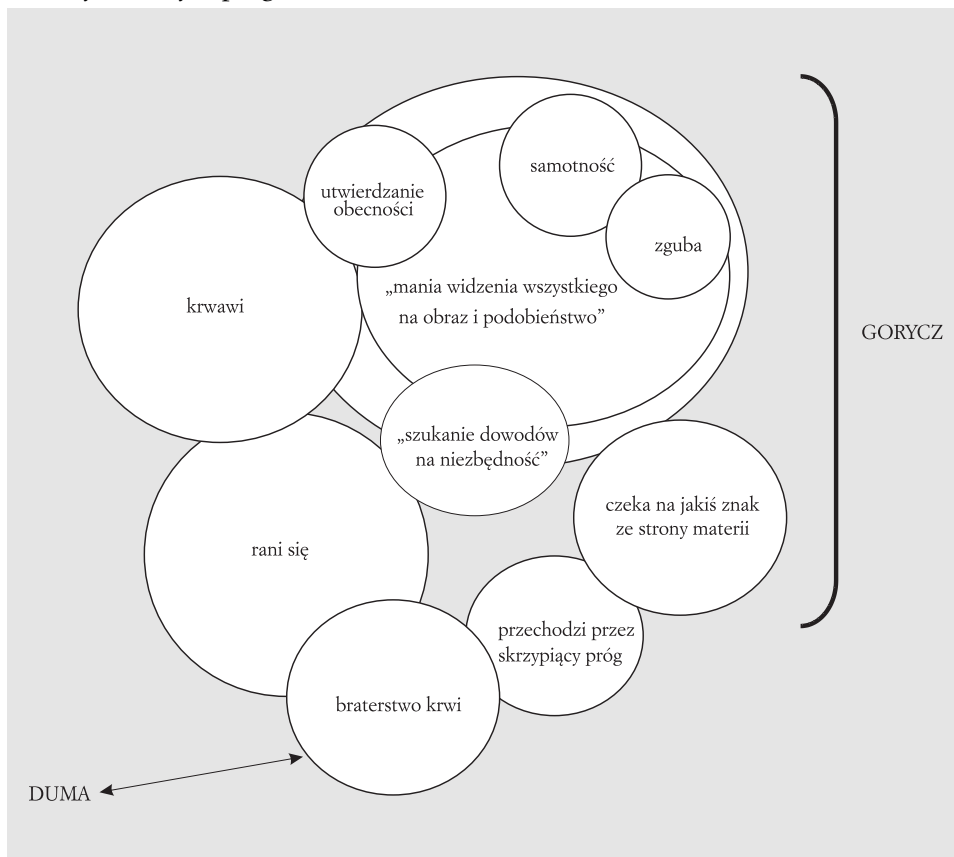
Uczniowie analizują kolejne kwestie:

– Jaką prawdę o naturze człowieka wypowiada wiersz Bronisława Maja?

– Czy ta cecha ludzkiego umysłu, o której mowa w wierszu, jest źródłem gorczy, czy raczej powodem do dumy?

Wnioski analityczne zostają zapisane w postaci grafu. Nauczyciel rysuje na tablicy układ kół. Wyjaśnia klasie, że największe koło przedstawia całego człowieka. To, co wykracza poza obwód największego koła, to cechy widoczne dla obserwatora (z zewnątrz) – widzialne właściwości lub zachowania dla niego charakterystyczne. Natomiast to, co znajduje się wewnątrz największego koła, można określić jako myśli, emocje, dążenia, marzenia, lęki. Prowadzący podkreśla, że wielkość koła oznacza wagę tej cechy, którą reprezentuje. Tłumaczy, iż zachodzenie kół na siebie sygnalizuje powiązanie cech (może to być coś, co składa się na potrzeby, aspiracje człowieka z wiersza Bronisława Maja)².

Przykładowy zapis grafu:



(ok. 30 minut)

3. Podsumowanie

Nauczyciel rozmawia z uczniami o tym, jakie są podobieństwa i różnice w ujęciu relacji pomiędzy człowiekiem a materią w tekstach Czesława Miłosza i Bronisława Maja (np.: Obaj poeci unaoczniają, iż światy ludzki i materii się stykają. Jednak Miłosz twierdzi, iż granica pomiędzy nimi się zatarła, a Maj pokazuje próbę jej niwelowania – nie do końca udaną).

(ok. 5 minut)

Praca domowa

Napisz krótkie opowiadanie, w którym narratorem będzie wybrany przez Ciebie przedmiot. Skup się na jego kontaktach z człowiekiem.

² Opis ćwiczenia skonstruowany na podstawie książki S. Bowketta *Wyobraź sobie, że...* (s. 44–45). Autor opracowania sugeruje, że jeśli uczniowie będą się spierać o wielkość poszczególnych kół, należy problem rozstrzygać poprzez rzut kostką do gry (np. 1 – ledwo, 6 – krącowo silnie).



Feminizm wczoraj i dziś

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Lekcja ma na celu zachęcenie uczniów do osobistej refleksji nad zjawiskiem feminizmu oraz wskazanie różnych zjawisk, jakie obejmuje się tym terminem. Istotne znaczenie ma zarysowanie perspektywy historycznej sygnowanej utworami Elizy Orzeszkowej i Virginii Woolf.

CELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- czytać ze zrozumieniem współczesne teksty publicystyczne na temat sytuacji kobiet
- wskazać emancypację kobiet jako ważny punkt programu młodych pozytywistów
- zinterpretować esej Virginii Woolf *Siostra Szekspira*
- wyjaśnić, czym jest feminizm dziś i czym był w drugiej połowie XIX w.
- dyskutować na temat sytuacji kobiet w dzisiejszym społeczeństwie
- uzasadnić swoje sądy rzeczowymi argumentami.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają dwie godziny lekcyjne. Nauczyciel łączy heurezę z debatą korespondencyjną. W domu uczniowie powinni przeczytać z podręcznika esej Virginii Woolf *Siostra Szekspira* oraz wypowiedzi współczesnych autorek.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 142–147
- przyniesione przez nauczyciela lub uczniów wydruki z *Wielkiej internetowej encyklopedii multimedialnej* (www.wiem.onet.pl) lub wynotowane z encyklopedii bądź słowników objaśnienia następujących haseł: emancypacja, feminizm
- kartki do debaty korespondencyjnej

POJĘCIA I TERMINY

emancypacja, feminizm

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Nauczyciel przypomina, że jednym z haseł pozytywistów była emancypacja kobiet. Prosi uczniów o wskazanie wątków związanych z tym postulatem w znanych utworach pisarzy pozytywistycznych.

Przykładowa odpowiedź:

Justyna, bohaterka *Nad Niemnem*, chce być użyteczna, pracować, mieć swoje miejsce w społeczeństwie; nie chce być „nietoperzem”; Witold martwi się o wychowanie Leoni, aby jej życie nie było powtórzeniem bezsensownej egzystencji ich matki i Teresy Plińskiej; Kiriłowa pragnie, by Justyna zabrała w przyszłości jedną z jej córek i nauczyła ją pracy.

Czy dziś mówi się o emancypacji kobiet?

Uczniowie zauważają, iż dziś w odniesieniu do sytuacji kobiet raczej rzadko używa się terminu „emancypacja”, a w mass mediach częściej słyzy się o feminizmie.

Nauczyciel prosi o sprecyzowanie znaczenia każdego z pojęć. W tym celu uczniowie korzystają z objaśnień zawartych w WIEM – *Wielkiej internetowej encyklopedii multimedialnej* lub w tradycyjnej encyklopedii (prowadzący przedstawia uczniom przyniesione wydruki) i z wiadomości zamieszczonych w podręczniku w ramach: *Feminizm, Najmłodsze siostry Orzeszkowej, Orzeszkowa z perspektywy feminizmu*.

Przykładowe materiały (na podstawie WIEM):

Emancypacja (łac. *emancipatio*), uwolnienie się od zależności, ucisku, przesądów itp.; równouprawnienie:

- 1) w starożytnym Rzymie uwolnienie syna spod władzy ojca;
- 2) emancypacja kobiet – zrównanie kobiet z mężczyznami w prawach społecznych i politycznych;
- 3) emancypacja nauki, szkolnictwa i wychowania – pojęcie wprowadzone przez Hugona Kollątaja.

Celem emancypacji było ograniczenie teologii, usunięcie scholastyki i astrologii na Uniwersytecie Jagiellońskim, wprowadzenie do studiów nauk przyrodniczych i filozofii oraz upowszechnienie nauki, oświaty i wychowania publicznego. Emancypacja nauki, szkolnictwa i wychowania stała się głównym zadaniem Komisji Edukacji Narodowej.

Feminizm (z łac. *femina* – kobieta), ruch społeczno-polityczny, którego celem jest walka o pełne równouprawnienie kobiet.

Początki feminizmu sięgają rewolucji francuskiej (1789). W 1791 r. O. de Gonger opublikowała Deklarację praw kobiety i obywatelki, zwracającą uwagę na potrzebę rozwiązania problemu społecznej i prawnej nierówności płci. W praktyce jej postulaty nie zostały wtedy spełnione. Ruch ten przybrał na sile w USA i w Anglii pod koniec XIX w. w związku z narastaniem żądań upowszechnienia praw wyborczych. Z czasem feministki doprowadziły do tego, że większość państw w Europie Zachodniej przyznała kobietom prawa wyborcze. Najpóźniej zrównano prawa wyborcze kobiet i mężczyzn w Szwajcarii (1971) i w Portugalii (1974).

Współcześnie ruch ten przybrał na sile w latach 60., zwłaszcza w USA, gdzie zaczęto go nazywać Women's Liberation (Ruch Wyzwolenia Kobiet). Feministki domagają się faktycznego zrównania praw wyborczych, możliwości równego dysponowania małżeńskim majątkiem, legalizacji aborcji, zrównania płacy za tę samą pracę, a także zagwarantowania możliwości uczestniczenia w życiu publicznym.

W obrębie polityki zauważalne są już pewne istotne zmiany. W latach 90. XX w. wzrosła np. reprezentacja kobiet w parlamentach wielu państw.

Problemy podnoszone przez ruchy kobiece znalazły swoje uregulowania w aktach prawa międzynarodowego. Jednym z nich jest Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet przyjęta w 1979 r. przez ONZ (ratyfikowana przez Polskę w 1980 r.). Dokument ten m.in. zobowiązuje rządy do tworzenia ustawodawstwa oraz podejmowania działań mających na celu likwidację dyskryminacji kobiet w życiu politycznym poprzez zapewnienie im, na równych z mężczyznami warunkach, czynnego i biernego prawa wyborczego. W podobnym duchu są formułowane akty prawne opracowane w ramach Rady Europy.

Przykładowe wnioski z rozmowy:

- Emancypacja dotyczy nie tylko kobiet, ma znaczenie szersze.
- Dzisiejszy feminizm jest zakorzeniony w XIX-wiecznej walce o równouprawnienie.
- Feminizm jest prądem (ruchem) żywym, prężnym, wciąż się rozwijającym.
- Obszar „walki” współczesnego feminizmu jest szerszy niż XIX-wiecznej emancypacji.

(ok. 20 minut)

2. Rozwinięcie

Uczniowie interpretują esej Virginii Woolf *Siostra Szekspira*, odpowiadając na pytania:

- Jaka jest kreacja bohaterki?
- Jakie przyczyny społeczne i obyczajowe uniemożliwiłyby kobiecie rozwój intelektualny, artystyczny, zawodowy?
- Jakie jest przesłanie opowieści, jaką ma wymowę ideową?
- Czy przesłanie tekstu jest aktualne? Do kogo pisarka adresuje swoją wypowiedź?

– Dlaczego pisarka żyjąca na przełomie XIX i XX w. opowiada historię sprzed ponad trzech stuleci? Czy sytuacja kobiety przez tyle czasu nie uległa istotnym zmianom?

– Czy społeczeństwo wciąż nie daje kobietom szans rozwoju, przypisując im określone role?

Nauczyciel prosi młodzież, aby zastanowiła się, czy dziś potrzebna jest walka (w jakiegokolwiek formie) o prawa kobiet? Czy kobiety wciąż muszą domagać się swojego miejsca w społeczeństwie? Czy feminizm jest dziś ważnym i potrzebnym ruchem społecznym, czy też „awanturą zwariowanych kobiet”?

Uczniowie wypowiedzą się na ten temat w debacie korespondencyjnej. W tym celu dobierają się parami (najlepiej zwolennik feminizmu z jego przeciwnikiem). Każda para ma przygotowaną wspólną kartkę papieru formatu A4. Debata będzie polegała na wymianie argumentów i kontrargumentów zapisywanych na kartce. Zaczynają zwolennicy jednego ze stanowisk. Zapisują (oczywiście indywidualnie) swoje argumenty. Po upływie kilku minut – na znak dany przez nauczyciela – następuje zmiana: kartki zostają przekazane zwolennikom stanowiska przeciwnego. Teraz oni formułują kontrargument.

Jeśli nauczyciel spostrzeże, że pary pracują efektywnie i rzetelnie, ale w różnym tempie, może pozwolić na indywidualny rytm zmian. Debata toczy się około 25 minut. Potem chętne (lub wskazane przez nauczyciela) pary odczytują swoje zapisy. Po odczytaniu powinna nastąpić krótka dyskusja. Uczniowie, którzy nie przeczytali swoich „debat” głośno, mogą dodać argumenty, które ich zdaniem się nie pojawiły. Warto też omówić samą strukturę debaty, dobór argumentów, poprawność ich formułowania oraz trafność kontrargumentów.

(ok. 50 minut)

3. Podsumowanie

Uczniowie przywołują pozostałe fragmenty z podręcznika: Anety Górnickiej-Bora-tyńskiej *Feminizm przełomu wieku*, Kingi Dunin *Kobieta w życiu publicznym*, Agnieszki Graff *Jak się zostaje feministką?*, Izabeli Filipiak *Literatura i ciało*. Relacjonują je, streszczają, formułują swoimi słowami ich tezy. Podkreślają, że feminizm dziś to nie tylko ruch na rzecz równouprawnienia społecznego i politycznego kobiet, ale także „kobieca perspektywa” w sposobie widzenia świata. Ta ostatnia w sposób istotny wyraża się w sztuce, literaturze i filmie.

Na podstawie własnych obserwacji i przeczytanych wypowiedzi uczniowie określają np.:

– Jaka jest dziś pozycja kobiety w życiu publicznym?

– W jaki sposób w literaturze i sztuce przejawia się kobiecy punkt widzenia?

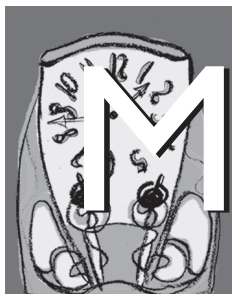
– Czy postulat „uzewnętrznienia kobiecości” podobałby się Orzeszkowej i innym XIX-wiecznym emancypantkom?

Wnioski z dyskusji uczniowie będą mogli przedstawić w pracy domowej.

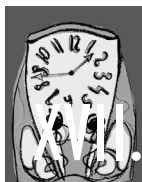
(ok. 20 minut)

Praca domowa

Przemyśl zagadnienie, o którym była mowa na lekcji. Swoje refleksje ujmij w pracy o dowolnej formie (może to być jakiś gatunek publicystyczny, np. felieton, ale też forma bardziej intymna: list, kartka z pamiętnika): *Mój głos w kwestii feminizmu*. Uwzględnij argumenty, które padły w debacie korespondencyjnej i odnieś się do nich.



Metoda Polska



Dekadentyzm jako postawa wobec życia – *Koniec wieku XIX* Kazimierza Przerwy-Tetmajera

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Zajęcia poświęcone są charakterystyce postawy dekadencej, rozwijają umiejętności z zakresu analizy i interpretacji wiersza, odnoszą się do kwestii korespondencji sztuk.

CIELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- wyjaśnić na podstawie informacji zawartych w ramach tematycznych, jakie były filozoficzne źródła postawy dekadencej, określić jej podstawowe cechy
- zanalizować i zinterpretować obrazy Arnolda Böcklina *Wyspa umarłych* i Wojciecha Weissa *Melancholik* pod kątem światopoglądu dekadencej
- zanalizować i zinterpretować wiersz Kazimierza Przerwy-Tetmajera *Koniec wieku XIX*: zapisać jego treść w postaci artykułu programowego; ocenić, czy bohater tekstu próbuje się przeciwstawić wszechogarniającemu cierpieniu; zdecydować, czy negacja może być postawą twórczą
- zredagować notatkę z lekcji.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają dwie godziny lekcyjne. Uczniowie pracują z tekstem literackim. Nauczyciel łączy metodę problemową z formą pracy grupowej. W domu uczniowie czytają informacje na temat dekadentyzmu zawarte w podręczniku w ramach tematycznych.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 150–154
- Mieczysław Karłowicz, *Czasem, gdy długo na pół sennie marzę...* do słów Kazimierza Przerwy-Tetmajera ¹

¹ K. Przerwa-Tetmajer, wiersz XXV z cyklu *Preludia, Poezje*, seria II, 1894 r.

- arkusze z bloku technicznego formatu A4 z narysowanym wzorcem piramidy, kolorowe flamastry
- karty zadań dla zespołów

POJĘCIA I TERMINY

dekadentyzm, nirwana, melancholia

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Nauczyciel prosi uczniów, by na podstawie informacji w ramach tematycznych określili filozoficzne źródła dekadentyzmu i wskazali główne cechy tej postawy.

Następnie młodzież przygląda się reprodukcji obrazu Arnolda Böcklina *Wyspa umarłych*. Nauczyciel pyta:

- Jak zorganizowana jest przestrzeń na obrazie? Czemu służy taka kompozycja?
- Jaka tonacja barw dominuje w tym pejzażu? Jaka jest jej funkcja?
- Jakie jest miejsce istoty ludzkiej w przedstawionym krajobrazie?
- Czy można zinterpretować to dzieło jako wyraz dekadencckich tęsknot za niebytem? Co mogłoby o tym świadczyć?

Przykładowa odpowiedź:

Wyspa, stanowiąca centrum obrazu Arnolda Böcklina, skomponowana jest na planie koła otwierającego się tylko na przybywających. W środku tej doskonałej struktury znajdują się wysokie cyprysy tworzące wraz ze skałami linie pionowe. Linie poziome stanowią – niejako przyczepione do gór – prostokątne budynki. Skały opasują wyspę niczym mur obronny. Przestrzeń jawi się jako bardzo uporządkowana, emanująca ładem i harmonią.

Kompozycja kolorystyczna obrazu jest zbudowana na opozycji barw ciepłych (brązowożłote skały, białozłote budynki) i zimnych (stalowogranatowe woda i niebo, ciemnozielone cyprysy – znaki śmierci). W efekcie świat śmierci wydaje się bezpiecznym azylem wylaniającym się z ponurej rzeczywistości.

Przybywający tu człowiek zamiera w pełnym podziwu bezruchu, otwartymi ramionami wita przyjazną mu przestrzeń – tu kończy się jego cierpienie.

Obraz emanuje spokojem, przepelniony jest ciszą, dlatego można go potraktować jako ilustrację dekadencckich tęsknot za nieistnieniem.

Nauczyciel dzieli uczniów na sześć zespołów, rozdaje im arkusze z bloku technicznego z narysowanym wzorcem piramidy², kolorowe flamastry i karty zadań.

² Pomysł, którego inspiracją było ćwiczenie zaproponowane przez S. Bowketta w książce *Wyobraź sobie, że...*, s. 101–102.

Przykładowa karta zadań:

Karta zadań

- Przyjrzyjcie się uważnie reprodukcji obrazu Wojciecha Weissa *Melancholik*. Zanalizujcie wygląd i zachowanie przedstawionej na nim postaci dekadenta.
- Wnioski wynikające z analizy wpiszcie w schemat piramidy.
- Scharakteryzujcie bohatera portretu. Zaczynajcie od tego, co można w nim dostrzec (od pierwszych wrażeń), zakończcie na skrywanych cechach osobowości. Wymyślcie postaci imię i nazwisko (dobrze byłoby, gdyby współgrały one z przyjętą przez nią postawą). Pofantazjujcie na temat przeszłości bohatera obrazu (korzystajcie z wiedzy, którą już macie o dekadentyzmie).
- Pamiętajcie, by dobrze wyważyć słowa, które wpiszecie do piramidy. Naradzcie się i odrzućcie skojarzenia przypadkowe.

Na wykonanie zadania macie 20 minut. Powodzenia!

A. Rozwiązywanie problemów

Młodzież wstępnie rozpoznaje temat. Nauczyciel nadaje kierunek pracy przez zadawanie pytań naprowadzających, przysłuchuje się pracy zespołów. Odpowiedni nastrój dla wykonywanego ćwiczenia prowadzący wytwarza poprzez włączenie nagrania pieśni Mieczysława Karłowicza do tekstu Kazimierza Przerwy-Tetmajera *Czasem, gdy długo na pół sennie marzę*.

B. Transformacja

Uczniowie realizują zadanie. Nauczyciel chodzi po klasie i jest w każdej chwili gotowy, by skorygować błędne rozumienie polecenia lub podać dodatkowe informacje.

C. Prezentacja

Uczniowie przedstawiają wyniki pracy grup. Każda prezentacja zostaje nagrodzona brawami, a nauczyciel komentuje ją i ocenia.

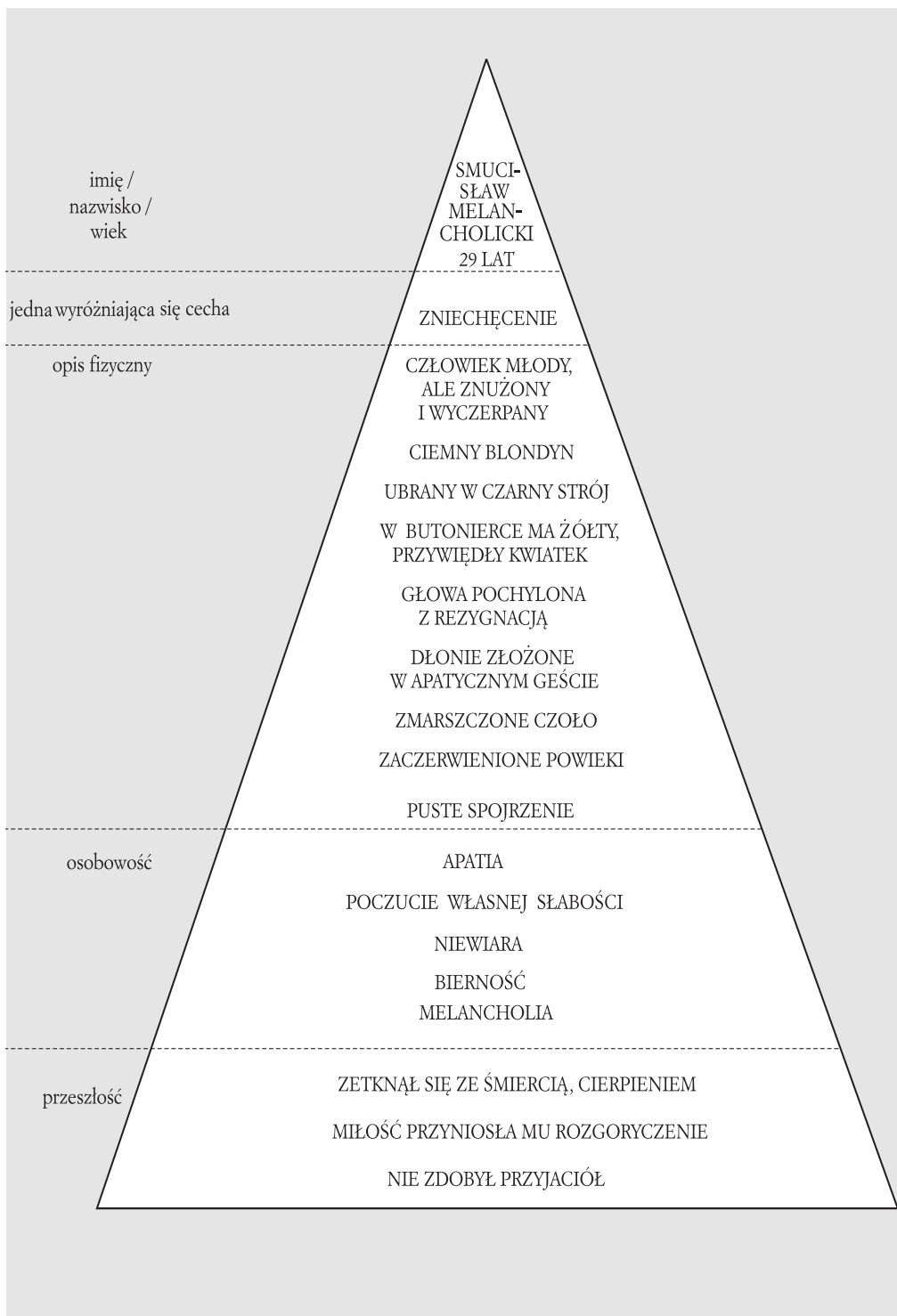
Nauczyciel podaje temat lekcji i określa jej główny cel (np. ustalenie – na podstawie analizy wiersza Kazimierza Przerwy-Tetmajera – czy negacja może być postawą twórczą).

(ok. 45 minut)

2. Rozwinięcie

Prowadzący prosi wybranego ucznia o głośne odczytanie wiersza *Koniec wieku XIX* Kazimierza Przerwy-Tetmajera.

Młodzież – w tych samych grupach, w których pracowała poprzednio – zapisuje treść tego poetyckiego manifestu postawy dekadencjonalnej w postaci artykułu programowego. Nauczyciel podkreśla, że należy w nim użyć chwytów retorycznych (np. powtórzeń, antytez, pytań retorycznych, wykrzyknień, gradacji), a zrezygnować z poetyzacji (tekst prozatorski).



Przykładowy artykuł:

My z końca wieku

My, reprezentanci pokolenia przełomu wieków, wiemy już, że w świecie, w którym wciąż triumfuje zło, w którym nie realizują się marzenia, wreszcie, w którym bezwzględnie rządzą prawa przyrody, nie sprawdziły się dotychczasowe teorie naukowe, filozofie i religie. Nasza generacja musi zadać sobie fundamentalne pytania: Co mamy czynić? Jaka postawę przyjąć wobec świata, który z nas drwi? Czy człowiek może przeciwdziałać nieuchronnej, dziejowej katastrofie, zbliżającej się milowymi krokami?!

Przeanalizujmy arsenał środków, jakimi dysponujemy.

Przeklinanie losu wydaje się po prostu prymitywizmem. Nie chcemy być przecież podobni do barbarzyńców, którzy za swe niepowodzenia winią metafizyczne siły! Ironia jako broń człowieka w walce z rzeczywistością jest po prostu śmieszna. Czym okazuje się wobec ironii dziejów? Pogarda wydaje się nie na miejscu, kiedy wiemy już, że człowiek – jako istota słaba – nie zdoła unieść ciężaru odpowiedzialności za dzieje świata. Rozpacz może prowadzić do samounicestwienia, a przecież nie rozwiązuje to problemów ludzkości. Ale walka też jest daremna. Świat to pociąg mknący po szynach, a my to mrówki na nich. Ohydna rzeczywistość i tak nas zgniecie. Ktoś powie: „Może zrezygnować, usunąć się dobrowolnie”? Ale i tę propozycję musimy odrzucić. Rezygnując, nie będziemy mniej cierpieć. Skazaniec nie przestaje czuć bólu, gdy dobrowolnie kładzie głowę pod gilotyną. Poczesać się myślą o zaświatach – jak ludzie dawnych epok? To nonsens! Nie można odkryć tajemnic świata. Ani nauka się nie sprawdziła, ani wiara. Współcześni hedoniści wołają: „Używajcie życia! Zagłuszajcie ból!”. Pomyślmy jednak, czy rozkosz, zaspokojenie zmysłów pozwolą na uspokojenie duszy, która pragnie absoliutu?

Przyznajmy zatem ze smutkiem, że nie znajdujemy żadnej ochrony przed złem. Nic nam nie dają wiara i wiara. Nie możemy udzielić żadnej werbalnej odpowiedzi na pytania, jakie stawiamy. Milczenie to nasza odpowiedź.

Nauczyciel pyta uczniów:

– Jak skomponowany jest wiersz Kazimierza Przerwy-Tetmajera? Jaka funkcję pełni taki układ treści?

– Czy bohater tego wiersza próbuje się przeciwstawić wszechogarniającemu cierpieniu?

(ok. 35 minut)

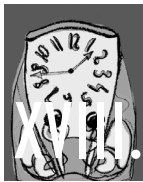
3. Podsumowanie

Nauczyciel prowadzi z uczniami swobodną rozmowę o tym, czy negacja może być postawą twórczą.

(ok. 10 minut)

Praca domowa

Zastanówcie się, jak można traktować pesymistyczne prognozy dekadentów – jako wyraz mody, prowokację? A może oceniacie je zupełnie inaczej? Pomyślcie, czy historia zrealizowała wizję katastrofy, którą przepowiadali poeci końca XIX w. Przygotujcie się do klasowej debaty na ten temat.



Jaka jesteś, kobieto? – *Lubię, kiedy kobieto...* Kazimierza Przerwy-Tetmajera i *** [*Moja dusza jest łką chaotycznych kwieci*] Kazimiery Zawistowskiej

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Zajęcia opierają się na zestawieniu dwóch tekstów poetyckich, w których uzewnętrzniają się: męskie spojrzenie na kobietę (*Lubię, kiedy kobieto...*) i autoprezentacja kobiety epoki modernizmu (*** [*Moja dusza jest łką chaotycznych kwieci*] Kazimiery Zawistowskiej). Lekcja podejmuje zagadnienie korespondencji sztuk, rozwija umiejętności związane z analizą i interpretacją utworów lirycznych.

CELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- określić na podstawie materiału ikonograficznego i informacji zawartych w ramach tematycznych, jak sztuka modernistyczna przedstawiała kobietę
- zanalizować i zinterpretować wiersz Kazimierza Przerwy-Tetmajera *Lubię, kiedy kobieto...*: określić, w jaki sposób poeta przedstawia tematykę miłosną; wyjaśnić, jaką funkcję przypisuje on kobiecie w jej relacjach z mężczyzną; ocenić, w jakim stosunku pozostaje erotyk Tetmajera do polskiej tradycji tego gatunku
- zanalizować i zinterpretować wiersz Kazimiery Zawistowskiej *** [*Moja dusza jest łką chaotycznych kwieci*]: zrekonstruować świat wewnętrzny „ja” lirycznego; określić stosunek podmiotu do własnego wewnętrznego „chaosu”; wskazać w wierszu cechy charakterystyczne dla lirycznego wyznania podmiotu kobiecego
- porównać ze sobą sposoby prezentacji kobiety w omawianych wierszach
- zredagować notatkę z lekcji.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają jedną godzinę lekcyjną. Uczniowie pracują z tekstami literackimi. Nauczyciel wykorzystuje metodę problemową.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 154–156, 162
- Alina Kowalczykowa, Ewa Paczoska, *Od modernizmu do roku 1939. Materiały z dziejów sztuki dla liceów*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2002, s. 16–17, 22–23

POJĘCIA I TERMINY

femme fatale, mizoginizm, moda kobieca, kobieta, miłość, erotyk, wewnętrzny chaos

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Młodzież ogląda reprodukcje obrazów, grafik i rysunków z okresu modernizmu, których bohaterkami są kobiety (ilustracje z podręcznika: *Pocałunek*, *Salome* oraz *Dama w kapeluszu i futrzanym boa* Gustava Klimta; plakaty Alfonsa Muchy; *Portret damy w czarnej sukni* Teodora Axentowicza, *Głowa Meduzy* Józefa Mehoffera, *Wspomnienia* Fernanda Khnopffa, *Poszukiwaczki nieskończoności* Georges'a de Feure'a; ilustracje z *Materiałów z dziejów sztuki*: *Japonka* Józefa Pankiewicza; *Judyta II* Gustava Klimta; *Salome* Aubreya Beardsleya; rysunki *Moda przelomu wieków*).

Następnie nauczyciel prosi uczniów o zapoznanie się z treścią ramek tematycznych (*Miłość – zapomnienie i ból istnienia*, *Femme fatale i młodopolscy mizogini*, *Moda*, *Poetki*) i o określenie, w jaki sposób widziano kobietę w okresie modernizmu.

Propozycja odpowiedzi:

Kobieta okresu modernizmu to istota piękna i tajemnicza. Dla wątpliwego we wszystko dekadenta stanowi źródło silnych doznań zmysłowych, które z jednej strony – przez swą intensywność – stają się ucieczką od absurdów egzystencji, a z drugiej – okazują się powodem poczucia pustki i wyczerpania, odsłaniają tragizm odwiecznej walki między duszą i ciałem. Stąd postrzeganie kobiety jako *femme fatale*, która swym zmysłowym urokiem zmusza mężczyznę do oddania się we władanie zwierzęcych instynktów i prowadzi go ku zgubie (uzewnętrznia to nawet moda tego okresu). Jednak – jak na obrazie *Poszukiwaczki nieskończoności* Georges'a de Feure'a – bywają także kobiety postrzegane jako istoty uduchowione, szukające transcendencji. Wiąże się to zapewne z tym, iż przemówiły one swoim głosem choćby w kobiecej poezji modernistycznej.

Nauczyciel podaje temat lekcji i określa jej główny cel (sprawdzenie słuszności hipotezy postawionej na początku zajęć, porównanie wizerunków kobiecych w wierszu męczyzny i w liryku napisanym przez kobietę).

(ok. 10 minut)

2. Rozwinięcie

Prowadzący prosi jednego z uczniów o głośne odczytanie wiersza *Lubię, kiedy kobieta...* Kazimierza Przerwy-Tetmajera. Klasa odpowiada na pytania:

– Jak myślicie, dlaczego erotyki Tetmajera otoczyła na przełomie XIX i XX w. aura skandalu obyczajowego? Co w tym wierszu mogło być dla współczesnych szczególnie bulwersujące?

– Do jakich wierszy erotycznych byli przyzwyczajeni dotąd polscy czytelnicy? Jakie przykłady liryki miłosnej – z twórczości romantyków i pozytywistów – możesz przywołać?

– W jaki sposób podmiot wiersza przedstawia swą kochankę, a w jaki siebie?

Propozycja odpowiedzi:

Erotyki Tetmajera musiały otoczyć aura skandalu. Ludzi na przełomie wieków zaszokowało zapewne bezpruderyjne ukazanie aktu seksualnego. Poeta przełamywał konwencję panującą wszechwładnie od czasów romantyzmu (np. *Precz z moich oczu... czy Do***. Na Alpach w Splügen* Adama Mickiewicza), a obowiązującą jeszcze w pełnych wdzięku erotykach Adama Asnyka (*Mów do mnie jeszcze, Między nami nic nie było, Jednego serca*), wedle której tworzono wizerunek kobiety jako istoty uduchowionej, niemalże anioła. Kobieta Tetmajerowska ma ciało (omdlewa w objęciu mężczyzny, lubieżnie się przegina, doznaje miłosnej ekstazy), czaruje zmysłowym pięknem (oczy jej zachodzą mgłą, twarz blednie, rozchylają się wilgotne wargi). Poeta swoim wierszem przyznaje kobiecie prawo do rozkoszy, wyzwala ją z okowów eterycznej anielskości.

Z drugiej jednak strony – kobieta w jego erotyku wydaje się istotą niższą od mężczyzny. Jest źródłem rozkoszy i tylko do niej dąży. Do zaspokojenia wystarczy jej miłość z kochankiem („wyczerpana, zmęczona leży nieprzytomnie”), on po chwili szaleństwa zmysłów ulatuje „myślą skrzydlatą” w „przestrzenie niezemskiego świata” – szuka wartości wyższych, metafizycznych. Po schopenhauerowsku ma poczucie nienasycenia.

Wybrany przez prowadzącego uczeń głośno odczytuje wiersz Kazimiery Zawistowskiej *** [*Moja dusza jest łąką chaotycznych kwieci*]. Następnie młodzież odpowiada na pytania:

– Z jakich uczuć, pragnień i wartości zbudowany jest świat wewnętrzny „ja” lirycznego w wierszu Kazimiery Zawistowskiej? W jakim stosunku do siebie one pozostają?

– Jaki jest stosunek podmiotu do własnego wewnętrznego „chaosu”? Czy jest on aprobujący, czy krytyczny?

– Czy można dostrzec w tym wierszu jakieś cechy charakterystyczne dla lirycznego wyznania podmiotu kobiecego?

Propozycja odpowiedzi:

Świat wewnętrzny w liryku Kazimiery Zawistowskiej *** [*Moja dusza jest łką chaotycznych kwieci*] budują kontrasty i opozycje dotyczące uczuć oraz wyobrażeń. Jest tu wyrażone pragnienie mistycznego uniesienia („czasem nęcą gwiazdy”), a jednocześnie chęć doświadczenia doznań zmysłowych („czasem [...] nęcą usta świeże”). „Ja” liryczne to kobieta, która szuka świętości („Moja dusza jest pieśnią lat długich stuleci – / Czasem rzewna, jak święte prababek pacierze”), choć równocześnie pożąda dzikich, gwałtownych przeżyć („Czasem myślą goniąca mord, krew i grabieże”). Opozycje: święta – kurtyzana, panna młoda – bachantka, rozkosz – pokuta, rozpacz – nadzieja ukazują przeżycia podmiotu jako pełne sprzeczności, nasycone intensywnością.

Wydaje się, iż ten wewnętrzny „chaos” przedstawiony zostaje w sposób aprobujący, skoro określa go metafora duszy jako ukwieconej łąki. Bohaterka wiersza to kobieta wolna („Jak rumak bezwędzidny, rozhukany”), dokonująca ciągłych wyborów.

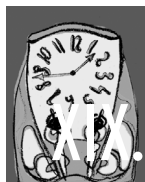
Podmiot liryczny śmiało wyraża instynkty i potrzeby (choćby chęć bycia jednocześnie zmysłową bachantką i niewinną panną młodą!). Ten wiersz to jakby kobiece dopowiedzenie miłosnych wyznań Tetmajera. Wynika z niego zresztą, że kobieta to istota równie złożona jak mężczyzna – zmysłowość i duchowość przenikają się w niej („A czasem księżycowe ściele sobie leże / I z niego w wir życiowych rzuca się zamieci”).

(ok. 30 minut)

3. Podsumowanie

Nauczyciel rozmawia z uczniami o tym, jakie są podobieństwa i różnice w ujęciu wizerunku kobiety w wierszach Tetmajera i Zawistowskiej (np.: Oboje ukazują zmysłową stronę natury kobiety. Tetmajera interesuje wyłącznie fizyczność kobiety, nie widzi w bohaterce swego erotyku skomplikowanej osobowości, Zawistowska – przeciwnie – koncentruje się na złożoności psychiki kobiety).

(ok. 5 minut)



Co znaczy być artystą? – *Evviva l'arte!* Kazimierza Przerwy-Tetmajera i *Confiteor* Stanisława Przybyszewskiego

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Zajęcia dotyczą zagadnień związanych z kreowaniem wizerunku artysty epoki modernizmu i z formułowaniem zadań sztuki na przełomie XIX i XX w.

CELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- zanalizować i zinterpretować obraz Edwarda Okunia *Filistrzy*: porównać wizerunek tytułowych postaci z obrazem artystów
- wypełnić arkusz dialogowy, tworząc symulowaną rozmowę pomiędzy filistrem a artystą i muzyą
- zanalizować i zinterpretować wiersz Kazimierza Przerwy-Tetmajera *Evviva l'arte!*: określić, w jaki sposób poeta charakteryzuje filistrów i jak ich ocenia; wyjaśnić znaczenie deklaracji artystów: „W piersiach naszych płoną / ognie przez Boga samego włożone”; powiedzieć, jaka jest tonacja emocjonalna utworu; wskazać środki leksykalne i wersyfikacyjne, które ją tworzą; omówić wizerunek artysty przedstawiony w wierszu
- przeprowadzić analizę tekstu Stanisława Przybyszewskiego *Confiteor*: wypisać z niego określenia artysty; odnaleźć wspólną cechę tych określeń; scharakteryzować styl wypowiedzi; wskazać wzorce stylistyczne, do jakich odwołuje się autor; wyjaśnić, do jakich wątków romantycznej koncepcji artysty nawiązuje Przybyszewski, a jakie odrzuca
- porównać wizerunki artystów pojawiające się w tekstach Kazimierza Przerwy-Tetmajera i Stanisława Przybyszewskiego
- zredagować notatkę z lekcji.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają dwie godziny lekcyjne. Uczniowie pracują z tekstami. Nauczyciel łączy metodę problemową z formą pracy grupowej. *Confiteor* Stanisława Przybyszewskiego uczniowie czytają w domu.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 172–177
- arkusze dialogowe dla grup
- karty zadań dla zespołów

POJĘCIA I TERMINY

filister, artysta, sztuka

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Nauczyciel prosi uczniów o przeczytanie informacji zawartych w ramach *Filistrzy* i *Forpoczy*. Następnie młodzież przygląda się reprodukcji obrazu Edwarda Okunia *Filistrzy* i odpowiada na pytania:

– Gdzie na obrazie znajdują się tytułowi filistrzy? Jak wyglądają? W jaki sposób się zachowują? O czym świadczy ich zachowanie?

– Kto jest na pierwszym planie obrazu? Co robią te postacie? Jak ubrana jest kobieta stojąca za mężczyzną? O czym to świadczy? Jakie wartości reprezentują postacie pierwszoplanowe?

Nauczyciel dzieli klasę na sześć zespołów. Rozdaje im arkusze dialogowe¹ i karty zadań.

Przykład arkusza dialogowego:

Schemat dialogowy

A) , – , , !
.....!!!
F) ! !
M) , ?
F) : , ,
M) ?
A) ?!
M) !
F) – !
A) ,
M) ! !

¹ Arkusz dialogowy według S. Bowketta (w: *Wyobraź sobie, że...*, s. 138–139) to świetny schemat pomocny w kreowaniu symulowanych dialogów.

Karta zadań

Wyobraźcie sobie, że postacie przedstawione na obrazie Edwarda Okunia prowadzą rozmowę o sztuce i wartościach nadających sens życiu. Zróbcie jej symulację, wpisując w arkusz dialogowy odpowiednie treści, stosownie do tego, co pokazują znaki. Możecie wykorzystać w konstruowaniu dialogu treści zawarte w ramach *Filistrzy* i *Forpoczy*.

Uwaga! Litera F oznacza filistrę, A – artystę, M – mużę.

Na wykonanie zadania macie 10 minut. Powodzenia!

A. Rozwiązywanie problemów

Uczniowie zapoznają się z tematem. Nauczyciel ukierunkowuje ich pracę przez zadawanie pytań naprowadzających, przysłuchuje się rozmowom zespołów.

B. Transformacja

Młodzież realizuje zadanie. Nauczyciel chodzi po sali i w każdej chwili jest gotowy skorygować błędne rozumienie polecenia lub podać dodatkowe informacje.

C. Prezentacja

Uczniowie prezentują wyniki pracy grup. Nauczyciel krótko ocenia każdą prezentację, a klasa nagradza ją brawami.

Przykładowy zapis arkusza dialogowego:

Schemat dialogowy

- A) Spójrzcie tylko, panowie – ten świat, te drzewa, to niebo! Są takie piękne!!!
F) Panie! Daj nam pospać trochę!
M) Troglodyci nieszczęśni, po cóż żyjecie?
F) Żyjemy, żeby: jeść, pić, spać, dorabiać się.
M) Doprawdy?
A) Jak można być takim barbarzyńcą?!
M) Zagraj jeszcze, mój kochany!
F) Wy – ekscentrycy!
A) Pan myśli, że to jakaś obelga.
M) Filistrzy! Nie porozumiemy się nigdy!

D. Refleksja

Na podstawie wypełnionych arkuszy nauczyciel prowadzi z całą klasą rozmowę na temat relacji artysta – zbiorowość (np.: Artyści i mieszczańska zbiorowość reprezentują zupełnie inne wartości. Filistrzy nie odznaczają się wysublimowanymi gustami, twardo stoją na ziemi. Artyści są indywidualistami, wrażliwcami. Ufają wyobraźni i marzeniom).

Prowadzący podaje temat lekcji.

(ok. 25 minut)

2. Rozwinięcie

Wybrany uczeń odczytuje głośno tekst *Evviva l'arte!* Kazimierza Przerwy-Tetmajera. Klasa odpowiada na pytania:

– Jak poeta przedstawia „nędzny filistrów naród”? W jaki sposób wyraża ocenę tej grupy?

– Jak rozumiecie deklarację artystów: „W piersiach naszych płoną / ognie przez Boga samego włożone”?

– Jaka jest tonacja emocjonalna utworu? Jakie słownictwo i wyrażenia stosuje poeta, by ją wyrazić? Jaka jest wersyfikacja tekstu?

– Jak artyści młodopolscy postrzegali samych siebie?

Propozycja odpowiedzi:

Kazimierz Przerwa-Tetmajer przedstawia „nędzny filistrów naród” jako zbiorowość dbającą tylko o dobra konsumpcyjne, spychającą artystów do roli społecznych pariasów. To bezosobowy tłum.

Tymczasem artyści jawią się jako ludzie natchnieni przez samego Boga, uduchowieni.

Już sama opozycja filister – artysta buduje napięcie emocjonalne. Mieszkaństwo określa epitet: „nędzny naród”. Ludzie sztuki są charakteryzowani poprzez poetyckie porównania do jesiennych liści, orłów ze złamanymi skrzydłami czy metaforę („królowie bez ziemi”). W wierszu pojawia się słownictwo i dominują wyrażenia silnie nacechowane emocjonalnie, często kolokwialne, odnoszące się do statusu społecznego oraz materialnego artystów: „parias”, „nędza porywa za gardło i dusi”, „zginąć jak pies”, „życie splunięcia niewarte”. Nastroj emocjonalny tekstu buduje również powtarzające się wykrzyknienie: Niech żyje sztuka!

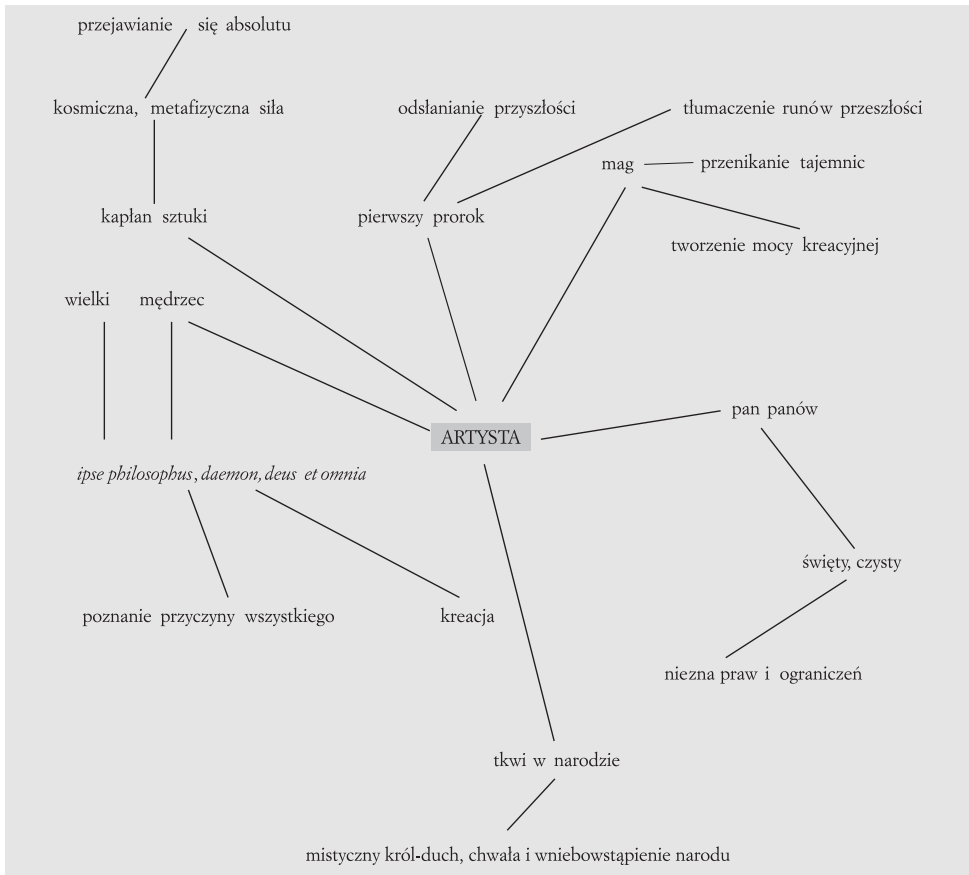
Utwór tworzą sześciowersowe zwrotki, układ sylab i akcentów jest dość regularny. Wiersz przypomina piosenkę przepojoną swoistym, wisielczym humorem.

Uzewnątrznią się zatem w wierszu antynomiczność nastroju emocjonalnego. Z jednej strony widać dumę oraz radość z powodu bycia artystą, z drugiej strony – rozpacz wynikającą z doświadczenia zła i biedy, braku akceptacji. Uwidacznia się też dość zabawna sprzeczność. Przemawiający w imieniu artystów podmiot deklaruje wzgardę dla dóbr materialnych („laurów za złotą nie damy koronę”), ale nie miałby chyba nic przeciwko temu, by posiadać i ją, i talent stawiający go ponad innymi (świadczą o tym utyskiwania na nędzę, głód; powtarzanie kwestii o życiu „nic niewartym”).

Artyści młodopolscy widzą zatem siebie jako ludzi szczęśliwych i nieszczęśliwych jednocześnie, jako pariasów społeczeństwa, lecz także jako jego prawdziwą elitę.

Uczniowie przechodzą do analizy tekstu Stanisława Przybyszewskiego *Confiteor*. Młodzież wypisuje określenia artysty pojawiające się w artykule, nazywa powiązane z nimi funkcje i możliwości. Wnioski analityczne zostają przedstawione za pomocą grafu.

Przykładowy graf:



Uczniowie charakteryzują styl tekstu, wskazują wzorce stylistyczne, do jakich nawiązuje.

Przykładowe omówienie:

- Tekst ma cechy typowe dla manifestu (np. „Sztuka w naszym pojęciu nie jest ani „piękno”, ani *ein Teil der Erkenntnis*” – autor przemawia w imieniu zbiorowości artystów).
- Występują w nim typowe chwytły retoryczne (np. powtórzenia, antytezy, gradacja, wyliczenia).
- Pojawiają się odwołania do stylu mistycznych i filozoficznych tekstów romantycznych (np. metaforyczne przedstawianie sztuki i artysty, motyw Króla-Ducha, cytaty z Théophile’a Gautiera).
- Dominuje styl naukowy (odwołania do filozofii, Biblii, obcojęzyczne cytaty).
- Występują kolokwializmy wprowadzające do podejmującego ważne kwestie tekstu humor językowy (np.: „Sztuka w naszym pojęciu jest metafizyczną, tworzy nowe syn-

tezy, dociera do jądra wszechrzeczy, wnika we wszystkie tajnie i głębie – a są jeszcze ludzie, dla których jest to mistyką <coś w kształcie spirytyzmu – he, he...>”).

Nauczyciel pyta uczniów:

– Jakie romantyczne koncepcje artysty przywołuje w swym tekście Stanisław Przybyszewski?

– Które z wątków romantycznych Przybyszewski odrzuca, a które akceptuje?

Propozycja odpowiedzi:

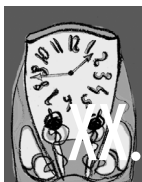
Stanisław Przybyszewski odwołuje się w swoim manifestie do koncepcji: artysty-kapłana, artysty-proroka, artysty-kreatora równego Bogu, artysty-przywódcy narodu. Akceptuje te, które podkreślają indywidualizm i egotyzm twórcy (co współgra z przywołanym przez niego za Téphile’em Gautierem hasłem „sztuka dla sztuki” i wynika ze stanowczego odrzucenia rozrywkowych zadań sztuki), neguje koncepcję związaną z dosłownie rozumianymi powinnościami artysty wobec narodu (sztuka jako absolut nie może pełnić funkcji dydaktycznych, nauczających).

(ok. 60 minut)

3. Podsumowanie

Nauczyciel rozmawia z uczniami o tym, co łączy, a co różni wizerunki artysty przedstawione w tekstach Tetmajera i Przybyszewskiego (np.: Obaj twórcy podkreślają indywidualizm i wysoki status duchowy artystów, lecz Tetmajer koncentruje się na refleksji o kondycji twórcy w społeczeństwie, a Przybyszewski na zadaniach, jakie ma wypełnić kreator sztuki). Prowadzi z nimi także swobodną dyskusję o tym, jak oni rozumieją rolę artysty i jego miejsce w społeczeństwie.

(ok. 10 minut)



„Artysta może wyrażać wszystko” – analiza i interpretacja wiersza *Padlina* Charles’a Baudelaire’a

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Zajęcia dotyczą zagadnień związanych z kreowaniem obrazu świata w dziełach modernistycznych, rozwijają umiejętności z zakresu analizy i interpretacji utworów lirycznych.

CELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- podać skojarzenia słowne do wyrazów: kwiat, muzyka, woda, ziarno, wiatr
- zanalizować i zinterpretować wiersz Charles’a Baudelaire’a *Padlina*: porównać obraz natury przedstawiony w wierszu z romantycznymi opisami przyrody (np. na podstawie *Rozłączenia* Juliusza Słowackiego); wyszukać w tekście metafory opisujące rozkład; wyjaśnić, w jakim kontekście pojawiają się w utworze symbole: kwiat, muzyka, woda, ziarno, wiatr; wskazać poetykę, do jakiej nawiązuje poeta w opisie padliny
- zredagować notatkę z lekcji.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają jedną godzinę lekcyjną. Uczniowie pracują z tekstem literackim. Nauczyciel łączy metodę problemową z formą pracy grupowej. Uczniowie mają powtórzyć przed lekcją wiadomości o sposobach przedstawiania natury w wierszach romantycznych.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 182–183
- Aleksander Nawarecki, Dorota Siwicka, *Przeszłość to dziś*, cz. I, s. 73
- arkusze szarego papieru z symbolami oznaczającymi: kwiat, muzykę, wodę, ziarno, wiatr; kolorowe flamastry.

POJĘCIA I TERMINY

natura, piękno, rozkład, padlina

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Nauczyciel dzieli klasę na pięć zespołów. Rozdaje im arkusze szarego papieru i flamastry. Prosi uczniów, żeby wpisali w przedstawiony na papierze schemat swoje skojarzenia słowne z prezentowanym symbolem: gr. I – kwiatu, gr. II – muzyki, gr. III – wody, gr. IV – ziarna, gr. V – wiatru.

A. Rozwiązywanie problemów

Uczniowie zapoznają się z tematem. Nauczyciel ukierunkowuje ich pracę przez zadawanie pytań naprowadzających, przysłuchuje się rozmowom zespołów.

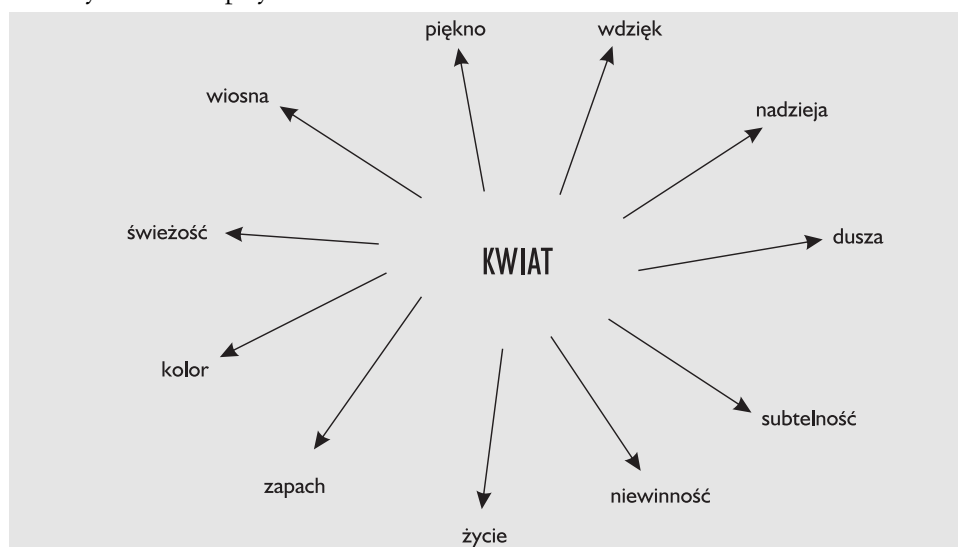
B. Transformacja

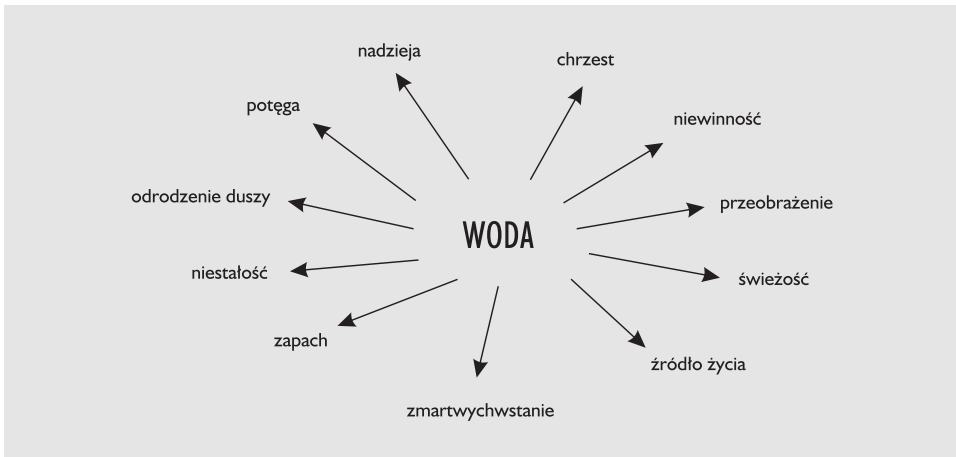
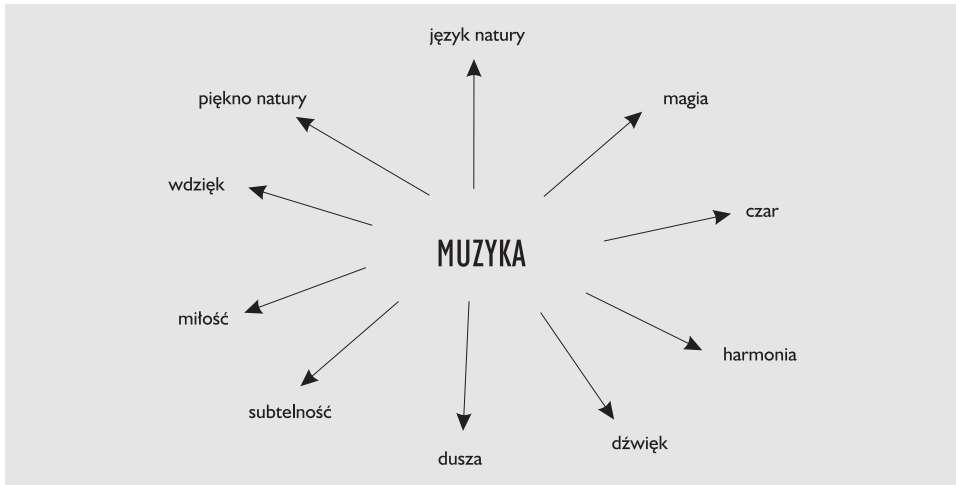
Młodzież realizuje zadanie. Nauczyciel chodzi po sali i w każdej chwili jest gotowy skorygować błędne rozumienie polecenia lub podać dodatkowe informacje.

C. Prezentacja

Uczniowie przedstawiają wyniki pracy grup. Nauczyciel krótko ocenia każdą prezentację, a klasa nagradza ją brawami. Prowadzący pyta klasę, co powtarza się we wszystkich zapisach (np. skojarzenia z pięknem, życiem, duszą).

Przykładowe zapisy schematów:







Arkusze zostają zawieszane na tablicy. Prowadzący podaje temat lekcji.
(ok. 10 minut)

2. Rozwinięcie

Wybrany przez nauczyciela uczeń odczytuje głośno utwór Charles’a Baudelaire’a *Padlina*. Prowadzący prosi uczniów, by zastanowili się – przywołując np. *Rozłączenie* Juliusza Słowackiego – w jaki sposób romantycy opisywali naturę ukochanej osobie, a jak czyni to Charles Baudelaire. Wnioski analityczne zostają przedstawione w postaci tabeli.

Przykładowy zapis tabeli:

Rozłączenie Juliusza Słowackiego	Padlina Charles’a Baudelaire’a
– Dynamiczny obraz przeistaczającej się, żywej przyrody (np. niebo zostaje zwołane i położone pod oknami; skały wznoszą głowy uwieńczone włosiem strug deszczowych, w nocy przywdziewają żalobę; gwiazda przekształca się w perłkę, a ta w ducha opiekuńczego; również tonacja kolorystyczna tworząca nastrojowość opisu jest zmienna: biel, białość, srebro, róż, krwawa czerwień, szafir, siność, czern).	– Dynamiczny obraz natury przekształcającej się od form żywych do martwych (lubieżna kobieta – padlina leżąca na ścieżce – szkielet – kwiat jaskrawy – rojące się strzępy – mnożenie się samo w sobie – brzmienie muzyczne – nierzeczywista forma świata). Przyroda jest drapieżna („Pies śledził nas z błyskiem w oku / Czatuując na tę chwilę, kiedy będzie można / Wyszarpać ochłap z zewłoku”), stanowi integralny element nieustannego rozkładu („much orkiestra”, „larw czarne zastępy”, „czerwie biegnące za obcym im brzmieniem muzycznym”), zbudowana na opozycji (piękny poranek – rozkład). Natura oddziałuje zdecydowanymi, wyrazistymi kolorami („jarzące się słońce”, „kwiat jaskrawy”, „larw czarne zastępy”, „błękit nieba”).

<p>– Silne zsubiektywizowanie krajobrazu (człowiek i natura są jednością, podmiot liryczny zna jej tajemnice i dlatego poprzez nią może odsłonić swoje subiektywne spojrzenie).</p>	<p>– Silne zsubiektywizowanie krajobrazu (podmiot mówiący interpretuje rzeczywistość – „Słońce [...] rozłożyć pragnęło / I oddać wielokrotnie potężnej Naturze / Złączone z nią niegdyś dzieło”, „Forma świata stawała się nierzeczywista / Jak szkic, co przestał nęcić / Na płótnie zapomnianym i który artysta / Kończy już tylko z pamięci”); jest rewelatorem praw rządzących światem natury: „A jednak upodobnisz się do tego błota”, „Tak! Taką będziesz kiedyś, o wdzięków królowo, / Po sakramentach ostatnich, / Gdy zejdziesz pod ziół żyznych urodę kwietniową, / By gnąć wśród kości bratnich”).</p>
<p>– Czułość wobec ukochanej (obraz kobiety, pamięć o niej, wiedza o jej życiu: „Wiem, gdzie malować myślą twe oczy i postać, / Między jakimi drzewy szukać białej szaty”), sentymentalizm (motyw rozłączenia, słodycz smutku i łez).</p>	<p>– Czułość wobec ukochanej kobiety (epitety: „jedyna”, „mój aniele”, metafory: „gwiazdo mych oczu, słońce mego żywota”, „pasjo moja”, „wdzięków królowo”), deklaracja wiernej miłości („Powiedz, żem ja zachował formę i treść boską / Mojej zetlełej miłości!”) łączą się z przypominaniem jej, że podlega tym samym prawom co cała natura (umrze, a jej ciało zgnije „wśród kości bratnich”).</p>
wnioski	
<p>Obaj twórcy przedstawiają ukochanej osobie subiektywny opis natury. I Słowacki, i Baudelaire ukazują dynamizm świata przyrody. Romantyk jednak szuka w niej niekwestionowanego piękna i życia, a modernista – znaków piękna tkwiących w śmierci i rozkładzie materii.</p>	

Uczniowie zastanawiają się, na czym polega nowe piękno, którego wyrazem jest opis padliny z wiersza Baudelaire’a. Wypisują z tekstu metafory przedstawiające rozkład i określają ich funkcje.

Przykładowy zapis analizy:

- „plugawa padlina [...] / Z nogami zadartymi lubieżnej kobiety [...] niedbała i cyniczna otwarła sekrety / Brzucha pełnego zgnilizny”; „Błękit oglądał szkielec przepysznej budowy, / Co w kwiat rozkwitał jaskrawy” – emanacja zmysłowości, wyuzdania, piękna
- „Brzęczała na tym zgniłym brzuchu much orkiestra”, „Czerwie biegły za obcym im brzmieniem muzycznym” – rozkład to swoista kompozycja muzyczna, tak potężna, że porównana do wiatru, wody i ziarna („czerwie biegły [...] / Jak wiatr i woda bieżąca / Lub ziarno, które wiejacz swym ruchem rytmicznym / W opalce obraca i wstrząsa”)

– „I z wnętrza larw czarne zastępy / Wypelzały ściekając z wolna”, „rojące się strzępy”, ciało „wzdęte niepewnym odetchnieniem [...] / Samo się w sobie mnożyło” – rozkład jest transformacją, ruchem, zwielokrotnieniem form

Nauczyciel prosi uczniów, by spojrzeli na wykonane wcześniej zapisy schematów: kwiatu, muzyki, wody, ziarna, wiatru, i pyta:

– Jaki jest stosunek Baudelaire’a do pojęć kojarzonych najczęściej z pięknem, życiem, duszą? Jak przesuwa on akcenty znaczeniowe?

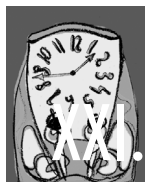
– Z jaką poetyką kojarzy się Wam sposób obrazowania wykorzystany w wierszu Charles’a Baudelaire’a? Jak możecie uzasadnić swoją opinię?

(ok. 30 minut)

3. Podsumowanie

Nauczyciel prosi uczniów o ustosunkowanie się do treści cytatu zawartego w temacie lekcji i tym samym o własną ocenę wiersza Charles’a Baudelaire’a.

(ok. 5 minut)



Sny i impresje w muzyce i poezji młodopolskiej (analiza i interpretacja wybranych utworów impresjonistycznych)

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Zajęcia są poświęcone analizie i interpretacji utworów impresjonistycznych. Uczniowie powinni dostrzec, jak podobne założenia artystyczne wyrażają się w różnych dziełach sztuki. Na dalszym planie pozostaje malarstwo, które będzie przedmiotem odrębnej lekcji.

Integralnym komponentem zajęć jest syntetyczne spojrzenie na topos snu w kulturze europejskiej.

CELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- określić swoje doznania związane z muzyką impresjonistyczną
- swobodnie i celowo posługiwać się różnymi formami opisu w ustnych wypowiedziach
- porównać wiersz i utwór muzyczny o poetyce impresjonistycznej
- zanalizować i zinterpretować wiersz impresjonistyczny, zwracając szczególną uwagę na jego warstwę brzmieniową i efekty malarskie
- wyjaśnić, jakim środkiem stylistycznym jest synestezja
- w czytany utworze wskazać cechy typowe dla stylu impresjonistycznego
- czytać ze zrozumieniem tekst naukowy (na temat literatury)
- wskazać funkcjonowanie toposu snu w kulturze europejskiej
- wskazać różne znaczenia wiążące się z motywem snu w sztuce.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają dwie godziny lekcyjne z przerwą. Nauczyciel wykorzystuje przykład intersemiotyczny, mapę skojarzeń i heureka. Przez część lekcji uczniowie pracują w grupach zadaniowych.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 193, 195, 197, 200–204
- Claude Debussy, *Suite bergamasque: Światło księżycy (Claire de Lune)*
- Claude Debussy, *Morze (La Mer): Igraszki fal (Jeux de vagues)* lub wybrane utwory Maurice’a Ravela, np. *Igraszki wody (Jeux d’eau)*. Nauczyciel może wykorzystać także fragment poematu symfonicznego *Popołudnie fauna* Claude’a Debussy’ego¹
- słowniki frazeologiczne i słowniki wyrazów bliskoznacznych
- duży arkusz papieru i małe kartki do zapisu pola semantycznego
- karty zadań

POJĘCIA I TERMINY

impresjonizm, synestezja, sen

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Nauczyciel podaje temat lekcji, a następnie zaprasza klasę na koncert. Zajęcia rozpoczynają się słuchaniem utworów muzycznych:

- Claude’a Debussy’ego *Światło księżycy* ze *Suite bergamasque* i *Igraszki fal (Jeux de vagues)* – jeden z trzech szkiców symfonicznych *Morze (La Mer)*,
- Maurice’a Ravela *Igraszki wody*,
- ewentualnie poematu symfonicznego *Popołudnie fauna* Claude’a Debussy’ego (całość trwa ok. 10 minut i trzeba raczej poprzestać na fragmencie).

Przed włączeniem płyty klasa może przypomnieć, jakim gatunkiem jest poemat symfoniczny (poznany w pierwszym półroczu przy okazji omawiania sztuki romantycznej). Nauczyciel zachęca uczniów, aby słuchając utworu, wyobrazili sobie, o czym on opowiada. Ich zadaniem będzie określenie jego nastroju oraz przedstawienie swoich wrażeń. Powinni zwrócić uwagę na tytuły utworów, ponieważ będą kluczem do tworzenia wyobrażeń. Nauczyciel prezentuje kolejne utwory, wyraźnie zapowiadając ich tytuły. Po wysłuchaniu nagrania uczniowie opowiadają o swoich wrażeniach, odczuciach, wyobrażeniach. Określają nastrój tworzony przez muzykę. Nauczyciel ukierunkowuje wypowiedzi uczniów, zadając pytania, podsuwając sugestie, np. mogą opowiedzieć o nastroju upalnego, leniwego popołudnia, opisać pejzaż, w którym znajduje się faun, nazwać jego uczucia, marzenia czy pragnienia, przedstawić krajobraz widziany nocą, przeszycony światłem księżycy, w którym wszystko jest odrealnione i tajemnicze.

¹ Ze względu na czas trwania utworu musieliśmy zrezygnować z zamieszczenia go na płycie. Postanowiliśmy jednak nie rezygnować z pomysłu tej lekcji. Adresujemy ją do tych z Państwa, którzy dysponują nagraniem poematu symfonicznego *Popołudnie fauna* Debussy’ego i którzy chcieliby rozszerzyć zakres omawianej problematyki, wykorzystując ten utwór jako ilustrację muzyczną.

Młodzież powinna zwrócić uwagę, że każdy utwór opowiada o nastroju jakiejś przemijającej chwili, o subiektywnym wrażeniu odczuwanym przez kogoś. Wypowiedzi powinny zawierać elementy: opisu sytuacji, opisu przyrody, opisu uczuć i przeżyć wewnętrznych.

(ok. 15 minut)

2. Rozwinięcie

A. Analiza i interpretacja wiersza Kazimierza Przerwy-Tetmajera *Melodia mgieł nocnych*

Nauczyciel lub uzdolniony recytatorsko uczeń czyta wiersz Tetmajera *Melodia mgieł nocnych*, tak by wydobyć nastrój utworu. Następnie nauczyciel prosi uczniów o porównanie wiersza i wysłuchanych utworów Debussy'ego oraz o wskazanie elementów, które łączą oba dzieła sztuki. Wnioski zostają zapisane w postaci tabeli, np.

	<i>Melodia mgieł nocnych</i>	<i>Popołudnie fauna</i>	<i>Światło księżyca</i>
gatunek	wiersz, liryk	poemat symfoniczny	suita (instrumentalny utwór muzyczny złożony z kilku samodzielnych części, kontrastujących ze sobą pod względem rytmu czy tempa)
temat	pejzaż górski w nocy, ale odrealniony; obraz jak ze snu; temat trudny do określenia	leniwy nastrój popołudnia; sen fauna, w którym dominuje zmysłowość? senne marzenie o miłości? wspomnienie?	noc, światło księżyca sprawia, że wszystko wydaje się dziwne, nierzeczywiste, tajemnicze
wrażenia	ulotność, migotliwość, zwiewność, łagodny, płynny ruch	zmysłowość, senność, leniwa chwila upalnego popołudnia	tajemniczość, oczekiwanie na coś niezwykłego
synteza sztuk	poezja ma w sobie wiele elementów malarskich i muzycznych	Muzyka zawiera w sobie elementy literackie (poetyckie), opowiada swoim językiem o niejasnych przeżyciach, przed oczy podsuwa obrazy (wrażenia malarskie)	

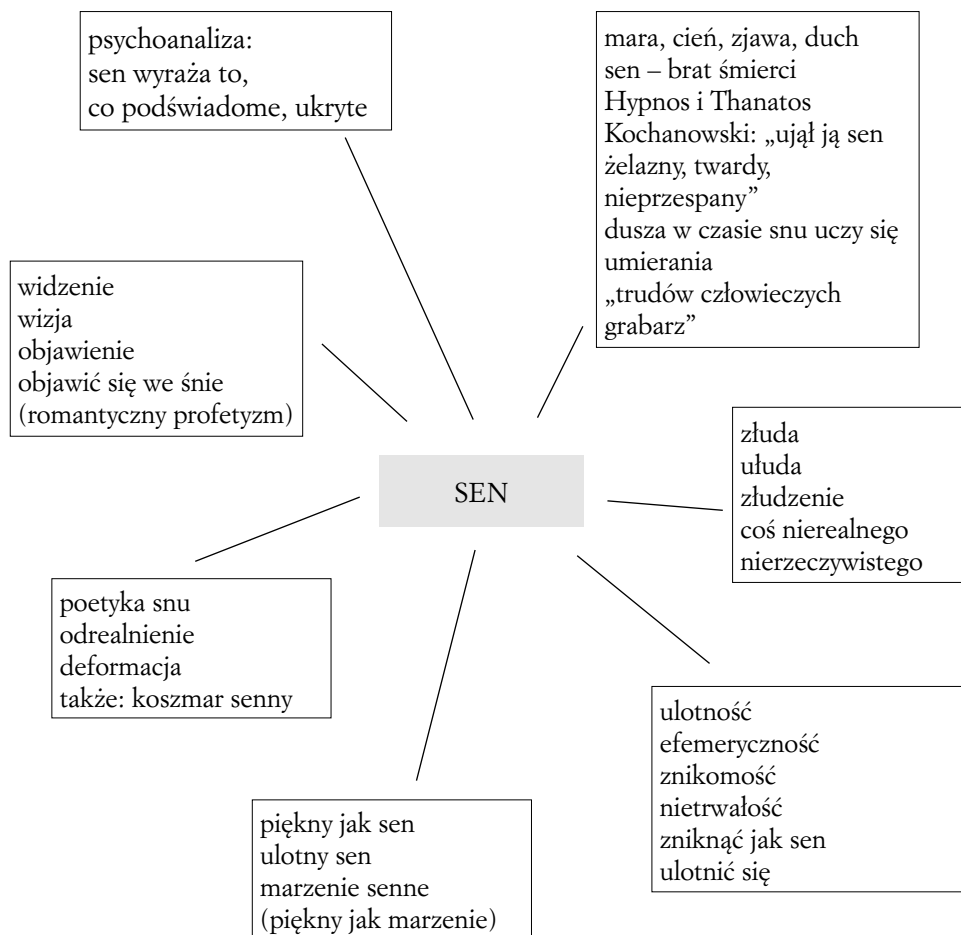
Omawiane utwory reprezentują różne gatunki, różne dziedziny sztuki, natomiast mają podobny temat i sposób jego przedstawienia. Prezentują doznania, wrażenia trudne do uchwycenia, wiążące się z ulotną chwilą. Ukazują krajobrazy, przestrzenie i postacie przypominające sen. W każdym z nich przenikają się i łączą elementy poezji, malarstwa i muzyki. Szczególną rolę odgrywają światło i ruch. Tematem tych utworów jest przede wszystkim nastrój tajemniczości, niezwykłości, kontemplacji. Przedstawiane krajobrazy nie ukazują obiektywnie istniejącej rzeczywistości, lecz

jakiś „pejzaż duszy”, świat przeżyć wewnętrznych podmiotu doznającego tych wszystkich wrażeń.

Wszystkie utwory – wiersz i muzyka – są przykładami stylu **impresjonistycznego**.

Ponieważ we wszystkich omawianych utworach pojawiał się motyw snu, bądź jako temat, bądź jako sposób ukazania przedstawianej rzeczywistości (oniryczność), nauczyciel proponuje, aby uczniowie dokładniej przeanalizowali wiążące się z nim różne znaczenia. W tym celu klasa wspólnie zbuduje mapę skojarzeń² pojęcia snu. Pierwszym etapem będzie wypisanie wszystkich skojarzeń językowych, literackich i kulturowych z motywem snu. Uczniowie mogą skorzystać ze słowników: języka polskiego, wyrazów bliskoznacznych, frazeologicznego itp., a także przypomnieć sobie, jak motyw snu funkcjonował w utworach wcześniej poznanych epok. Uczniowie pracują czwórkami, każde skojarzenie zapisywane jest na osobnej kartce. Po 5 minutach 2, 3 wybrane przez nauczyciela osoby zbierają kartki, siadają z boku i porządkują je, grupują według skojarzeń bliskich znaczeniowo, a następnie zapisują na dużym arkuszu szarego papieru, tak by powstała mapa znaczeń (skojarzeń), np.

² Ponieważ uczniowie, tworząc swój plakat, nie ograniczają się do znaczeń obecnych w hasłach słownikowych, lecz wykorzystują też konotacje kulturowe, można tu mówić o mapie skojarzeń (inne używane w literaturze metodycznej nazwy: mapa mentalna, mind mapping). Metoda jest opisana w książce T. Buzana, *Mapy twoich myśli*, Łódź 1999. Jeśli nauczyciel uzna, że wystarczy uwzględnić zakresy znaczeniowe pojęcia snu (np. na podstawie słowników: języka polskiego, wyrazów bliskoznacznych i frazeologicznego) bez konotacji kulturowych, efektem pracy będzie pole znaczeniowe.



W czasie gdy wybrani uczniowie opracowują mapę, pozostali czytają fragment książki Marii Podraży-Kwiatkowskiej *Zainteresowanie snem* i zapoznają się z informacjami zawartymi w ramkach (*To ja patrzę! To ja czuję!*, *Impresjonizm poetycki: kolory i dźwięki*, *Verlaine – mistrz impresjonizmu poetyckiego*, *Impresjonizm. Muzycy, Literatura i sny* oraz *Odkrycie podświadomości: moderniści i Freud*). Próbują określić, jakie cechy ma rzeczywistość snu (np.: Jak sprawdzają się we śnie prawa fizyki? Jak zachowują się ludzie, zwierzęta, przedmioty? Jakie są kształty, kontury i dźwięki? Co się dzieje z przestrzenią?).

Gdy już mapa skojarzeń jest gotowa, zostaje zawieszona w widocznym miejscu i przedstawiona klasie. Uczniowie wspólnie ją omawiają, uzupełniają skojarzenia, dopisują znaczenia. W trakcie dyskusji (lub pogadanki heurystycznej) młodzież powinna zwrócić uwagę na topos snu, który przyjmował różne znaczenia i pełnił różne funkcje w poszczególnych epokach, np.:

- renesans sięgał do znaczeń i obrazów antycznych (sen – brat śmierci);
- romantyzm widział sen jako szczególny stan, w którym człowiek „widzi oczyma

duszy”, doznaje objawień i widzeń; we śnie ujawnia się też wewnętrzna prawda o człowieku, mogą nań oddziaływać siły nadprzyrodzone; cenione przez romantyków działania wieszczego natchnienia przypominały stany letargiczne czy somnambuliczne.

Nauczyciel prosi uczniów, aby zastanowili się, które ze znaczeń wskazanych na mapie skojarzeń mogą być przydatne do interpretacji utworów młodopolskich. Jakie w związku z tym funkcje pełni topos snu w tej epoce? Prowadzący zaznacza, że na to pytanie będzie można w pełni odpowiedzieć dopiero po omówieniu większej liczby utworów. Wiersz *Melodia mgieł nocnych* jest jednym z wielu przykładów funkcjonowania motywu snu w sztuce epoki.

Uczniowie powinni zauważyć, iż utwór Tetmajera nawiązuje do poetyki snu. Obraz przedstawionej tu rzeczywistości przypomina rzeczywistość snu (pejzaż ma cechy oniryczne: nieostre i płynne kontury, rozmyte i mgliste barwy, sennie dźwięki, przesuwają się przedziwne amorficzne postacie zmieniające swe kształty). Sen jest sposobem kreowania przestrzeni ukazanej w wierszu. Jest także nadrzędnym motywem organizującym i spajającym całość kompozycji. Młodzież może to spostrzec, analizując budowę składniową utworu. Wiersz zawiera dwa zdania rozbudowane, wielokrotnie złożone, poprzedzone powtarzającym się dwuwersem:

„Cicho, cicho, nie budźmy śpiącej wody w kotlinie,
Lekko z wiatrem płąsajmy po przestworów głębinie...”

Motyw snu powraca w tytułowej melodii mgieł nocnych, przywołuje oniryczny charakter kreowanej rzeczywistości, z której wysnuwają się mgły. Pejzaż jest konkretny: to góry nad Czarnym Stawem Gąsienicowym, ale jednocześnie zostaje odrealniony przez wprowadzenie pory nocnej, niezwyklego światła i personifikowanych mgieł jako podmiotu lirycznego. Mgły znajdujące się w ciągłym ruchu nie tyle ukazują, ile tworzą krajobraz jakby z marzenia sennego, ale pod jego wpływem same ulegają nieustannej metamorfozie.

B. Analiza cech stylu impresjonistycznego w wierszu *Melodia mgieł nocnych*

Na początku lekcji uczniowie zwracali uwagę na szczególne rozbudowanie elementów muzycznych i wizualnych w wierszu. Są one także sygnalizowane w tytule utworu. Słowo „melodia” wskazuje na ważność elementów muzycznych, zaś „mgły nocne” i nazwa górskiego stawu odnoszą się do efektów malarskich. Przywołano w ten sposób ważny dla stylu impresjonistycznego środek artystyczny – synestezję. Uczniowie czytają wiadomości na ten temat w ramce w podręczniku. Następnie nauczyciel dzieli młodzież na czteroosobowe grupy i przydziela im zadania. Połowa „czwórek” ma przeanalizować warstwę brzmieniową wiersza (I grupa), druga połowa zajmie się efektami malarskimi, wizualnymi (II grupa).

Polecenia dla grup:

Grupa I

Zbadajcie warstwę brzmieniową utworu.

1. Opiszcie jego melodię najpierw swoimi słowami (na podstawie ogólnych wrażeń), a następnie sprawdźcie, jakimi środkami artystycznymi została ona uzyskana. Wypiszcie je i nazwijcie, określcie ich funkcje. Uwzględnijcie: **rytm, system wersyfikacyjny, rymy, powtórzenia, paralelizmy składniowe, onomatopeje, eufonie**. Wskażcie **synestezje**.
2. Z jakimi innymi wrażeniami zmysłowymi wiąże się warstwa brzmieniowa utworu? Wyciągnijcie ogólne wnioski, biorąc pod uwagę temat i charakter wiersza.

Na wykonanie zadania macie 15 minut. Powodzenia!

Grupa II

Zbadajcie kolorystykę i efekty świetlne przedstawione w utworze.

1. Wypiszcie **obrazy poetyckie** (nazwijcie je).
2. Określcie właściwości tych obrazów (kształty, kolory, efekty światła). Jakimi środkami artystycznymi zostały zbudowane?
3. Jakie znaczenie ma: ruch, zmienność kształtów i barw?
4. Wskażcie **synestezje** i określcie ich funkcje.
5. Z jakimi innymi wrażeniami zmysłowymi wiąże się warstwa wizualna (obrazowa) utworu? Wyciągnijcie ogólne wnioski, biorąc pod uwagę temat i charakter wiersza.

Na wykonanie zadania macie 15 minut. Powodzenia!

Po upływie wyznaczonego czasu wskazane przez nauczyciela grupy prezentują wyniki swojej pracy. Inni uczniowie zabierają głos tylko wtedy, gdy uznają, że mają do dodania coś, czego osoby prezentujące nie uwzględniły.

Przykładowa odpowiedź I grupy:

Warstwa brzmieniowa budowana jest przez różnorodne środki artystyczne.

- Jest to regularny wiersz sylabotoniczny (Ss) (Ss) (sSs) II (Ss) (Ss) (sSs).
- Wszystkie rymy są żeńskie, regularne.
- Duża liczba samogłosek, głosek nosowych oraz spółgłosek miękkich (eufonia) tworzy efekt miękkości, melodyjności, sennej łagodności.
- Melodyjność potęgują liczne powtórzenia i paralelnie budowane zdania (paralelne struktury zdań współrzędnych zaczynających się od orzeczenia w 1. os. lm. trybu rozkazującego: płasajmy, okręcajmy, wchłaniajmy, pijmy, wzlatajmy – zdanie 1. i płasajmy, lećmy, lećmy, lećmy, bawmy się, ścigajmy, oplatajmy, przerzucmy – zdanie 2.).
- Liczne onomatopeje.
- Gradacja dźwięków (od cichych do coraz cichszych).

Przykładowa odpowiedź II grupy:

- Efekty malarskie tworzą obrazy rozmywających się kształtów, dematerializujących się postaci (wyraźne sugestie, iż są to postacie kobiece).
- Kolory i kształty są nieostre, wypełnione subtelnym światłem, opalizujące ledwo uchwytnymi barwami tęczy (mgliste, amorficzne ciała napelniają się blaskiem, który zmienia ich kształt).
- Przestrzeń i zapelniające ją postacie ulegają ciągłej metamorfozie, deformacji w płynnym, rytmicznym (tanecznym) ruchu „płasów”.
- Dominuje wrażenie płynności, lekkości, dematerializacji, efemeryczności przestrzeni.

Obie grupy wypiszą te same synestezje, ponieważ na tworzone w wierszu obrazy składają się różne wrażenia zmysłowe, np.:

Okręcajmy się wstęgą naokoło księżycy,
co nam ciała przezrocze tęczą blasków nasycy,
i wchłaniajmy potoków szmer, co toną w jeziorze [...]

pijmy kwiatów woń rzeźwą, co na zboczach gór kwitną,
dźwięczne, barwne i wonne [...]

Subtelność dźwięków koresponduje z kolorystyką. Dominują barwy i kształty nieostre, mgliste, rozmyte, przesycone blaskami księżycy. Do tego dołączają się inne wrażenia zmysłowe, jak zapach i dotyk.

Nauczyciel zwraca uwagę na kompozycję wiersza: nie ma on logicznego początku ani końca. Zaczyna go refren (melodia „trwa”), ostatnie zdanie nie tyle się kończy, ile wycisza (jest to sygnalizowane wielokropkiem). Utwór ma kompozycję otwartą. Niczego nie zamyka, nie ma puenty ani konkluzji. Jest po prostu wrażeniem, impresją. To opis odrealnionego pejzażu wypełnionego tajemniczym pięknem. Zasada, według której ów pejzaż został zbudowany, nie da się określić kategoriami realizmu i mimetyzmu. Wywodzi się on z pogranicza jawy i snu, tworzy oniryczną rzeczywistość, która bardziej jest „krajobrazem duszy” niż opisem realnej przestrzeni.

Nauczyciel prosi uczniów, aby podsumowali wiadomości o cechach stylu impresjonistycznego w sztuce (muzyce i poezji). Podkreśla (można zapisać na tablicy) takie kluczowe pojęcia, jak: subiektywizm, zapis ulotnych wrażeń zmysłowych, oniryczność, nastrojowość, płynne kształty i szczególna kolorystyka, dążenie do syntezy sztuk.

(ok. 65 minut)

3. Podsumowanie

Na zajęciach kilkakrotnie pojawiło się określenie „młodopolska synteza sztuk”. Uczniowie zobaczyli, jakie związki łączą młodopolską muzykę i poezję. Styl impresjonistyczny w każdej z tych dziedzin sztuki wyraża się jej własnym językiem, niosąc podobne idee i treści.

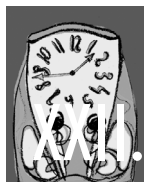
Nauczyciel prosi uczniów, aby przeczytali fragment tekstu Marii Podraży-Kwiatkowskiej *Zasada sugestii* i odpowiedzieli na postawione pod tekstem pytania.

Na podstawie informacji w ramce *Sztuka sugestii* uczniowie rekonstruują młodopolską zasadę powszechnych powinowactw i teorię o pierwotnej wspólnocie tworzywa artystycznego: dźwięków, barw i słów.

(ok. 10 minut)

Praca domowa

Wykorzystując wiadomości o stylu impresjonistycznym, napisz własną interpretację jednego z dwóch wierszy – *Krzak dzikiej róży w Ciemnych Smreczynach* Jana Kasprowicza (spróbuj zinterpretować symbole limby i róży) lub *Powinowactwo Cieni i Kwiatów o Zmierzchu* Wincentego Koraba-Brzozowskiego (zinterpretuj skojarzenia kwiatów z imionami kobiet).



Symboliczny obraz wyobraźni wyzwolonej w wierszu Arthura Rimbauda *Statek pijany*

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Lekcja poświęcona jest przede wszystkim analizie i interpretacji wiersza Arthura Rimbauda *Statek pijany*¹.

Można od niej rozpocząć omawianie materiału ujętego w rozdziale 3. *W poszukiwaniu istoty świata i języka poezji*. Impresjonizm, symbolizm.

CIELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- zinterpretować utwór Arthura Rimbauda *Statek pijany*
- wskazać obrazy poetyckie i określić ich symboliczny charakter
- analizować cechy poetyki wiersza (kolorystyka, nastrój, środki służące ekspresji)
- wyjaśnić symboliczne znaczenie motywów: morza, wędrówki, statku – w kontekście czytanego wiersza
- na podstawie wiersza i wiadomości biograficznych przedstawić sylwetkę poety „przeklętego”.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają jedną godzinę lekcyjną. Nauczyciel łączy metodę pogadanki heurystycznej z elementami metody problemowej i techniką kuli śniegowej. W domu uczniowie mają uważnie przeczytać wiersz Arthura Rimbauda *Statek pijany* i znaleźć informacje o autorze.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 196, 198–201
- wiadomości na temat Arthura Rimbauda
- Claude Debussy, *Morze (La Mer): Igraszki fal (Jeux de vague)*

¹ Zaproponowana w niniejszym scenariuszu interpretacja wiersza *Statek pijany* Arthura Rimbauda oparta jest na eseju P. Matywieckiego zamieszczonym w publikacji *Zaczynając od Baudelaire'a. Interpretacje* pod red. A. Kowalczykowej i T. Marciszek, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 1998.

POJĘCIA I TERMINY

symbol, symbolizm, symbolistyczny

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Najlepiej byłoby rozpocząć lekcję od sugestywnego odczytania wiersza. Może to zrobić uzdolniony recytatorsko uczeń, który wcześniej się przygotował.

Dla podkreślenia nastroju nauczyciel wykorzystuje nagranie *Igraszki fal* – jednego z trzech szkiców symfonicznych *Morze* Debussy'ego. Jeśli nauczyciel uzna, że wiersz jest za długi i lektura zajmie zbyt wiele czasu, może ograniczyć czytanie do fragmentów (wskazawszy je uprzednio wybranemu uczniowi). Tekst wiersza w całości powinien być znany, ponieważ uczniowie mieli się z nim zapoznać w domu.

Uczniowie dzielą się swoimi wrażeniami, mówią, jak odebrali utwór. Nauczyciel prosi ich, aby samodzielnie wskazali klucz do jego interpretacji. Zapewne:

- podkreślą obecność motywu wędrowności;
- zaznaczą, że przedstawionych tu sytuacji i obrazów nie można traktować dosłownie; są one znakami treści ważniejszych, ogólnych, uniwersalnych;
- zwrócą uwagę na kreację podmiotu lirycznego – „ja” mówiącego w wierszu (statek „opowiada” swoją historię).

(ok. 10 minut)

2. Rozwinięcie

Prowadzący prosi młodzież o krótką rekonstrukcję historii statku i wskazanie szczególnie istotnych momentów tej historii. Uczniowie zgłaszają się na ochotnika, streszczają losy statku. Klasa wspólnie dzieli opowieść na fazy – całość zostaje zapisana w tabeli, którą uczniowie przepisują do zeszytów.

opowieść statku	interpretacja (znaczenia symboliczne)
statek:	
(1) – uwalnia się z więzów – wypływa na morze – załoga ginie, ludzkie ślady splukuje sztorm – statek rozpoczyna swoją fantastyczną podróż	
(2) – płynie po morzu, fascynuje go jego zmienność, ogrom i egzotyczność	

(3) – znużony chce wrócić do „kałuży dzieciństwa”	
--	--

Prowadzący, wykorzystując technikę kuli śniegowej, prosi młodzież, aby spróbowała odczytać znaczenia symboliczne poszczególnych elementów opowieści. Uczniowie najpierw pracują w parach i swoje propozycje (interpretacje znaczeń symbolicznych związanych z obrazem podróży statku) zapisują w prawej kolumnie tabeli. Następnie pary łączą się w czwórki i uzgadniają zapisy. Przedstawiciele „czwórek” odczytują swoje zapisy. Kolejne osoby dodają tylko to, czego nie było w relacjach poprzedników. Wszystkie pomysły zostają zapisane dopiero po zaakceptowaniu ich przez klasę (i nauczyciela). Jeżeli któreś z podanych znaczeń symbolicznych uczniowie uznają za niewłaściwe, nietrafne, zostaje ono odrzucone. W ten sposób w tabeli pojawia się interpretacja znaczeń symbolicznych zawartych w utworze, np.

opowieść statku	interpretacja (znaczenia symboliczne)
statek:	człowiek – „podróżnik przez życie” poeta – artysta poszukujący wrażeń
(1) – uwalnia się z więzów – wypływa na morze – załoga ginie, ludzkie ślady splukuje sztorm – statek rozpoczyna swoją fantastyczną podróż	– burzliwa młodość – bunt – uwolnienie z więzów – oczyszczenie – odrzucenie przyzwyczajęń, konwencji, ograniczeń (załoga zginęła, woda zmyła wszelkie ludzkie ślady), może nawet odrzucenie tradycji, dziedzictwa kulturowego? – ciekawość świata, fascynacja, doświadczanie niezwykłości
(2) – płynie po morzu, fascynuje go jego zmienność, ogrom i egzotyczność	morze (ocean) – oznacza świat: ogromny, bogaty, nieskończony w swoich formach, zmienny, obfitujący w klimaty i krajobrazy oraz istoty go zamieszkujące – oferuje oszałamiające obrazy, skrajne uczucia – jest to również ocean uczuć i przeżyć; morze doznań – a także morze słów (niezwykłe, oryginalne, „egzotyczne” słownictwo) – ten ocean jest żywy, falujący – a jednocześnie znużony i stary, odwieczny – jest w nim przesyty (może sam jest przesytem, nadmiarem wrażeń) – jest w nim jednocześnie chaos i jakiś dziwny, szczególny ład – zespolenie różnych kontrastowych elementów – stanowi podsumowanie wszelkich doświadczeń – symbolizuje życie (żywiół życia)

	<p>wędrówka</p> <ul style="list-style-type: none"> – pierwsze skojarzenie: życie; utrwalony w kulturze topos podróży od wieków był metaforą wędrówki człowieka przez życie – pochłanianie bogactwa świata (oceanu zjawisk) może też symbolizować uwolnienie wyobraźni, siły twórczej – wprost z wnętrza człowieka – zmysłowe wchłanianie świata? pragnienie doznań? pogoń za wrażeniami? – istotny jest wpływ wędrówki-życia na żeglujący po morzach statek (a więc na podróżnika); podróż go zmienia, wpływa na jego stan wewnętrzny – początkowo zafascynowany zmiennością, pełen ciekawości świata, później staje się znużony i bierny <ul style="list-style-type: none"> ● przychodzi na myśl Odyseusz, który żeglował przez barwny świat mitów od wyspy do wyspy, by skończyć swą czarodziejską podróż w rodzinnej skalistej Itace; statek też tęskni do „błotnistej kałuży” ● warto też przypomnieć romantyczną symbolikę morza i żeglującego po nim statku (romantyczny żeglarz – samotny wśród żywiołów) – samotność człowieka wobec tajemnicy egzystencji i uniwersum (statek w swej wędrówce jest samotny)
<p>(3)</p> <p>– znużony chce wrócić do „kałuży dzieciństwa”</p>	<ul style="list-style-type: none"> – marzenie o powrocie, o kresie wędrówki, dotarciu do celu – znużenie rozpasaną wyobraźnią, pragnienie odpoczynku – dążenie ku kresowi? – przesyt, znużenie nadmiarem, nuda – postawa dekadencek? („Cierpka miłość mi dała strętwienie przedwczesne”)

Po zebraniu różnych znaczeń uczniowie sięgają do wiadomości w ramkach (*Symbolizm, czyli w stronę tajemnicy istnienia i Statek pijany*), wspólnie wyjaśniają, jakim środkiem artystycznym jest **symbol** i jaką rolę odegrał w sztuce Młodej Polski. Wyjaśniają termin **symbolizm**, używają określeń: symboliści, symbolistyczny.

Nauczyciel proponuje pogłębienie odczytania znaczeń symbolicznych (pogadanka heurystyczna). W tym celu uczniowie wykorzystują wiadomości zawarte w ramkach *Odkrycie podświadomości...* i *Sztuka sugestii*.

Propozycja odczytania znaczeń symbolicznych:

– Ocean jest także morzem przemieszanych symboli kulturowych. W opisie oceanu przemierzanego przez statek odnajdujemy liczne symbole dawnych kultur: falę będącą „wiecznym kołowrotem ofiar” (buddyzm), aktorów „w dramach praantycznych”, „stopy Maryj na sierpie księżycowym” (symbol chrześcijański), behemota, Lewiatana – stwory biblijne – oraz znaków współczesnej cywilizacji (pontony, monitory).

– *Statek pijany* (oprócz sensów wskazanych wcześniej) symbolizuje artystę, który odrzuciwszy tradycję, konwencje, dziedzictwo kulturowe, pozwolił, aby wybuchła w nim wyzwolona wyobraźnia, dając mu fascynujące przeżycia, ale też szybko prowa-

dząc do znużenia. Jest to wzorzec artysty, który ma wiele wspólnego z romantycznym indywidualizmem, samotnością wybitnej jednostki obdarzonej nadprzyrodzoną mocą twórczą, ale też wprowadza nowe postawy i wzorce „poety szalonego”, doświadczającego zmysłowego uroku świata, potrzebującego wyrafinowanych doznań i szybko popadającego w stan przesytu.

Inne możliwości odczytania znaczeń symbolicznych daje uwzględnienie odkrycia podświadomości, zwłaszcza w kontekście twierdzeń Freuda o poszukiwaniu kompensacji m.in. w sztuce. Burzliwy ocean zjawisk mógłby więc symbolizować podświadomość artysty, który pozwoli jej płynąć swobodną falą.

Statek symbolizuje także dwoistość natury ludzkiej: ciężkiego kadłuba (którego – gdy „pijanym wodą” pójdzie na dno – „nie wyłowią żaglowce ni Monitory”), czyli ciała, oraz sfery niematerialnej – niezwyklej, „nadprzyrodzonej” podróży, która w swoim bogactwie doznań ma coś mistycznego.

* W tym momencie warto choćby w kilku słowach przywołać sylwetkę autora wiersza, która sama w sobie stanowi legendę literacką (nauczyciel odwołuje się do wiadomości znalezionych samodzielnie przez uczniów).

(ok. 30 minut)

3. Podsumowanie

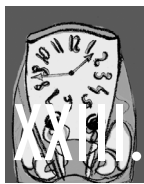
Na koniec nauczyciel pyta młodzież, jak można odczytać zakończenie wiersza (marzenia o „błotnistej kałuży”, w której dziecko puszcza wątle statki). We wcześniejszej fazie lekcji wiązano ten motyw ze znużeniem, przesytem, zmęczeniem. Czy można przypisać temu marzeniu inne sensy?

Uczniowie powinni się zastanowić, jakie znaczenia wiążą się w kulturze z motywem dziecka; nie mogą przy tym pominąć motywów ewangelicznych. Z pewnością podkreślą: prostotę, brak wyrafinowania, jasność wartościowania, motyw „małości” (w sensie dosłownym i przenośnym).

Być może zakończenie wiersza należy rozumieć jako chęć powrotu do wartości podstawowych, najprostszych, a odrzucenie wyrafinowanej, wybujałej wyobraźni i poszukiwania niezwyklej wrażeń na rzecz tego, co małe, domowe, bliskie.

Lekcję powinno się zakończyć wnioskiem o wieloznaczności symbolu, nieostrości jego znaczeń, a także sygnalizowaniu sensów za pomocą sugestii. To one tworzą nowy język poezji, którym poeci modernistyczni próbują wyrazić istotę świata.

(ok. 5 minut)



Ekspresjonistyczny charakter hymnów Jana Kasprowicza. Analiza i interpretacja fragmentów *Dies irae*

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Zajęcia poświęcone są analizie i interpretacji fragmentu hymnu Jana Kasprowicza *Dies irae*. W zakresie rozszerzonym – uczniowie wskażą filozoficzne podstawy ekspresjonizmu odczytanego jako „język buntu”.

CELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- czytać z właściwą dykcją i intonacją fragmenty hymnu *Dies irae*
- określić, na czym polega katastroficzny charakter utworu
- w czytanych fragmentach wskazać cechy poetyki ekspresjonistycznej
- interpretować utwór, biorąc pod uwagę gatunek, styl i zawarte w nim postawy filozoficzne
- wykorzystać w interpretacji utworu kontekst literacki i filozoficzny
- wskazać cechy ekspresjonistyczne w malarstwie i muzyce.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają jedną godzinę lekcyjną. Nauczyciel łączy pogadankę heurystyczną z elementami metody problemowej i pracą w małych grupach. W domu uczniowie mają uważnie przeczytać hymn Jana Kasprowicza *Dies irae* i zastanowić się nad jego kompozycją.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 208–213
- słowniki wyrazów obcych, słowniki terminów literackich

POJĘCIA I TERMINY

katastrofizm, ekspresjonizm, ekspresja

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Nauczyciel przypomina, iż początek Młodej Polski przypadł na koniec XIX w. Prosi uczniów, aby określili, jakie postawy i nastroje wywołuje sytuacja końca wieku. Uczniowie powinni wymienić takie zjawiska, jak: niepokój, obawy, iż zbliża się koniec świata, przeczucie nadejścia jakiejś katastrofy, poczucie zagrożenia, świadomość kryzysu, popularność różnego rodzaju prorocत्व, zapowiedzi, znaków.

Pojęcia: **schyłkowość**, **katastrofizm**, **fin de siècle** już wcześniej pojawiły się na lekcjach, teraz można je przypomnieć. Uczniowie powinni też podkreślić podobieństwo tych postaw w różnych epokach historycznych (każdy koniec wieku wywoływał podobne nastroje).

Nauczyciel prosi, aby młodzież przyjrzała się zamieszczonej w podręczniku reprodukcji obrazu Edvarda Muncha *Krzyk*, a następnie przedstawiła jego interpretację, opierając się na zamieszczonych w podręczniku objaśnieniach. Uczniowie wypowiadają się na temat obrazu, dzielą się swoimi refleksjami, próbują określić nastrój i poetykę dzieła. Nauczyciel zapisuje na tablicy niektóre określenia pojawiające się w wypowiedziach:

- ekspresja, ekspresyjny;
- krzyk samotnego człowieka, do którego dołącza się natura;
- krąg tematyczny: lęk, samotność, groza, ból, otchłań, ludzka egzystencja;
- napięcie wewnętrzne;
- deformacja;
- kontrastowość kolorów.

Wyodrębnione w ten sposób cechy formalne i motywy tematyczne uczniowie identyfikują jako wyznaczniki stylu **ekspresjonistycznego** (poprzestając na razie na ogólnym, nieco intuicyjnym rozumieniu tego terminu). Jeśli zachodzi potrzeba, należy wyjaśnić pojęcie **ekspresja**, korzystając ze słowników.

(ok. 10 minut)

2. Rozwinięcie

Analiza i interpretacja hymnu *Dies irae* Jana Kasprowicza

Plan analizy:

1. Określenie gatunku utworu, wskazanie tradycji:
 - **hymn**; tytuł nawiązuje do średniowiecznej pieśni kościelnej Tomasza z Celano z XIII w., o bardzo podniosłym charakterze, śpiewanej w Dzień Zaduszny;
 - warto podkreślić obszerność utworu, jego rozległość: kompozycja składa się z szeregu obrazów powtarzających się i nawiązujących do siebie (powtarzają się motywy i symbole);

– powtarzają się również układy prozodyczno-wersyfikacyjne, przy czym rytm wiersza jest zmienny; odnajdujemy tu cechy typowe dla litanii, kołedy *Bóg się rodzi*, suplikacji (pieśni błagalnej), wezwań; a także obrazy zagłady świata mające swój własny rytm, np.: „O grozo świata! / O widma, płynące w dal! – / W ten przestwór ślepy i głuchy, / w wilgotny mgławki pył, / w te ciemne wnętrza bezsłonecznych brył – / w potworne gmachy nadszczytowych chmur!” (uczniowie wskazują odpowiednie fragmenty utworu);

– z gatunkiem ściśle się wiąże podniosły, uroczysty, ale i posępny nastrój przywołujący tradycję pieśni kościelnych i motywów eschatologicznych;

– motyw psalmisty, do którego zwraca się podmiot liryczny, nadaje szczególną rangę problematyce utworu (potęguje też nastrój).

2. Określenie tematu (jest kilka wątków tematycznych łączących się ze sobą; jeśli uczniowie mają problem z ich hierarchizacją, można poprosić, aby zwrócili uwagę na motywy, które najczęściej się powtarzają):

– kilkanaście razy powraca sformułowanie „Pańskiego gniewu dzień”; tematem jest więc koniec świata i Dzień Sądu Ostatecznego mający tu inną niż biblijna wykładnię;

– nadejście końca świata ukazane jest w sposób wyraźnie nawiązujący do stylu Apokalipsy św. Jana;

– podmiot liryczny – człowiek (Adam) w imieniu ludzkości występuje przeciw Bogu, w jego postawie można odnaleźć zarówno prometejski bunt, jak i bluźniercze oskarżenie Boga o to, że dopuścił do istnienia grzechu i zła, aby za nie sądzić człowieka i skazywać go na potępienie (w obu płaszczyznach uczniowie wskażą wyraźny kontekst Wielkiej *Improwizacji*);

– „Głowa w cierniowej koronie” – symbol cierpienia;

– „Ewa jasnowłosa” – symbol grzechu ludzkości wiąże się z motywem wypędzenia z raju.

3. Poetycki opis utworu:

Uczniowie pracują parami (lub czwórkami). Nauczyciel prosi, aby zastanowili się nad wskazanymi przez niego fragmentami utworu stanowiącymi zamknięte sekwencje odnoszące się do obrazu zagłady świata, np.:

I. „Biada!... Pierś światów, przed chwilą tak żywa...” aż do słów: „ta Głowa, w cierń uwieńczona!”

II. „Miliardy krzyży...” aż do słów: „wypływające z Wszechmocy Istnienia”.

III. „Idą na się zmartwychwstali – ...” aż do słów: „niemy i głuchy Strach...”.

W obrazach zagłady i męki człowieka (ludzkości) uczniowie powinni odnaleźć m.in. cechy omawiane przy analizie obrazu Muncha (są wypisane na tablicy), wskazać środki stylistyczne i określić ich funkcje. W razie potrzeby mogą skorzystać z informacji zawartych w ramach w podręczniku *Młodopolski ekspresjonizm: język buntu, Świat po katastrofie*.

Po kilku minutach pracy w zespołach następuje prezentacja (zabierają głos chętni, pozostałe osoby uzupełniają wypowiedź). Odwołując się do konkretnych fragmentów, młodzież wskazuje takie cechy i środki artystyczne, jak:

– dynamizacja obrazów przyrody (uzyskana przez powtórzenia, wyliczenia czasowników, ożywienia i personifikacje);

– wprowadzenie kontrastowej, ostrej kolorystyki (czerwień, czerń, żółć, fiolet);

– dysonanse zawarte w warstwie brzmieniowej wiersza (onomatopeje, eufonia itp.);

– warstwa brzmieniowa zmierzająca ku „poetyce krzyku” (widać to w słownictwie i frazeologii);

– hiperbolizacja obrazów (ogłądanie zagłady z kosmicznej perspektywy);

– nasycenie obrazów motywami śmierci, zagłady, katastrofy;

– symbole biblijne, a zwłaszcza apokaliptyczne.

Podsumowując, nauczyciel podkreśla, że ekspresjonistyczna poetyka hymnu *Dies irae* wiąże się z katastroficznym obrazem zagłady świata i metafizycznymi pytaniami o: dobro i zło, karę za grzech, źródła i sens cierpienia, zasady rządzące światem i kondycją ludzką. Zamykając analizę utworu, warto zwrócić uwagę na zawarte w nim liczne powiązania i przekształcenia znaków kulturowych, np.:

– w hymnie (gatunku podniosłym, uroczystym, poważnym) brakuje elementu pochwały, zamiast apoteozy jest bunt, pojawiają się bluźniercze pytania;

– w pieśni kościelnej następuje odwrócenie relacji między człowiekiem a Bogiem (grzeszny człowiek jest podniosły w swym cierpieniu, winą za istnienie zła i grzechu podmiot liryczny obarcza Boga);

– uroczysty charakter hymnu – przeobraża się w dramatyczny krzyk cierpienia i grozy;

– wizja zagłady jest przerażająca, ale i piękna w ogromie destrukcji;

– obrazy zagłady świata zewnętrznego korespondują ze zniszczeniem wewnętrznym człowieka spowodowanym grzechem;

– Chrystus („Głowa w cierniowej koronie”) jest ukazany jako symbol cierpienia za grzechy, nie zaś jako Zbawiciel.

(ok. 30 minut)

3. Podsumowanie

Na zakończenie dobrze byłoby wskazać wspólne cechy dzieł ekspresjonistycznych pochodzących z różnych dziedzin sztuki.

(ok. 5 minut)

Praca domowa

1. Napisz samodzielną analizę sonetu Tadeusza Micińskiego *Lucifer*, zwracając uwagę na symbolikę postaci szatana (Lucifera) oraz na cechy poetyki ekspresjonistycznej.

2. Przypomnij sobie wcześniej poznane utwory Jana Kasprowicza (sonety z cyklu *Krzak dzikiej róży*) oraz przeczytaj zamieszczone w podręczniku wiersze pochodzące z *Księgi ubogich*.



Ukojenie. Klasycyzm, humanizm i franciszkanizm w literaturze i sztuce Młodej Polski

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Celem zajęć jest pokazanie uczniom antynomicznego charakteru epoki. Wcześniej zapoznali się z impresjonizmem i ekspresjonizmem w poezji, malarstwie i muzyce, omówili katastroficzny hymn *Dies irae* i zwrócili uwagę na obecną w nim postawę prometejskiego buntu. Na tej lekcji wskażą odmienne postawy artystyczne i światopoglądowe.

CELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- czytać z właściwą dykcją i intonacją fragmenty utworów poetyckich
- nazwać kierunki i postawy artystyczne rozpoznane w czytanych utworach
- na podstawie utworów Jana Kasprowicza wyjaśnić, na czym polega istota postawy franciszkańskiej
- podać przykłady wykorzystania motywów franciszkańskich w sztuce Młodej Polski
- określić, na czym polega klasycyzm i humanizm wiersza Leopolda Staffa *Przedśpiew*
- w wierszu *Przedśpiew* wskazać nawiązania do tradycji antycznej.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają dwie godziny lekcyjne. Nauczyciel stosuje metodę pracy w małych grupach, pogadanki heurystycznej, ćwiczeń dramowych oraz wykorzystuje elementy metody problemowej. Uczniowie w domu przypominają sobie poznane wcześniej utwory poetyckie reprezentujące różne style (impresjonizm, ekspresjonizm). Ponadto powinni sięgnąć do poznanych w pierwszej klasie *Kwiatków św. Franciszka z Azyżu* i na ich podstawie określić, na czym polegała filozofia franciszkańska.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 214–216
- poznane wcześniej wiersze Jana Kasprowicza i innych poetów młodopolskich

- rozsypanki i karty zadań przygotowane przez nauczyciela
- słowniki terminów literackich

POJĘCIA I TERMINY

klasycyzm, humanizm, franciszkanizm

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Ławki w klasie ustawione są tak, aby uczniowie mogli wygodnie pracować w małych grupach. Każdy zespół otrzymuje kopertę z rozsypanką pojęć, określeń, tytułów i cytatów. Są one zapisane na oddzielnych kartkach. Uczniowie mają je ze sobą połączyć i zapisać w postaci przejrzystej notatki (np. grafu lub tabeli), a następnie krótko przedstawić, uzupełniając brakujące ogniwa (np. nazwiska autorów, komentarze, interpretacje, wyjaśnienia).

Przykładowe składniki rozsypanki (każdy na oddzielnej karteczce):

impresjonizm, symbolizm, ekspresjonizm, wyobrażenia wyzwolona, schyłkowość, synestezja, „pijmy kwiatów woń rzeźwą, co na zboczach gór kwitną, / dźwięczne, barwne i wonne”, oniryczność, bunt, prometeizm, *Dies irae*, apokaliptyczne obrazy zagłady, Schopenhauer, *Statek pijany*, deformacja, *Lucifer*, symbol, kontrasty, sen, podświadomość, Nietzsche, katastrofizm, dekadentyzm, *Smy o potędze*, „naga dusza”, dysonanse, hiperbolizacja, *Deszcz jesienny*, *Krzak dzikiej róży*, nastrojowość, wola mocy, amorficzność, ekspresja, *Kowal*, psychoanaliza, Freud.

Przykładowe uporządkowanie:

kierunek	cechy poetyki i języka artystycznego	postawy i tematy związane z określonym kierunkiem	utwory	konteksty filozoficzne
impresjonizm	synestezja, np.: „pijmy kwiatów woń rzeźwą, co na zboczach gór kwitną, / dźwięczne, barwne i wonne” oniryczność, amorficzność	nastrojowość sen podświadomość „naga dusza”	<i>Deszcz jesienny</i> <i>Krzak dzikiej róży</i>	psychoanaliza Freud
ekspresjonizm	deformacja kontrasty dysonanse hiperbolizacja ekspresja	katastrofizm bunt prometeizm apokaliptyczne obrazy zagłady	<i>Dies irae</i> <i>Lucifer</i>	

symbolizm	symbol	wyobrażenia wyzwolona schyłkowość wola mocy	<i>Statek pijany</i>	Schopenhauer
			<i>Krzak dzikiej róży</i>	
			<i>Kowal Sny o potędze</i>	Nietzsche

Oczywiście uporządkowanie może być inne. Uczniowie mogą jako punkt wyjścia przyjmując postawy (dekadentyzm, nietzscheanizm, bunt itp.). W ćwiczeniu chodzi o to, aby młodzież zauważyła sieć powiązań: związki zachodzące między wyrażonymi w utworach postawami światopoglądowymi a ich językiem artystycznym.

Wnioski:

Poezja młodopolska ma antynomiczny charakter. Obecne są w niej przeciwstawne prądy i tendencje:

- dekadencja bierność i apatia, znużenie – Nietzscheńska wola mocy, kult siły;
- oniryczność, mglistość onirycznych krajobrazów – ekspresjonistyczna poetyka krzyku.

W dotychczas poznanych utworach dominowały dwie postawy filozoficzne – dekadencja bierność, znużenie, przesyt, zmęczenie lub ekspresjonistycznie wyrażony bunt, postrzeganie świata w kategoriach apokaliptycznej zagłady. Na obecnej lekcji uczniowie poznają inny, krańcowo odmienny zespół postaw i tendencji. Nauczyciel podaje temat i cele lekcji.

(ok. 15 minut)

2. Rozwinięcie

Uczniowie pracują w sześciu grupach: po dwie grupy otrzymują takie samo zadanie: gr. I i II – zad. 1, gr. III i IV – zad. 2, gr. V i VI – zad. 3. Karty zadań dla grup:

Karta zadań nr 1

Zinterpretujcie wiersz **Jana Kasprowicza** *** [**Rozmiłowała się ma dusza**]

- Określcie, jaką postawę wobec świata przyjmuje podmiot liryczny.
- Wskażcie w wierszu nawiązania do postawy franciszkańskiej. Jakie są jej główne znaczniki? W jaki sposób podmiot liryczny do niej nawiązuje?
- Przeanalizujcie środki stylistyczne i kompozycyjne w wierszu. Określcie formę wiersza. Co nowego odnajdujecie w stosunku do dotychczas poznanych stylów i tendencji młodopolskich?

Prezentację rozpocznijcie od pięknego, sugestywnego odczytania wiersza, które będzie wyrażać Waszą interpretację. Możecie w niej wykorzystać np. recytację chóralną, wielogłosową, efekty dźwiękowe.

Na wykonanie zadania macie 25 minut. Powodzenia!

Karta zadań nr 2

Zinterpretujcie wiersz **Jana Kasprowicza** *** [*Witajcie, kochane góry*]

- Określcie, jaką postawę wobec świata przyjmuje podmiot liryczny.
- Jaką funkcję pełni przedstawiony w utworze pejzaż? Czym się różni od impresjonistycznych krajobrazów obecnych w dotychczas poznanej liryce pejzażowej?
- Przeanalizujcie środki stylistyczne i kompozycyjne w wierszu. Określcie formę wiersza. Co nowego odnajdujecie w stosunku do dotychczas poznanych stylów i tendencji młodopolskich?

Prezentację rozpocznijcie od pięknego, sugestywnego odczytania wiersza, które będzie wyrażać Waszą interpretację. Możecie w niej wykorzystać np. recytację chóralną, wielogłosową, efekty dźwiękowe.

Na wykonanie zadania macie 25 minut. Powodzenia!

Karta zadań nr 3

Zinterpretujcie wiersz **Leopolda Staffa** *Przedśpiew*

- Określcie, jaką postawę wobec świata przyjmuje podmiot liryczny. Kim jest w tym wierszu? Jak sam siebie określa?
- Do jakiej tradycji kulturowej nawiązuje poeta w tym utworze? (Wskażcie właściwe cytaty).
- Jaką funkcję pełni w tym wierszu topos wędrówki?
- Przeanalizujcie środki stylistyczne i kompozycyjne w wierszu. Określcie formę wiersza. Co nowego odnajdujecie w stosunku do dotychczas poznanych stylów i tendencji młodopolskich?

Prezentację rozpocznijcie od pięknego, sugestywnego odczytania wiersza, które będzie wyrażać Waszą interpretację. Możecie w niej wykorzystać np. recytację chóralną, wielogłosową, efekty dźwiękowe.

Na wykonanie zadania macie 25 minut. Powodzenia!

Zespoły analizują przydzielone im teksty, w razie potrzeby korzystają ze słowników terminów literackich. Nauczyciel podchodzi do grup, jeśli zachodzi potrzeba, włącza się do dyskusji, wyjaśnia (lub zadaje pytania wyjaśniające), ukierunkowuje ich pracę. Po zakończeniu pracy zespoły opracowujące te same utwory konsultują się ze sobą, wymieniają uwagi i wybierają jedną osobę, która w imieniu obu grup przedstawi wspólnie przygotowaną interpretację. Nauczyciel informuje, że w prezentacji należy wykorzystać obie przygotowane przez zespoły recytacje: jedną na początku, drugą na końcu wystąpienia. Układ wystąpień:

1. Recytacja 1.
2. Interpretacja – komunikatywnie przedstawiona przez jedną osobę (pozostała część klasy notuje, jeśli są uwagi, należy je zapisać).
3. Recytacja 2.
4. Dyskusja (teraz można zgłaszać uwagi i wnioski, zadawać pytania).

Przykładowe interpretacje (ważniejsze spostrzeżenia):

Jan Kasprówicz * [Rozmłowała się ma dusza]¹**

– Wiersz ma formę wyznania, choć brak obecności „ja” lirycznego, które zostaje zastąpione przez wyrażenie „ma dusza”.

– Skromność podmiotu lirycznego przeciwstawiona została bogactwu i różnorodności świata.

– Brak wyrazistego „ja” lirycznego i manifestowana skromność mogą świadczyć o ograniczeniu młodopolskiego indywidualizmu.

– Anaforyczne rozpoczynanie kolejnych strof od „Rozmłowała się ma dusza” eksponuje uczucie miłości. Jest to uczucie twórcze, mobilizujące do działania (w przeciwieństwie nie tylko do uczuć i nastrojów dekadentkich, ale także do ekspresjonistycznego buntu i strachu).

– Dusza pełna miłości znajduje przyjaciół („druhów”) wśród natury (jeśli przyjąć bliskość znaczeń „druh” i „brat”, to możemy mówić tu o postawie franciszkańskiej, a więc człowiek zbliża się do natury, postrzega w niej wartość bliską filozofii franciszkańskiej).

– Podmiot liryczny wyraża postawę ewangelicznej prostoty i pokory, a także miłości do wszystkiego, co zostało stworzone przez Boga. Uważa, że w świecie wszystko zasługuje na miłość, nawet to, co budzi lęk i strach.

– Forma wypowiedzi jest prosta, rytmiczna (wiersz toniczny oparty na trzech zestrojach akcentowych), o regularnych rymach, powtórzeniach (paralelizm kompozycyjny i składniowy).

Jan Kasprówicz * [Witajcie, kochane góry]**

– Podmiot liryczny (wyraźne, wielokrotnie podkreślane „ja” liryczne) powraca do gór bliskich i kochanych. Wraca z dalekiej, długiej podróży, która oddzieliła go od znanych miejsc.

– Opis gór nie ma cech impresjonistycznych pejzaży, brak w nim środków stylistycznych odwołujących się do wrażeń zmysłowych, nastroju chwili. Przestrzeń gór jest wyznaczona określeniami emocjonalnymi i wartościującymi, a nie zmysłowymi: „kochane góry”, „droga ma rzeko!”, „O jakżeż tu miło! jak miło!”.

– Góry są miejscem bezpiecznym, arkadyjskim, istniejącym poza czasem (choć ktoś zmarł, uschły wierzby, pojawiły się świeże liście i jaskry, to w istocie nic się nie zmieniło) stanowią zespół trwałych wartości.

– Przestrzeń gór jest enklawą wieczności, pokazuje bowiem niezmienną cykliczność natury: „śmierć na życie przetwarza”; uczy widzenia, że przemiany i śmierć dotyczące jednostek nie dotyczą bytu jako całości.

– Pojęcia „blisko” i „daleko”, powtórzone w strofie inicjalnej i zamykającej utwór (wiersz ma kompozycję ramową), mają znaczenie metaforyczne, odnoszą się do sytuacji wewnętrznej człowieka, podobnie jak czasowniki: widzę, słyszę, chodzę, słucham, pa-

¹ Pełną interpretację tego utworu autorstwa J. Zacharskiej można odnaleźć w publikacji Wydawnictwa STENTOR *Poezja polska od romantyzmu do dwudziestolecia międzywojennego. Interpretacje*, pod red. A. Kowalczykowej i T. Marciszuk, Warszawa 1999. Uwagi zawarte w scenariuszu zostały zaczerpnięte z tego eseju.

trzę. Kreślą one sytuację człowieka, który w postawie pełnej pokory chłonie krajobraz bliski i drogi, uczy się od niego.

– Podmiot liryczny jest bliski zrozumienia sensu świata, którego głębia i wielkość tkwi w prostocie.

– Budowa wiersza jest prosta, regularna, rytmiczna (wiersz toniczny o trzech zestrojach akcentowych), o przejrzystej składni zdania i prostych epitetach.

Leopold Staff *Przedśpiew*

– Tytułowy przedśpiew to słowo uroczyste, podniosłe; odwołuje się do starego toposu poezji-pieśni (o proveniencji antycznej); można także przywołać młodopolski kontekst – koncepcję „narodzin poezji z ducha muzyki” Friedricha Nietzschego. Już sam tytuł prowadzi do tradycji grecko-rzymskiego klasycyzmu.

– Podmiot liryczny przedstawia siebie szeregiem peryfraz rozpoczynających wiersz (aluzja do stylu retorycznego), w których wyraźnie deklaruje, że jest spadkobiercą dawnych kultur (poszukiwanie mądrości w gwiazdach, apoteoza piękna, motyw ogrodu – to tradycja np. epikurejska; kobiety z dzbanami na głowie – to tradycja śródziemnomorska, motyw grusz – raczej przywołuje kulturę rodzimą).

– Słownictwo jest charakterystyczne dla stylu wysokiego, uroczyste, nieco archaiczne, niektóre wyrazy brzmią nawet biblijnie: gody, sztuka boska, miłowanie, tajń; archaiczna jest forma „starce”.

– Wśród środków stylistycznych dominują epitety, porównania, antytezy (właściwe dla stylu retorycznego), a nie metafory.

– Motyw wędrówki odwołuje się do starego toposu wędrówki człowieka przez życie, nabywania doświadczeń, zdobywania mądrości.

– Doświadczenia podmiotu lirycznego sprawiają, że osiąga on stan równowagi duchowej (podkreślają ją zrównoważone oksymorony) i stoickiego spokoju. Wyrażają się one przede wszystkim w afirmacji życia. Są to postawy filozoficzno-światopoglądowe właściwe klasycyzmowi.

– Budowa wiersza jest regularna: trzynastozgłoskowiec ze stałą średniówką, o pełnym parzystym rymie i rytmie, podkreślanym przez długie, rozbudowane, wielokrotnie złożone zdania (obejmujące po kilka wersów).

– W kompozycji wiersza zastosowano paralelizmy składniowe (inicjalne peryfrazy, szeregi zdań składowych rozpoczynających się od orzeczenia itp.).

– Wiersz jest harmonijny, zrównoważony, proporcjonalny, pełen klasycznego ładu.

(ok. 65 minut)

3. Podsumowanie

Klasa ocenia recytacje, wypowiada się na temat sposobu oddania rytmiki wierszy (ważne przy utworach tonicznych i regularnym trzynastozgłoskowcu), ich nastroju, postawy podmiotu lirycznego wobec świata itp. Zamykając lekcję, uczniowie podkreślą, iż postawa franciszkańskiej pokory, prostoty, miłości do natury jest odmienna od postaw wcześniej poznanych.

Warto zwrócić uwagę na przemiany, jakie zaszły w postawach artystycznych obu omawianych poetów; można mówić o ich artystycznym i światopoglądowym dojrzewaniu. Klasyczny spokój i duchowa równowaga w wierszu Staffa są odmienne zarówno od impresjonistycznych, niesprecyzowanych smutków (*Deszcz jesienny*), jak i od nietzscheańskich *Snów o potędze*. Droga Jana Kasprowicza jest jeszcze bardziej złożona. Uczniowie mogą ją zrekonstruować na podstawie wiadomości z ramek oraz wcześniej poznanych utworów.

W okresie Młodej Polski motywy franciszkańskie, jakby na przekór dekadencjizm i katastroficznym nastrojom, były bardzo popularne. Uczniowie sięgają do informacji zawartych w ramach w podręczniku, dłużej zatrzymują się na przykładach twórczości Stanisława Wyspiańskiego *Św. Franciszek* – witraż z krakowskiego kościoła Franciszkanów, i Jacka Malczewskiego *Św. Franciszek*. Odpowiadają na pytania odnoszące się do tych dzieł. Przypominają, że to właśnie Leopold Staff jest autorem najbardziej znanego tłumaczenia *Kwiatków św. Franciszka*.

(ok. 10 minut)

Praca domowa

Jakie mogły być przyczyny popularności motywów franciszkańskich w okresie Młodej Polski? Przemysł zagadnienie i przedstaw swoje refleksje w formie eseju (lub w innej stosownej formie).



„Chwile godne pamięci” – co Stefan Żeromski mówi o sobie i innych w *Dziennikach*?

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Zajęcia stanowią wprowadzenie do lekcji poświęconych analizie i interpretacji tekstów Stefana Żeromskiego, prezentują sylwetkę pisarza.

CELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- przedstawić na podstawie informacji zawartych w ramach: *Stefan Żeromski*, „*Dziennik*”, *Wobec współczesności, ... i wobec historii*, *Poza regułami dobrego smaku*, *Czas dojrzewania* sylwetkę twórczą Stefana Żeromskiego; zredagować notatkę na ten temat
- zanalizować i zinterpretować fragmenty *Dzienników* Stefana Żeromskiego: określić, w jaki sposób autor kreuje samego siebie w tekście; wskazać wzory postaw realizowane w tej kreacji; wyjaśnić, jaki jest stosunek Żeromskiego do kobiet; ocenić, czy ma na niego wpływ młodopolski wizerunek kobiecości
- zredagować notatkę z lekcji.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają jedną godzinę lekcyjną. Uczniowie pracują z tekstem literackim. Nauczyciel wykorzystuje metodę problemową. W domu uczniowie czytają informacje na temat Stefana Żeromskiego zawarte we wskazanych przez prowadzącego ramach tematycznych.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 225–227

POJĘCIA I TERMINY

autokreacja

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Nauczyciel prosi uczniów, by na podstawie informacji znajdujących się w ramach tematycznych scharakteryzowali sylwetkę twórczą Stefana Żeromskiego. Następnie młodzież przetwarza zdobyte wiadomości, w małych – dwuosobowych – grupach redaguje notkę biograficzną o pisarzu. Prowadzący podkreśla, że nie ma ona przypominać encyklopedycznego hasła, lecz w ciekawy sposób przybliżyć sylwetkę twórcy (subiektywizm i humor są mile widziane).

Przykładowa notka:

Stefan Żeromski (1864–1925), biedaczysko, dzielił los wielu inteligentów pochodzenia szlacheckiego. Był wolnym duchem – bez rodziny (wcześnie utracił rodziców) i majątku (mógł jedynie wspominać piękne Góry Świętokrzyskie, gdzie niegdyś stał jego dwór pobielany). By nie głodować, wbił wiedzę do tępych uczniowskich głów, sam jednak naukę uniwersytecką przerwał. Z powodu biedy i chorób oczywiście, a nie w wyniku niedostatków umysłu! Bibliotekarz i historyk amator, patriota i socjalista z urodzenia (organicznie wprost nie znośił szlachetczyzny) nie doświadczył w swym życiu wiele szczęścia (rozwód z pierwszą żoną, śmierć syna). Odczuwał przymus pisania. Jeśli nie pisał akurat *Dzienników*, to tworzył powieści (*Szyzofowe prace*, *Wierna rzeka*, *Ludzie bezdomni*, *Popioły*), opowiadania (*Rozdzióbią nas kruki, wrony*, *Doktor Piotr*, *Siłaczka*, *Zmierzch*, *Zapomnienie*, *Mogła*). Uczuciowy i wrażliwy ponad miarę – jak jego zbuntowani wobec zła świata bohaterowie inteligenci. Wystarczyło, by przyłożył ucho do ziemi, a już słyszał głos pokrzywdzonych i bitych (dlatego tyle pisał o bytujących jak zwierzęta biedakach!). Kochał życie, choć go nie pieściło, i Polskę, choć nieraz go rozczarowała.

Nauczyciel prosi wybranych uczniów o przedstawienie ich notek. Każda prezentacja zostaje oceniona przez prowadzącego i nagrodzona brawami przez klasę.
(ok. 20 minut)

2. Rozwinięcie

Uczniowie omawiają fragmenty *Dzienników* Stefana Żeromskiego. Nauczyciel pyta uczniów:

- Jaki obraz samego siebie kreuje Stefan Żeromski w swoich zapiskach?
- Jakie wzory postaw realizuje w tej kreacji?

Propozycja odpowiedzi:

Stefan Żeromski kreuje się w *Dziennikach* na bardzo złożoną osobowość. Jest – jak pozytywista – przejęty upokorzeniami ludu, zbuntowany wobec niesprawiedliwości społecznej, przywołuje hasła społeczne z czasów powstania styczniowego. Na przyrodę

spogląda niczym romantyk, widząc w niej jakieś łkania, objawy przemijania i śmierci. Jawi się jako wrażliwy modernistyczny artysta, dla którego sztuka jest wszystkim. Jest też jednak głodnym erotycznych doświadczeń młodzieńcem, który ani myśli wiązać się z jakąś kobietą na stałe.

Młodzieź odpowiada na kolejne pytania:

– Co na podstawie poznanych fragmentów *Dzienników* można wywnioskować na temat stosunku Żeromskiego do kobiet?

– Czy pisarz przedstawia typowy dla Młodej Polski obraz kobiety i kobiecości?

Propozycja odpowiedzi:

Stefan Żeromski traktuje kobiety w sposób instrumentalny (chce „szaleć i kochać się”). Są mu potrzebne do realizowania seksualnych potrzeb. Do Stasi pisze „list z oświadczeniem się o jej rękę niemal”, ale to tylko gra (dziewczyna i tak za niego nie wyjdzie, ale wyznanie uczuć „otworzy mu na oścież drzwi do niej”). Helena odstręcza go swoją fizjologią (jest w ciąży, a to go brzydzi), twierdzi, że jej nie rozumie i nie zna. Są też jakieś anonimowe kobiety, za którymi „włóczy się” wieczorami – zapewne panie lekkich obyczajów. Jednocześnie szuka kogoś bliskiego, bo czuje się samotny i niekochany.

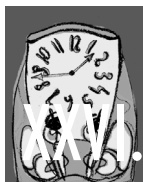
Uzewnętrzniają się w tym stosunku do kobiet pewne wpływy młodopolskiego obrazu kobiecości. Kobiety są piękne, nieodgadnione, stanowią źródło rozkoszy. Ale – w przeciwieństwie do wykreowanych w literaturze schematów – widać, iż to nie one wykorzystują mężczyznę, ale on je. Sposób traktowania pań wynika tu jednak przede wszystkim z niedojrzałości emocjonalnej autora, który chce smakować życia, a nie szukać towarzyski na całe życie.

(ok. 25 minut)

3. Podsumowanie

Nauczyciel prowadzi z uczniami swobodną rozmowę o tym, jak lektura *Dzienników* wzbogaca ich wiedzę o autorze (np. przestaje być pomnikową postacią; widać, jak kształtowała się jego osobowość).

(ok. 5 minut)



Chłopi Władysława Stanisława Reymonta, czyli przestrzeń mitu

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Lekcja poświęcona jest analizie i interpretacji powieści Władysława Stanisława Reymonta. Uczniowie wyodrębniają i analizują poszczególne składniki dzieła. Wykorzystana została perspektywa spojrzenia na świat przedstawiony jako na „przestrzeń mitu”, którą zaakcentowała autorka podręcznika.

CELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- streszczać, parafrazować, interpretować wybrane wątki i fragmenty *Chłopów* Reymonta
- interpretować dzieła malarskie w kontekście powieści, uwzględniając ich tematykę i poetykę
- analizować takie składniki powieści, jak: świat przedstawiony, narrator, narracja i kompozycja
- charakteryzować i interpretować elementy świata przedstawionego *Chłopów*: czas, miejsce, postacie i wydarzenia
- wskazać w utworze elementy mityzacji (czasu, miejsca, bohaterów)
- wyjaśniać, jak postrzegali mity twórcy przełomu wieków
- odnieść powieść Reymonta do cech eposu jako gatunku ponadczasowego
- zredagować notatkę z lekcji.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają dwie godziny lekcyjne. Nauczyciel stosuje metodę problemową, pracę w grupach eksperckich, dyskusję dydaktyczną lub pogadankę heurystyczną. Uczniowie przeczytali *Chłopów* Władysława Stanisława Reymonta (całość lub wskazane przez nauczyciela tomy). Zaproponowany scenariusz może rozpoczynać interpretację utworu, ponieważ daje ogólny ogląd jego podstawowych składników (spojrzenie z perspektywy na całość). Temat podany jest przykładowo, wyraża ogólny sens wniosków interpretacyjnych (w nawiązaniu do tematu rozdziału podręcznika). Uczniowie zredagują go sami na podstawie analizy i interpretacji przeprowadzonej na lekcji.

Lekcję można poprowadzić dwoma sposobami – metodą grup eksperckich, gdy uczniowie lepiej sobie radzą z analizą powieści, lub tradycyjną metodą heurystycznej pogadanki (wówczas nie dzielimy klasy na grupy, a wszystkie składniki powieści młodzież interpretuje wspólnie pod kierunkiem nauczyciela). W scenariuszu przedstawiony został wariant pierwszy.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- powieść *Chłopi* Władysława Stanisława Reymonta
- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 243–249
- słowniki terminów literackich
- kartki do notowania wniosków opracowanych w grupach eksperckich

POJĘCIA I TERMINY

powieść epicka, świat przedstawiony, mit, mityzacja czasu i przestrzeni

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Uczniowie dokładnie przyglądają się przywołanym w podręczniku obrazom o tematyce wiejskiej, zapoznają się z odnoszącymi się do nich komentarzami. Nauczyciel prosi, aby wskazali te, które, ich zdaniem, są najbliższe powieści Reymonta, najlepiej oddają jej idee. Uczniowie zgłaszają propozycje, wypowiadają swoje sądy, polemizują. Klasa wspólnie z nauczycielem weryfikuje uzasadnienia, akceptuje je bądź odrzuca. Uzgodnione i zaakrobowane przez klasę skojarzenia zostają zapisane w postaci notatki, np.

obraz	komentarz
Leon Wyczółkowski, <i>Kopanie buraków</i>	Obraz przedstawia chłopów pracujących na polu buraczanym, w blasku jesiennego słońca. Całość pełna jest luminescencyjnych efektów: ciepłych i chłodnych barw, barwnych plam; przenikają się zieleń, seledyny, kobalty, żółcie. Malarza interesuje człowiek ukazany na tle przyrody. Tematem obrazu są typowe prace polowe związane z kalendarzem rolniczym. W powieści stanowią one osnowę rozgrywających się wydarzeń. Ponadto obraz ma cechy impresjonistyczne, podobnie jak wiele opisów w powieści (np. kopanie kartofli rozpoczynające utwór). Malarz jednak nie idealizuje pracy kobiet, nie odrealnia postaci widzianych okiem artysty, nie robi tego również powieściowy narrator. W obu dziełach impresjonizm przenika się z realizmem.

Leon Wy- czółkowski, <i>Siewca</i>	Obraz ma te same cechy formalne (impresjonizm, eksperymentowanie światłem, efekty kolorystyczne) co opisany wyżej. Dodatkowo uczniów powinien zainteresować motyw siewcy, kilkakrotnie przywoływany w powieści Reymonta, w którym mogą odnaleźć elementy symboliczne.
Teodor Axen- towicz, <i>Święto Jordanu</i>	To prawosławne święto nie ma bezpośredniego odniesienia do powieści (Axentowicz malował sceny z życia chłopów z podgórskich okolic wschodniej Małopolski, Huculszczyznę), jednak zwraca uwagę na liturgiczno-obrzędowy porządek, któremu podporządkowane jest życie wsi. Jest to czas świąteczny, obrzędowy. Dominuje uroczysty nastrój (analogia powieściowa – uczestniczenie w nabożeństwach kościelnych i obrzędach nakazanych tradycją). W obrazie użyto różnych odcieni bieli; śnieżna biel powoduje wrażenie mrozu. Od białych płaszczyn odcinają się ciemne sylwetki postaci, jak gdyby były w ruchu, niemal czuć ich oddechy przesycone parą. Można znaleźć analogiczne opisy w powieści (postacie ludzkie wśród zimy, w trzaskającym mrozie).
Włodzimierz Tetmajer, <i>Zaloty (W karczmie)</i>	Skojarzenia nasuwają barwne stroje, zabawa chłopska, karczma. Nie brak takich scen w powieści. Jest to czas świąteczny, kiedy chłopci się weselą, jednak (odmiennie niż u Axentowicza) wyeksponowana została feeria barw, burza kolorów, atmosfera zabawy. Obraz Tetmajera ukazuje wieś „bajecznie kolorową”, co nasuwa skojarzenia z chłopomanią, której w powieści Reymonta z całą pewnością nie ma.
Jacek Mal- czewski, <i>Za- truta studnia i Topielec w uściskach dziwożony</i>	Tych obrazów zapewne uczniowie nie będą wskazywać. Wprowadzenie elementów symbolicznych, baśniowej atmosfery odsunie skojarzenia z <i>Chłopami</i> . Czy jednak rzeczywiście w powieści nie ma elementów symbolicznych? Czy scena śmierci Boryny (tematycznie odległa od obrazu Malczewskiego) nie łączy w sobie planów realistycznych i symbolicznych? Nie wychodząc poza granice prawdopodobieństwa, tworzy przecież zupełnie odmienną od realizmu przestrzeń, magiczną, odrealnioną. Gest zasiewania i zachowanie całej przyrody ma wymiar symboliczny.
Józef Chełmoński, <i>Bociany</i> ¹	Artysta związany z wsią Kuklówka na Mazowszu na swoich obrazach przedstawia sceny z życia wsi, przy czym człowiek zawsze ukazany jest na tle natury. Obraz uderza prostotą i przejrzystością. Pokazuje związek człowieka z naturą. Taka sama jest nadrzędna idea <i>Chłopów</i> , organizująca wszystkie płaszczyzny powieści. Dominuje nastrój spokoju i ciszy. Obraz jest realistyczny, przesycony delikatnym, rozproszonym światłem, emanuje zeń nastrój łagodnej melancholii. Nie brak w <i>Chłopach</i> analogicznych opisów (realistycznych z nutą liryzmu). Poza tym można znaleźć bezpośrednie odniesienia tematyczne (Witek, Józia) i stylistyczne (impresjonistyczne opisy).

¹ Obraz znajduje się w *Arcydziałach malarstwa* pod red. A. Kowalczykowej, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 1999.

Ferdynand Ruszczyc, <i>Ziemia</i> ²	Obraz przedstawia twardy łuk ziemi, „ciężkie” chmury, wysiłek chłopca i zwierząt (wołów), samotność człowieka zawieszona między niebem a ziemią. Powieść Reymonta ukazuje i taki obraz chłopskiej egzystencji. Poetyka obrazu wykracza poza konwencję realistyczną. Zwykła scena orki nabiera wymiaru symbolicznego: zmagania człowieka z naturą, w których jest coś mistycznego (podobny zabieg artystyczny odnajdujemy w różnych opisach prac polowych w <i>Chłopach</i> , np. siewu, gdzie wyraźnie podkreślona jest sakralizacja).
--	--

Prawie każdy z wymienionych obrazów ukazuje jakiś aspekt powieści, da się odnieść do jakiejś sytuacji, konwencji artystycznej czy płaszczyzny interpretacyjnej. Jednak żadne z omówionych dzieł malarskich nie oddaje w pełni wymowy *Chłopów*. Powieść Reymonta jest szeroka, wielowymiarowa. Stanowi syntezę chłopskiej egzystencji, jest w niej realizm, i obraz nędzy, i liryzm, i sakralizacja. Jest to obraz tak pełny, że dzieło zyskało sobie miano „chłopskiej epepej”.

Nauczyciel podaje cele lekcji i formułuje problem. Zadaniem uczniów będzie ustalenie, jakie cechy kompozycji powieści i kreacji świata przedstawionego wpływają na wielowymiarowość i uniwersalizm utworu. Temat lekcji zostanie zapisany pod koniec zajęć, uczniowie sami go zredagują. Na razie zapisują:

Chłopi Władysława Stanisława Reymonta, czyli...
(ok. 20 minut)

2. Rozwinięcie

Klasa przypomina podstawowe składniki powieści: świat przedstawiony (czas, miejsce, postacie, wydarzenia – akcja i fabuła), kompozycja, narracja i narrator, język i styl. Nauczyciel dzieli uczniów na pięć grup (pierwszy podział; najlepiej, aby w każdym zespole było tyle samo osób), które mają przygotować analizę i interpretację poszczególnych składników powieści. W opracowaniu zagadnień pomocne będą wiadomości zamieszczone w ramach w podręczniku. Wszelkie stwierdzenia i komentarze należy odnosić do przykładów z powieści.

Zadania dla grup:

grupa	zadanie	wiadomości w ramach
1.	Przeanalizować czasy powieściowe, określić je, omówić znaczenie	– <i>Czas w „Chłopach”</i> – <i>Współczesność</i>
2.	Scharakteryzować miejsce wydarzeń, przemyśleć interpretację	– <i>Chata i dwór</i> – <i>Przestrzeń realistyczna i mityczna</i>
3.	Kim są bohaterowie powieści? Na jakie grupy można ich podzielić? Jakie archetypy w nich odnajdujemy? (ogólnie – bez szczegółowej charakterystyki)	– <i>Wieloplanowość</i> – <i>Bohaterowie w planie realistycznym</i> – <i>Obraz zbiorowości i portrety</i> – <i>Matka rodu</i>

² Obraz znajduje się w tece *Od modernizmu do 1939 roku* A. Kowalczykowej, E. Paczoskiej, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2002.

3.		także fragment książki Kazimierza Wyki „Chłopi” – <i>związki z epoką</i>
4.	Wydarzenia powieściowe, układ fabularny, plany i związana z nimi kompozycja	– <i>Wieloplanowość</i>
5.	Określić, kim jest narrator, jakie „oblicza” odsłania. Jak prowadzona jest narracja? Do jakich konwencji i wzorców nawiązuje?	– <i>Formy narracji</i>

Uczniowie pracują ok. 20 minut. Nauczyciel podchodzi do poszczególnych grup, udziela wskazówek, koryguje błędy. Każdy uczeń pracujący w zespole powinien zapisać wnioski na kartce, tak by potrafił je później jasno i komunikatywnie przedstawić w innej grupie.

Uwaga! Nauczyciel musi zyskać pewność, że na tym etapie lekcji wnioski uczniów są trafne. Jeżeli stwierdzi, że nie radzą sobie z zadaniami, że ich interpretacje są fragmentaryczne lub błędne, należy po zakończeniu pracy w grupach przejść do ogólnej prezentacji, wyjaśnić wątpliwości, skorygować błędy. Jeżeli uzna, że analizy są prawidłowe i wnioski uczniów idą we wskazanych kierunkach, może przejść do kolejnej fazy lekcji – metody grup eksperckich.

Najważniejsze wnioski ustalone w grupach problemowych:

grupa	zagadnienie	wnioski
1.	czas	<p>W powieści są obecne:</p> <ul style="list-style-type: none"> – czas naturalny: cykliczny, powracający, na którego tle życie ludzkie (jako całość, pojmowane ogólnie) zyskuje wymiar trwałości, powtarzalności (wyznaczony czterema porami roku); – czas liturgiczno-obrzędowy nakładający się na czas naturalny, rytm, który organizuje życie ludzkie (wyznaczają go święta kościelne, ale również obyczaje i obrzędy o pochodzeniu wcześniejszym niż chrześcijaństwo); – czas historyczny właściwie jest nieobecny w powieści; zasygnalizowany powstańcą przeszłości Kuby, nie odgrywa większej roli; nie ma bezpośredniego wpływu na życie chłopą; – czas fabularny związany jest przede wszystkim z pierwszymi dwoma czasami (czasem naturalnym i czasem liturgiczno-obrzędowym), bo na życie bohaterów wpływ ma rytm prac polowych i związane z nimi obyczaje, obrzędy i zachowania; – czas egzystencjalny wyznaczony jest takimi wydarzeniami, jak: narodziny, chrzest, śmierć. <p>Wnioski: Czas powieściowy ma cechy czasu mitycznego. Jest to czas uniwersalny, dziejący się „zawsze” ustalonym, wiecznym rytmem.</p>

2.	miejsce	<p>Wszystko dzieje się w Lipcach. Granice wsi są granicami powieściowego świata. Choć wymienia się w powieści kilkadziesiąt innych miejscowości, to wszystkie ważne wydarzenia rozgrywają się w Lipcach. Tylko w dwóch momentach podczas krótkich wyjazdów do Tymowa akcja przenosi się poza granice wsi.</p> <p>Wnioski:</p> <p>W ten sposób pokazane zostało chłopskie „zakorzenie” w miejscu, kategoria „bycia tutejszym”. Tylko jedno miejsce może być uważane za swoje, staje się ono osią wszechświata, centrum akcji powieściowej. Tym, co trzyma chłopa w jego wsi, jest nie tylko głód ziemi, ale także głęboka potrzeba bycia „u siebie” (por. Agata, która wraca jak ptak na wiosnę).</p> <p>Powieściowe Lipce nie są wierną rekonstrukcją istniejącej wsi. Na ich wizerunek składają się różne elementy miejscowości znanych autorowi. Są syntezą polskiej wsi.</p> <p>Przestrzeń powieściowa została podzielona na Lipce i resztę świata – swoje i obce, tu i tam.</p> <p>Miejsce ma cechy przestrzeni mitycznej, własnej, oswojonej, bezpiecznej.</p>
3.	postacie	<p>Jest to przede wszystkim bohater zbiorowy, społeczność wiejska reprezentująca jakiś nadrzędny ład (każdy ma tu swoje wyznaczone miejsce, choćby było najbardziej poślednie). Gromada żyje według określonych zasad, których przekroczenie grozi jednostce wyrzuceniem poza nawias społeczności, ma własną moralność zbiorową.</p> <p>Bohaterowie indywidualni to: członkowie rodziny Borynów i osoby z nimi związane, włączone w konflikt. Postacie te mają cechy archetypiczne: ojciec i syn walczą o władzę (ziemię) i kobietę, w Jagnie odnajdujemy archetyp pięknej Heleny lub nawet, jak sugeruje Kazimierz Wyka, pradawnych żeńskich bóstw płodności; każda pora roku wiąże ją z innym kochankiem (jesień – Boryna, zima – Antek, wiosna – wójt, lato – Jaś); Hanka to matka rodu, której Boryna pozostawia pieczę nad gospodarstwem.</p>
4.	wydarzenia – kompozycja	<p>Nadrzędną zasadą organizującą kompozycję jest wpisanie wydarzeń w cztery pory roku, w porządek naturalny nadający rytm i sens ludzkiemu życiu. Warto podkreślić ramową kompozycję: utwór rozpoczyna się odejściem starej Agaty ze wsi i kończy opuszczeniem Lipiec przez dziada; pierwsze i ostatnie słowa nawiązują do chrześcijańskich pozdrowień – powitania i pożegnania (błogosławieństwa).</p> <p>Powieść ma kilka planów powiązanych ze sobą (patrz ramka). Całość sprawia wrażenie ładu, celowości, wyważenia i spokoju.</p>

5.	narrator	Narratorów jest kilku: wiejski gawędziarz, młodopolski poeta, realistyczny obserwator. Występują różne style i konwencje: od realizmu i naturalizmu po impresjonizm. Są też aluzje epickie, np. chłopci ruszający na las przedstawieni są według rodów (podobnie u Homera lub Mickiewicza). W powieści zastosowano stylizację gwarową.
----	-----------------	--

Po wykonaniu zadania uczniowie kontynuują pracę, tworząc grupy eksperckie. Nowy podział polega na tym, że do każdej grupy wchodzi po jednej osobie z poprzednich grup (każdy nowy zespół składa się z „ekspertów” od: czasu, miejsca, bohaterów, kompozycji i narracji).

Podział I

1, 1,
1, 1,
1, G-1
1

2, 2,
G-2
2, 2,
2, 2,

3, 3,
3, 3,
G-3
3, 3,

4, 4,
4, 4,
4, G-4
4,

5, 5,
5, G-5
5, 5, 5

Podział II

1, 2, 3,
4, 5,
E-I

1, 2, 3,
4, 5
E-II

1, 2, 3,
4, 5
E-III

1, 2, 3,
4, 5
E-IV

1, 2, 3,
4, 5,
E-V

1, 2, 3,
4, 5
E-VI

Zadaniem grup eksperckich jest opracowanie wniosków interpretacyjnych, zawierających odpowiedź na postawione na początku lekcji pytanie: Jakie cechy kompozycji powieści i kreacji świata przedstawionego *Chłopów* wpływają na wielowymiarowość i uniwersalizm utworu? Jaki charakter ma świat przedstawiony w powieści?

Uczniowie pracujący w nowo utworzonych zespołach przedstawiają wcześniejsze uzgodnienia, omawiają poszczególne składniki powieści, porównują interpretacje czasu, przestrzeni i bohaterów. Niewątpliwie zwrócą uwagę na powtarzające się odniesienia do mitu. Syntetyzują interpretacje różnych płaszczyzn powieści. Zapisują wnioski. Po zakończeniu pracy przedstawiciele grup prezentują interpretacje i odpowiadają na postawione pytania.

Po przedstawieniu interpretacji uczniowie sięgają jeszcze do słowników terminów literackich, aby przypomnieć sobie bardziej szczegółowe informacje na temat mitu, jego budowy i funkcji oraz archetypu.

Młodzież odnosi cechy mitu do zinterpretowanych wcześniej płaszczyzn powieści, porównuje je, odnajduje podobieństwa (budowy i funkcji). Wskazuje archetypiczne cechy niektórych postaci.

(ok. 60 minut)

3. Podsumowanie

Odniesienie świata przedstawionego *Chłopów* do przestrzeni mitów nie wyklucza widzenia w powieści „chłopskiej epepei”. Oba określenia wiążą się ze sobą: starogrecki epos narodził się z narracyjnej warstwy mitu i wprowadził plany mityczne (boskie).

Uczniowie sięgają do podręcznika, przywołują informacje z ramki *Chłopska epepeja* i dodają jeszcze inne argumenty pozwalające w *Chłopach* widzieć cechy epepei, np.:

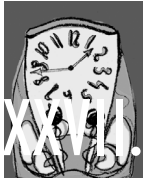
- Reymont jest pisarzem epickim, wiedzę czerpie z obserwacji;
- język powieści jest opisowy;
- obok realizmu występuje naturalizm, który wynika z realiów życia chłopów (w zgodzie z naturą, z jej rytmem);
- realistyczny opis często przechodzi w patos.

Następnie proponują dokończenie tematu lekcji tak, by odzwierciedlał on wnioski interpretacyjne.

(ok. 10 minut)

Praca domowa

Przypomnij sobie poznane na wcześniejszych lekcjach cechy stylów obecnych w utworach literackich Młodej Polski.



Wiejski gawędziarz i młodopolski artysta, czyli narrator *Chłopów*. Analiza języka i stylu wybranych fragmentów powieści

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Lekcja poświęcona jest doskonaleniu umiejętności dokonywania analizy językowo-stylistycznej tekstu powieści młodopolskiej. Uczniowie wykorzystają wcześniej zdobyte wiadomości o poetyce impresjonistycznej, środkach stylistycznych i językowych do samodzielnej pracy z dziełem.

CELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- analizować tekst artystyczny pod względem stylistyczno-językowym
- wskazać środki stylistyczne i określić ich funkcje
- na podstawie obserwacji środków językowych i stylistycznych rozpoznać poetykę utworu
- dostrzec językowe środki służące sakralizacji
- wskazać elementy stylizacji gwarowej
- wyjaśnić, dlaczego w *Chłopach* mamy do czynienia ze stylizacją gwarową, a nie z gwarą.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają jedną godzinę lekcyjną. Uczniowie pracują z tekstem. Nauczyciel wykorzystuje elementy metody problemowej i heureka.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 245–249
- teksty powieści w całości (np. I tom – przynajmniej jeden egzemplarz na 3–4 osoby)

- wiadomości na temat gwary łowickiej, np. na podstawie: S. Urbańczyk *Zarys dialektologii polskiej*, Warszawa 1984; mogą to być materiały przygotowane i opracowane przez nauczyciela
- ewentualnie mapa gwar polskich (np. na podstawie wyżej wymienionego źródła)

POJĘCIA I TERMINY

język, styl, stylizacja gwarowa

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Uczniowie wymieniają różnych narratorów *Chłopów* (przypomnienie z wcześniejszej lekcji):

- wiejski gawędziarz posługujący się – przynajmniej takie robi wrażenie – gwarą;
- młodopolski poeta, który stylizuje swoje opisy według modnych w epoce poetyk;

– realista, rzeczowy obserwator.

Każdy sposób narracji jest ilustrowany odpowiednim, krótkim fragmentem utworu (znalezionym w pełnych tekstach powieści).

Na podstawie cytatów i znajomości książki uczniowie stwierdzają, że zróżnicowanie narracji wiąże się z różnymi płaszczyznami powieści.

– Wiejski gawędziarz posługujący się gwarą mówi o wydarzeniach, o pracach polowych, obyczajach wiejskich, często też o przeżyciach wewnętrznych bohaterów (zwłaszcza gdy przechodzi w mowę pozornie zależną i opisy przybierają postać monologu wewnętrznego).

– Młodopolski poeta (wrażliwy na barwy i dźwięki) przede wszystkim przedstawia opisy przyrody. Opowiada też o śmierci i o mistycznych przeżyciach bohaterów (np. w czasie nabożeństw w kościele).

– Realistyczna obserwacja dominuje w przedstawianiu zdarzeń, prowadzeniu wątków fabularnych.

Nauczyciel podaje temat i cele lekcji.

(ok. 15 minut)

2. Rozwinięcie

Nauczyciel prosi młodzież, aby teraz przyjrzała się bliżej opisom przyrody.

Uczniowie pracują parami w ławkach. Analizują i interpretują fragmenty z podręcznika (opisy pór roku). Nauczyciel równomiernie przydziela fragmenty, tak aby po kilka par równolegle badało ten sam tekst – w czasie prezentacji będą uzupełniać swoje wnioski.

Uczniowie mają wypisać środki językowe i stylistyczne zauważone w przydzielonym im fragmencie, pogrupować je tak, aby umożliwiły wyciągnięcie wniosków na temat poetyki i sposobu ukazania przyrody.

Prowadzący poleca zwrócić szczególną uwagę na środki stylistyczne, które już wcześniej dostrzegane były w utworach młodopolskich, oraz na elementy gwary.

Po kilkunastu minutach pracy uczniowie relacjonują swoje spostrzeżenia. Cała klasa śledzi tok rozumowania mówiących kolegów, pracuje z tekstem, dopowiada, zapisuje notatki.

Przykładowa analiza fragmentu *Jesień*

– warstwa obrazowa:

- kolorystyka **impresjonistyczna** (barwne, jaskrawe plamy w rozmytej, mglistej poświacie i mgle): „rzędy kobiet czerwieniły się”, „stada krów srokatych”, „popielate zagony rdzawiły się”, „gęsi niby płyty śniegów bieleły się”, „zrudziałe łąki”, „niebieskie warkocze dymów”, „gąszcz drzew pożółkłych”, „jesienna szarość”, „srebrne pajęczyny”, „jarzębiny o krwawych, ciężkich głowach”, „tuman szarego, przesłonecznionego kurzu”

- zgodna z duchem impresjonizmu **amorficzność kształtów**, np.: „długie, niebieskie warkocze dymów ciągnęły się nad zagonami”, „na ścierniskach oprzędzonych srebrnymi pajęczynami”, „tuman szarego, przesłonecznionego kurzu podnosił się [...], wydłużał i pełzał”

- **oniryzm obrazów**: „puste senne drogi”, „tonął bez echa w jesiennej szarości”, „szedł wolno, siał ruchem monotonnym”

- wypisane zwroty i wyrażenia tworzą **obraz dynamiczny** (kolory często przedstawiane są za pomocą czasowników); obraz jest wibrujący, zmieniający się, w ciągłym ruchu form i barw, wynika to z wprowadzenia dużej liczby czasowników (leciał, tłukł, tonął)

- obraz ożywiają także: **metafory** (a zwłaszcza **animizacje i personifikacje**), **porównania, powtórzenia**

– warstwa brzmieniowa:

- **onomatopeje i eufonie**, np. „grochot [...] kartofli”, „wóz zaturkotał”, „plug zgrzytnął”, „głuchy bełkot rzeki”, „turkot młyna” (nasylenie opisu dźwiękami powtarzającymi się, budującymi szczególnie rytm, uspokajający, nieco melancholijny)

- **rytm prozy** buduje szereg zdań o paralelnej składni, wprowadzanych za pomocą wielokropków (a więc stanowiących urwane strzępy dolatujących dźwięków, rytmicznie „wyłaniających się z ciszy”, o której mowa w opisie)

W drugiej części opisu następuje nieznaczna zmiana nastroju, który staje się coraz bardziej patetyczny. Wrażenie to potęguje:

- słownictwo: „siejba”, „tuman”, „błogosławiący ruch siejby”, „święty rzut”, „złoty pył”, „kolisty wir”

- porównanie: „niby z obłoku wychylał się bosy chłop”

- coraz bardziej dostojny rytm składni: „siał ruchem monotonnym, nabożnym i błogosławiącym ziemi”

- powtórzenie: „z tym samym błogosławiącym ruchem siejby; z tym samym świętym rzutem...”

Wymienione uwznioślające środki opisu tworzą **efekt sakralizacji** obrazu: czynności chłopca nabierają znaczenia symbolicznego i uniwersalnego.

W pozostałych fragmentach uczniowie odnajdą jeszcze bardziej wyraźne formy gwarowe, np.

słownictwo	fonetyka	fleksja	składnia
barowała się kiej przeprze lute (kły) chorość cichość parob legł ano wnetki do cna orosiała kokot na wyprzódki ognicha kajś niekaj	weźre się we świat gdziesik jaże barzej	nie wiada było morzone roztlewające się niebieściły się do oczów	porykujący tłułka jako ten zwierz głodny.. imać się pługa dusze rozpierało radością

Nauczyciel zadaje pytanie:

– Czy narrator posługuje się gwarą łowicką (lub inną gwarą z okolic, w których umieścił powieściowe Lipce)?

Na pierwszy rzut oka widać, że nie, ponieważ tylko niektóre formy językowe zawierają cechy gwarowe, język narracji to w przeważającej mierze polszczyzna literacka, przy czym zagęszczenie elementów gwarowych jest raz większe, raz mniejsze (widać to szczególnie we fragmencie *Zima*, w którym początek jest nasycony elementami gwarowymi, później zanikającymi).

Teraz nauczyciel przedstawia mapę dialektów polskich. Uczniowie odnajdują pas częstochowsko-sieradzki, do którego należą tereny gwary, jaką musieli mówić mieszkańcy powieściowych Lipiec i okolic.

Nauczyciel informuje, że w gwarach północnej Małopolski występowało mazurzenie oraz pochylenie samogłosek („lyn” zamiast „len”, „kobita” zamiast „kobieta” – co do tego ostatniego językoznawcy nie są zgodni). W gwarze łowickiej występuje też końcówka 1 os. lm. „-wa”, a czasownik „było” wymawiany jest „belo”).

Żadnej z tych cech nie ma w formach gwarowych w *Chłopach* (uczniowie sprawdzają w innych fragmentach powieści).

Wniosek: Reymont nie napisał powieści gwarą, lecz zastosował stylizację gwarową (dialektyzację) polegającą na świadomym upodobnieniu języka (w niektórych partiach utworu) do cech gwarowych, przy czym nie starał się zachować wierności gwarze łowickiej, lecz stworzył ogólne wrażenie „ludowości” języka przez zastosowanie różnych elementów gwarowych.

(ok. 25 minut)

3. Podsumowanie

Nauczyciel podsumowuje lekcję. Język narratora zawiera elementy różnych stylów artystycznych (np. realistycznego, impresjonistycznego) oraz dialektyzację. Jest syntezą różnych technik i konwencji składających się na doskonały efekt artystyczny. Elementy gwarowe sprawiają wrażenie autentyczności, „swojskości” języka; czynią bardziej prawdopodobnym i wiarygodnym wiejskiego gawędziarza, opowiadającego o życiu wsi, którą oglądamy oczami kogoś stamtąd.

Z drugiej strony fragmenty impresjonistyczno-symboliczne oraz wykorzystanie efektu patosu czynią obraz życia wiejskiego wzniosłym, wiążą się z mityzacją przedstawianej przestrzeni i czasu.

(ok. 5 minut)

Praca domowa

W tekście powieści znajdź fragmenty zawierające elementy językowo-stylistyczne właściwe innym kierunkom artystycznym epoki (jak np. naturalizm, symbolizm).



Podróże w czasie i przestrzeni: Zakopane – stolica Młodej Polski

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Zajęcia integrują wiedzę i umiejętności uczniów z różnych dziedzin. Lekcja ma w znacznej części prezentować efekty pracy domowej uczniów. Przeprowadzona będzie w konwencji dramowej jako „podróż literacka” (bez głębokiego wchodzenia uczestników w role). Uczniowie wykorzystają samodzielnie znalezione materiały i opracowane wystąpienia; lekcja zaplanowana jest tak, aby faza przygotowania rozwijała umiejętności samokształceniowe.

CELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- zaprezentować samodzielnie znalezione (przede wszystkim w internecie) materiały na temat stylu zakopiańskiego i znaczenia Zakopanego w kulturze Młodej Polski
- wymienić utwory literackie i dzieła malarskie będące świadectwem fascynacji przyrodą Tatr i kulturą ludową regionu
- wyjaśnić, czym był styl zakopiański w budownictwie, i omówić jego główne cechy
- czytać utwory pisane gwarą góralską (lub stylizowane na gwarę)
- wskazać najważniejsze cechy gwary podhalańskiej
- charakteryzować bohaterów legend góralskich i ich system wartości
- wyjaśnić źródła fascynacji przyrodą tatrzańską i ludem góralskim.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają jedną godzinę lekcyjną. Nauczyciel wykorzystuje metodę ćwiczeń dramowych, krótkie referaty uczniów. Na tydzień przed lekcją prowadzący przydziela uczniom zadania domowe polegające na przygotowaniu zagadnień związanych ze znaczeniem Tatr, Zakopanego i kultury ludowej w okresie Młodej Polski. Nauczyciel rozdaje uczniom zadania wraz z adresami niektórych stron internetowych, aby mieli wykaz źródeł, z których mogą korzystać. Zadania są zróżnicowane, młodzież opracowuje je indywidualnie lub zespołowo. Wszyscy powinni zapoznać się z tekstami

i informacjami zamieszczonymi w podręczniku na rozkładówce. Znajdą tam wstępne informacje potrzebne do realizacji wybranych zadań. Na lekcji nie jest potrzebny komputer. Uczniowie prezentują wydruki i przygotowane materiały.

Zadanie 1.

Znajdźcie szczegółowe informacje o stylu zakopiańskim, wykorzystując materiały zawarte w podręczniku, encyklopedii i internecie. Przygotujcie 5-minutowe wystąpienie, ilustrowane zdjęciami dawnego budownictwa i przykładami współczesnych budynków.

Możecie skorzystać z WIEM (*Wielkiej internetowej encyklopedii multimedialnej*; www.wiem.onet.pl) i znaleźć hasło „Witkiewicz Stanisław”. Są tam wiadomości o artyście – twórcy stylu zakopiańskiego – oraz trzy dobre zdjęcia.

Na stronie <http://www.cyf-kr.edu.pl/zakopane/muzeum/koliba.html> znajdziecie Muzeum Stylu Zakopiańskiego im. Stanisława Witkiewicza, które mieści się w willi „Koliba”.

Warto również zajrzeć na stronę *Tatry. Budownictwo na Podhalu* (adres: http://republika.pl/astaszel/Styl_Regionalny.htm). Zawiera ona szczegółową charakterystykę stylu zakopiańskiego, opis chałupy podhalańskiej, słownikzek pojęć odnoszących się do elementów budownictwa, niektóre domy zaprojektowane przez Stanisława Witkiewicza, zdjęcia współczesnego budownictwa zakopiańskiego itp. Można też skorzystać z zakopiańskiego portalu internetowego <http://www.z-ne.pl/> lub ze strony miasta <http://www.zakopane.pl>.

Zadanie 2.

Przygotujcie klasową „Galerię Tatrzańską”. W tym celu znajdźcie w albumach i w internecie zdjęcia Tatr i „dopasujcie” do nich fragmenty utworów poetyckich z okresu Młodej Polski poświęconych przyrodzie tatrzańskiej, tak by było widać związek tematu, nastroju, poetyki. Wydrukujcie zdjęcia i teksty wierszy, całość umieśćcie na gazecie ściennej (może to być ekspozycja na ławkach, jeśli wykorzystacie albumy). W trakcie krótkiej prezentacji odczytacie wiersze i wyjaśnicie, jaką zasadą kierowaliście się, łącząc utwory z określonymi zdjęciami. Wasza galeria nie powinna być obszerna, natomiast zdjęcia powinny być wyraźne. Możecie wykorzystać wiersze zamieszczone w podręczniku. Przydatna jest również strona – <http://republika.pl/kochamtatry/> – *Kocham Tatry. Strona dla miłośników Tatr*. Jest to prywatna strona domowa, na której oprócz pięknych zdjęć można znaleźć informacje o początkach turystyki tatrzańskiej i pierwszych „piewcach Tatr”, ciekawostki sięgające połowy ubiegłego wieku, interesujące wypowiedzi na temat Tatr i Zakopanego, znanych postaci (także z panteonu młodopolskiego: Stanisława Witkiewicza, Tytusa Chałubińskiego, Mieczysława Karłowicza), słownik tatrzański (określenia związane z górami i taternictwem), a także opisy najbardziej dramatycznych wypadków i tragedii tatrzańskich (temat koresponduje z biogramem Karłowicza zamieszczonym w podręczniku).

Warto obejrzeć witrynę *Ceperski przewodnik po Tatrach* (<http://www.ceper.com.pl>), na której zamieszczone są zdjęcia szlaków tatrzańskich. Można również zajrzeć pod adres: <http://republika.pl/konradjarz/tatry.htm>; jest to strona domowa, której autor

zamieszcza wiele interesujących zdjęć przedstawiających Tatry, a ponadto oferuje samodzielnie zredagowany i aktualizowany *Przewodnik Tatrzański* (<http://republika.pl/konradjarz/przewod.htm>), zawierający adresy ważniejszych stron związanych z Tatrami (w tym muzea, galerie, informacje Tatrzańskiego Parku Narodowego).

Zadanie 3.

Przedstawcie sylwetki znanych ludzi, którzy pokochali Tatry, rozslawili je i przyczynili się do rozkwitu Zakopanego oraz turystyki górskiej, a także do upowszechnienia kultury podhalańskiej. Wielu z nich (choć nie wszystkich!) pochowano na starym cmentarzu zakopiańskim – Pęksowym Brzyzku. Znajdują się tam groby m.in.: Tytusa Chałubińskiego, ks. Józefa Stolarczyka, Jana Krzeptowskiego Sabała, Kazimierza Przerwy-Tetmajera, Władysława Orkana, Stanisława Witkiewicza, Kornela Makuszyńskiego, Mariusza Zaruskiego, Bronisława Czecha, Heleny Marusarzówny. Znajdźcie tych, którzy reprezentują epokę Młodej Polski, i krótko ich przedstawcie. Jeśli nie wiecie, gdzie szukać informacji, zajrzyjcie najpierw do *Wielkiej internetowej encyklopedii multimedialnej WIEM* (www.wiem.onet.pl), wybierzcie hasło „Pęksowy Brzyzek” i otwierajcie kolejno linki z nazwiskami. Bardzo interesujące materiały można znaleźć na stronie Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego, wchodząc do podstrony „wydawnictwa” i odnajdując archiwum miesięcznika „Wołanie” (<http://www.ptt.org.pl/archiwa/teksty.htm>). Są w nim artykuły poświęcone np. taternictwu z końca XIX i początku XX w. (Jan Alfred Szczepański *Tatry lat dawnych – Odkrycie i zdobywanie Tatr*). Zajrzyjcie także na internetowe strony Muzeum Tatrzańskiego: <http://www.cyf-kr.edu.pl/zakopane/muzeum/index.html>.

Zadanie 4.

Dowiedźcie się, kim był Janosik, bohater legend i podań z Podhala, którego znamy powszechnie z filmu w reż. Janusza Passendorfera. W tym celu sięgnijcie do miesięcznika Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego „Wołanie” (na stronach internetowych PTT www.ptt.org, wchodząc na podstronę „wydawnictwa” lub bezpośrednio: <http://www.ptt.org.pl/archiwa/teksty.htm>). Znajdziecie w nim artykuł Michała Wójcika *Co ci powiem, to ci powiem, czyli prawdziwa historia Janosika*. Dowiedzcie się także, kim był Sabała (www.wiem.onet.pl).

Zadanie 5.

W podręczniku na rozkładówce *Młoda Polska Tatrzańska* znajduje się kilka utworów napisanych gwarą podhalańską. Nauczcie się je czytać we właściwy sposób.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 250–251, 253
- tradycyjna melodia z Podhala: *Podźmy chłopczy do sałasa*
- wiadomości i ilustracje samodzielnie znalezione przez uczniów w albumach i na stronach internetowych

POJĘCIA I TERMINY

Tatry, Podhale, kultura ludowa, styl zakopiański, gawędy góralskie

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Wskazany uczeń odczytuje zamieszczony na rozkładówce w podręczniku tekst *Odkrywanie Tatr*.

Nauczyciel zapowiada, że na dzisiejszej lekcji uczniowie przeniosą się do Zakopanego z początku XX w., aby bliżej przyjrzeć się różnym aspektom związanym z Tatrami i góralszczyzną w kulturze Młodej Polski. Będzie to „podróż literacka”.

(ok. 5 minut)

2. Rozwinięcie

Podróż rozpoczyna chwila kontemplacji. Uczniowie podchodzą do „Galerii Tatrzańskiej” (przygotowanej przez zespół drugi). Rozlega się muzyka góralska: *Podźmy chłopcy do sałasa*¹. Po kilku minutach autorzy galerii odczytują przygotowane fragmenty poezji, wskazując przy tym zdjęcia, do których się one odnoszą. Podają autorów i tytuły wierszy. Po zakończeniu recytacji można raz jeszcze włączyć muzykę. Następnie autorzy wyjaśniają, dlaczego wybrali takie, a nie inne utwory (zapewne będą tu wiersze impresjonistyczne, ale także mogą się pojawić wiersze Kasprowicza z późnego okresu jego życia), i jaką zasadą się kierowali, łącząc zdjęcia z wierszami (mógł o tym zdecydować temat, np. zdjęcie i utwór przedstawiają to samo miejsce, ale także nastrój, kolorystyka, efekty świetlne itp.). Pozostali uczniowie oceniają efekt, opowiadają o swoich odczuciach.

Młodzież przygląda się zamieszczonym w podręczniku reprodukcjom obrazów Leona Wyczółkowskiego *U wrót Chałubińskiego* i Feliksa Stanisława Jasińskiego *Góry nad jezioroem*. Omawia sposób przedstawienia gór, porównuje dzieła malarskie z fotografiami. Zwraca uwagę na impresjonistyczne cechy obrazu Wyczółkowskiego.

Wnioski: Zarówno artystyczna fotografia (będąca z założenia ujęciem mimetycznym), jak i obraz malarski przedstawiają subiektywne widzenie przyrody. W każdym wypadku jest to sposób widzenia autora. Obraz zawiera treści symboliczne i metaforyczne; fotografia także może je sugerować, jeśli autor w zaplanowany sposób wykorzysta możliwości techniki.

¹ Nagranie prezentowane na płycie, w wykonaniu kapeli Władysława Obrochty z Zakopanego, zarejestrowano w „Atmie”, zakopiańskiej willi Szymanowskiego w 1977 r. Władysław Obrochta (1914–1994) pochodził ze słynnego zakopiańskiego rodu muzykantów. Jego dziada, Bartłomieja Obrochtę, znał i cenil Karol Szymanowski, a melodia *Podźmy chłopcy do sałasa* należała do ulubionych motywów góralskich kompozytora.

Teraz głos zabiera grupa, która przygotowała informacje o stylu zakopiańskim (uważanym za pierwszy polski styl narodowy):

- przedstawia jego charakterystyczne cechy (wykorzystanie drewna, spadziste dachy, motywy zdobnicze itp.);
- prezentuje sylwetkę twórcy – Stanisława Witkiewicza;
- pokazuje zdjęcia – koniecznie willi „Koliba”, pierwszego zbudowanego w tym stylu domu, gdzie dziś znajduje się Muzeum Stylu Zakopiańskiego (obecny wygląd oddaje pierwotny stan budynku z 1901 r.);
- podaje niektóre nazwy odnoszące się do tego budownictwa;
- zwraca uwagę na renesans stylu zakopiańskiego w dzisiejszym budownictwie jednorodzinnych (nawet niezbyt udane próby adaptowania tego stylu w zupełnie innym pejzażu kulturowym, w nizinnych częściach kraju).

Nauczyciel może, jeśli to konieczne, podkreślić, że styl zakopiański jest nieodzownym składnikiem krajobrazu kulturowego Podhala.

Kolejna grupa prezentuje swoją pracę. Podkreśla, że pod koniec XIX i na początku XX w. Zakopane zgromadziło wiele niezwykłych postaci, dzięki którym stało się tym, czym jest dziś. Przedstawia wybrane sylwetki, np.: Tytusa Chałubińskiego, ks. Józefa Stolarczyka, Stanisława Witkiewicza, Mariusza Zaruskiego – twórcy ratownictwa tatrzańskiego. Podkreśla związki z Zakopanem poetów i pisarzy (Kazimierza Przerwy-Tetmajera i Jana Kasprowicza, Władysława Orkana, Kornela Makuszyńskiego) oraz kompozytorów (Mieczysława Karłowicza i Karola Szymanowskiego), wspomina o postaci Sabały, opowiada o dzisiejszych ich śladach w Zakopanem: pomniku Chałubińskiego i Sabały, willach: „Harenda” i „Atma” oraz o znajdujących się w nich muzeach (o „Kolibie” była mowa wcześniej).

Następnie grupa zajmująca się legendami prezentuje postać Janosika. Prezentacja może być zilustrowana fotosami z filmu *Janosik*, ale uczniowie powinni podkreślić, że bohater filmowy nie miał wiele wspólnego ze swym historycznym prototypem. Janosik znany z filmu Passendorfera jest postacią noszącą wyraźne znamiona mityzacji. Ma cechy niezwykłego i szlachetnego bohatera, jest projekcją marzeń o bohaterze (podobnie jak góralscy bohaterowie opowiadań i wierszy Kazimierza Przerwy-Tetmajera).

Koniecznie trzeba wspomnieć o postaci Sabały, dzięki któremu opowieści o zbójnikach weszły do literatury.

Uczniowie, którzy wcześniej zapoznali się z tekstami pisanymi gwarą, czytają zamieszczone w podręczniku utwory Przerwy-Tetmajera: *List Hanusi*, *Legenda o Janosikowej śmierci*, *Marsz zbójceki ze „Skalnego Podhala”*, a także *Sobek Jaworczak jaki honor miał* – fragment opowieści z *Na skalnym Podhalu*.

Uczniowie wypowiadają się na temat postaci zbójników, próbują zrekonstruować ich system wartości. Zwracają uwagę na poczucie honoru, godności, przywiązanie do wolności, wysoką rangę takich cech, jak: śmiałość, dzielność, odwaga, umiejętność stawienia czoła śmierci itp. Zastanawiają się, dlaczego w okresie Młodej Polski motyw zbójnika był tak popularny, tylu pisarzy i poetów podejmowało go w swoich utworach, głosząc swoistą apoteozę „harnasi” (Ten motyw zafascynował także kompozytora Karola Szymanowskiego!). Uczniowie wskazują na wewnętrzną niezależność, wolność tak upragnioną po przeszło wieku niewoli.

Na podstawie wiadomości z podręcznika (ramka: *Gwara podhalańska*) młodzież wskazuje w przeczytanych fragmentach charakterystyczne cechy gwary podhalańskiej.

(ok. 35 minut)

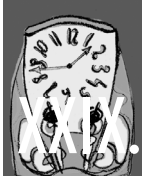
3. Podsumowanie

Po wysłuchaniu i obejrzeniu wszystkich prezentacji nauczyciel podsumowuje lekcję:

Podróż dobiega końca. Złożyły się na nią: fotografie, malarstwo, muzyka, ryciny, portrety postaci, poezja i opowiadania, w tym utwory pisane gwara podhalańska. Fascynacja Tatrami przybierała bardzo różnorodne formy. Na przełomie XIX i XX w. narodziły się: turystyka tatrzańska, malarstwo, muzyka i poezja nawiązujące do motywów tatrzańskiej przyrody, podhalańskiego folkloru, a także bezpośrednio inspirowane tym folklorem. Powstał styl zakopiański w budownictwie. Utrwalił się mit dzielnych ludzi gór, do dziś atrakcyjny, jak pokazuje to popularność filmu *Janosik*.

Jeśli starczy czasu, można zaproponować uczniom swobodną dyskusję na temat: Czy Tatry i folklor podhalański dziś też są żywe i atrakcyjne? Czy fascynują współczesnego człowieka? Jakie zjawiska w kulturze współczesnej mogą o tym świadczyć?

(ok. 5 minut)



Wesele, czyli zwierciadło, w którym odbija się Polska

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Zaproponowane w tym scenariuszu zajęcia pozwolą pogłębić charakterystykę postaci dramatu i stworzyć ich portrety psychologiczne, a następnie odnieść wnioski do płaszczyzny symbolicznej utworu. Interpretacja obejmie różne składniki dramatu (czas, przestrzeń sceniczną, zdarzenia, kreacje postaci) w taki sposób, by uwzględnić problematykę narodową i społeczną.

CIELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- streścić, sparafrazować, zinterpretować wydarzenia i sytuacje przedstawione w *Weselu*
- scharakteryzować postacie dramatu – stworzyć ich portrety psychologiczne
- odnieść postacie dramatu do reprezentowanych przez nie grup społecznych, środowisk, problemów
- na podstawie konkretnych scen scharakteryzować relacje między inteligencją a chłopami
- zinterpretować symbolikę osób dramatu
- wskazać w *Weselu* płaszczyznę realistyczną i symboliczną
- zinterpretować czas, przestrzeń sceniczną, wydarzenia dramatu – na płaszczyźnie realistycznej i symbolicznej
- odnieść problematykę *Wesela* do dylematów narodowych i społecznych
- zinterpretować *Wesele* jako rozrachunek z polskimi mitami narodowymi
- wyjaśnić, na czym polega uniwersalność i aktualność dramatu Wyspiańskiego.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają trzy godziny lekcyjne (2+1): dwugodzinna interpretacja dramatu prowadzona metodą dramy oraz jedna lekcja zamykająca, poprowadzona metodą wykładu i pogadanki heurystycznej. Pierwsza część wymaga dwóch godzin wraz z przerwą, część druga może odbyć się następnego dnia, aby uczniowie mieli czas na przemyślenie niektórych zagadnień, na uzupełnienie ich wiadomościami z podręcznika oraz na uzyskanie dystansu, na który nie pozwala dramowe wchodzenie w rolę.

Wprowadzenie dramy ma na celu stworzenie sytuacji dydaktycznej, w której uczniowie będą omawiali dramat środkami – przynajmniej częściowo – teatralnymi. Część druga ma charakter zbierający i porządkujący interpretację.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- *Wesele* Stanisława Wyspiańskiego
- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 259–270
- duża sala lekcyjna do zajęć dramowych (umożliwiająca swobodne poruszanie się)
- małe karteczki do omawiania ćwiczeń dramowych
- ewentualnie nagranie piosenki Marka Grechuty *Wesele*

POJĘCIA I TERMINY

dramat realistyczny, dramat symboliczny, symbolika, polskie mity narodowe

PRZEBIEG LEKCJI

Część I. Drama

1. Wprowadzenie

Nauczyciel prosi uczniów, aby zamknęli oczy i uważnie słuchali, starając się zapamiętać jak najwięcej szczegółów. Następnie odczytuje opis dekoracji z *Wesela* zawarty w didaskaliach rozpoczynających utwór. Stara się czytać wyraźnie i sugestywnie:

„Noc listopadowa; w chacie, w świetlicy...” – do końca.

Po zakończeniu lektury prosi młodzież, aby (najlepiej nadal nie otwierając oczu) wyobraziła sobie, że stoi w drzwiach pokoju, w którym odbywają się tańce, i opowiedziała swoimi słowami, co widzi, rozglądając się w różne strony. Powinna uwzględnić w swojej relacji przedmioty, wchodzące postacie, barwy, efekty akustyczne, cienie, wrażenia ruchu itp.

Pierwsza osoba (spontanicznie) zaczyna opowiadać (jeśli nie ma chętnych, nauczyciel wskazuje kogoś, np. dotykając jego ramienia), gdy skończy, nauczyciel pyta:

Co jeszcze widzimy? Zachęca następne osoby do kontynuowania relacji.

Uczniowie opowiadają:

„Widzę izbę wybieloną, siwawą. W jednej ścianie są drzwi do alkierza, widać łóżka, kołyskę małego dziecka, na ścianie obrazki ze świętymi. Na przeciwległej ścianie jest okienko z muslinową firaneczką, a nad nim wiejski wieniec dożynkowy z kłosów. Za oknem – ciemna noc, w ciemności przebłyskuje sad i owinięte w słomę chochoły... Na innych ścianach wiszą obrazy; przed sobą mam Matejkowskiego *Wernyhorę*... Przez izbę przesuwiają się postacie, rozmawiają ze sobą, ale wszyscy są zapatrzeni i zasluchani w coś, czego nie widać na scenie...”

Nauczyciel tak kieruje wypowiedziami, aby uczniowie dodawali coraz to nowe szczegóły, w razie potrzeby zadaje pytania. Zachęca do jak najdokładniejszej wizualizacji, pyta o wrażenia.

Po zakończeniu opowiadań nauczyciel prosi młodzież, aby zinterpretowała przedmioty i sprzęty znajdujące się w izbach (wskazuje na tradycje wiejskie – chłopskie, ludowe i szlachecko-inteligenckie). To naturalne, ponieważ dom należy do Włodzimierza Tetmajera (Gospodarza), malarza i pisarza, inteligenta ożenionego z chłopką. Jednocześnie jednak w tym przemieszaniu tradycji jest coś więcej – zapowiada ono interakcje między przedstawicielami dwóch grup społecznych w dalszej części dramatu. Uczniowie wskazują problematykę utworu – dawne i współczesne relacje między chłopami a inteligencją (dawniej – szlachtą). Stąd znaczenie symboliczne mają:

- „święci obrazkowi”, wieniec dożynkowy, proste stolki kuchenne, piec bielony „do maści” z izbą, skrzynia wyprawna wiejska itp. – zapowiadają tradycję chłopską, wiejską;

- szable, flinty, akcesoria myśliwskie, biurko zarzucone mnóstwem papierów, stolik empire, zegar – przywołują tradycję szlachecko-inteligencką;

- obrazy Matejki odwołujące się do ważnych momentów historii narodowej, niosące przesłanie narodowe;

- dwa obrazy Matki Boskiej – Częstochowskiej i Ostrobramskiej, bo mogą przywoływać pamięć o Rzeczypospolitej Obojga Narodów (a więc o wielkiej, silnej Polsce Jagiellonów);

- zestawione obok siebie motywy wieńca dożynkowego z kłosów i chochoła, czyli krzewu otulonego w słomę, sugerujące sensory, których interpretacja nawet w kontekście całego dramatu nie jest jednoznaczna.

Warto też podkreślić zachowanie osób przechodzących przez izbę: są „zapatrzona tam, ciągle tam – zasluchani zapatrzeni ustawicznie w ten tan na polską nutę...”.

Powtórzenia nie mogą być przypadkowe, owo „tam” zapewne odnosi się nie tylko do izby, gdzie odbywają się tańce, ale i do czegoś innego, daleko poza izbą, poza płaszczyzną realistyczną, dającą się obserwować zmysłami. „Tam” być może oznacza przestrzeń historyczną i symboliczną, przestrzeń wartości narodowych, która otworzy się dopiero w II akcie.

„Dekoracja” wykracza daleko poza funkcję tradycyjnych didaskaliów, zawiera impresjonistyczny opis izby i tańczących postaci, zapowiada główne płaszczyzny, na których zawiązywać się będzie akcja dramatyczna, stwarza niepokojący nastrój tajemniczości, wprowadza motywy narodowe sugerujące, że utwór będzie opowiadać o czymś więcej niż o weselu znanego w Krakowie artysty, inteligenta i chłopki.

Nauczyciel wyjaśnia, że sam Wyspiański był uczestnikiem wesela. We wspomnieniach Stanisława Estreichera odnajdujemy zapis jego rozmowy z poetą, który opowiadał, iż „stojąc w drzwiach pokoju, w którym tańczono (po lewej stronie w sieni domku) widział na ścianie reprodukcję Matejkowskiego *Wernyhory* od dawna zajmującego jego wyobraźnię. I zadał sobie wówczas pytanie, co by to było, gdyby nagle z tej ściany zstąpił Wernyhora, przynosząc wieść, iż wypełnia się jego prorocтво i że przyszedł czas wyzwolenia z niewoli? Jakie by to wrażenie wywarło na obecnych, jaki skutek wywołało w całym narodzie?”.

Uczniowie wiedzą, że ten pomysł stał się osnową *Wesela*. Celem lekcji będzie dokładniejsze przyjrzenie się zaaranżowanej przez poetę sytuacji i przemyślenie, dlaczego nie doszło do zrywu narodowego, dlaczego zgromadzeni w chacie goście nie podjęli wezwania, a marzenia i plany obróciły się wniwecz.

(ok. 20 minut)

2. Rozwinięcie

Uczniowie dobierają się dwójkami. Ich zadaniem jest znaleźć pary bohaterów ukazujące relacje między inteligencją a chłopami i wymyślić charakterystyczną pozę, w której można je ustawić (jako rzeźbę¹ grupy postaci), tak by dobrze oddać to, o czym mówią, myślą, jak wzajemnie się do siebie ustosunkowują. Nie muszą to być dokładne odwziewiedlenia scen dramatu, ale rzeźby mają być na tyle wyraziste, by oglądający je widz nie miał wątpliwości, o kogo chodzi i jaka sytuacja jest przedstawiona oraz jakie relacje między przedstawicielami warstw społecznych zostały ukazane.

Uczniowie mają ok. 15 minut na wybór postaci i przygotowanie układu, po czym nauczyciel dzieli klasę (pracujące pary) na połowę. Na dany przez niego znak² pierwsza połowa ustawia się i uczniowie „zastygają” w swoich pozach.

Teraz klasa jest w galerii rzeźby.

„Rzeźby” – rozstawione w swobodnych odległościach od siebie – muszą jakiś czas wytrwać w bezruchu, a pozostali uczniowie są zwiedzającymi: podchodzą do kolejnych par, dyskutują o nich, odgadują, jakie sytuacje i sceny są przedstawiane, interpretują ich wymowę.

Po kilku minutach – zmiana ról: teraz widzowie stają się rzeźbami i prezentują swoje układy, a pozostali je oglądają i komentują. Po zakończeniu zwiedzania następuje omówienie:

Kogo przedstawiali uczniowie? Który to moment dramatu? Czy pozostali trafnie zinterpretowali sceny? Autorzy wyjaśniają, dlaczego wybrali takie, a nie inne sytuacje i postaci, co one mówią o relacjach między dwiema warstwami społecznymi uczestniczącymi w weselu. Mogą też komentować funkcję pełnioną przez poszczególne sceny w dramacie. Pary bohaterów to:

- Czepiec i Dziennikarz, który lekceważył chęć włączenia się chłopca do „polityki” i w odpowiedzi słyszy, że panowie „nie chcą chcieć”;
- Radczyni i Klimina;
- Pan Młody i Panna Młoda oburzona, iż mąż nie rozumie, że „trza być w butach na weselu”;

¹ Rzeźba czy też poza polega na tym, że uczeń przyjmuje postawę określonej postaci w wyrazistym, ekspresyjnym geście i zamiera w bezruchu. W tym wypadku rzeźba jest układem dwóch osób, obie są jednocześnie rzeźbiarzami i materiałem, pracują wspólnie, uzgadniając koncepcję. Opisy technik dramowych można znaleźć w książce A. Dziedzic, J. Pichalskiej i E. Świdorskiej *Drama na lekcjach języka polskiego*, Warszawa 1992, a także w książce B. Waya *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1990.

² W dramie prowadzący daje sygnał jakimś umówionym znakiem, np. kłaśnięciem, wyraźnym dźwiękiem, gongiem.

– rozmowy w tańcu „panienek” z друзbami: Zosia z Kaspem, Haneczka z Jaśkiem (dziewczęta chcą tańczyć z odświętnie ubranymi chłopcami, ale tylko dlatego, że bawi je kolorowy strój, pawie pióra, poddały się magii wirujących kolorów; komentarzem mogłyby być słowa družby, „że tak one ino kpiom” – akt I, scena 33);

– Poeta i Czepiec (akt I, scena 25 – biorą w niej udział 4 osoby, ale to Poecie Czepiec deklaruje: „my som swoi, my som zdrowi”, a Poeta nie dowierza: „Pokłońcie się byle komu, / poszukajcie króla Piasta”);

– Czepiec i Poeta lub Czepiec i Pan Młody – w scenie 18 aktu III – gdy chłop przychodzi z nastawioną kosą, szykując się do walki, a inteligenci uważają, że chce on pozować do obrazu;

– Czepiec i Gospodarz – akt III, scena 19: Czepiec reprezentuje rwących się do powstania chłopów, z gotową do walki bronią, zaś Gospodarz przespał swoją chwilę, zapomniał o zleconej mu misji i teraz nic nie pamięta. Czepiec go straszy: „Panowie, jakeście som, / jeżeli nie pójdziecie z nami, / to my na was – i z kosa-mi!”).

Rzeźby prezentują swoje układy w milczeniu, natomiast oglądający je uczniowie odgadują ich słowa na podstawie znajomości tekstu *Wesela*. Mają prawo zaglądać do książek, jeżeli czegoś dokładnie nie pamiętają.

Nauczyciel pyta młodzież, co mówią o relacjach między chłopami a inteligencją przedstawione sceny?

Przykładowa odpowiedź:

Związki między chłopami a inteligencją są pozorne, brak między nimi zrozumienia. Artyści patrzą na chłopów przez pryzmat mody na „bajecznie kolorową wieś”. Małżeństwa, przyjaźnie, wyprawy na wieś malarzy i poetów – to chłopomańska zabawa, fantasmagoria. W rzeczywistości inteligencja nie zna obyczajowości chłopów, postrzega ich jednostronnie, chce widzieć wieś sielankową i „bajecznie kolorową”. Obie warstwy społeczne czują do siebie nieufność; solidaryzm narodowy jest tylko jeszcze jednym mitem społecznym. Trudno mówić o zjednoczeniu narodu.

Uczniowie zastanawiają się, jakie są przyczyny takiego stanu rzeczy.

Nauczyciel sugeruje, że aby to w pełni zrozumieć, trzeba wyjść poza jednostkowe doświadczenia bohaterów. Musi „zadziałać czar” – weselna izba musi rozszerzyć swoje wnętrze, tak by zmieściła się tu plejada postaci – nierzeczywistych, nieco upiornych – wprowadzających całą historię Polski.

Pyta młodzież, jak to możliwe?

Uczniowie mówią o Racheli, muzie modernistycznej, która Poecie podsunęła myśl o zaproszeniu na wesele Chochola i „wszystkich dziwów”, ten zaś namawia Pannę Młodą, aby to uczyniła w tym ważnym dla siebie dniu. Prowadzący prosi uczniów, aby powtórzyli jej zaproszenie w konwencji pantomimy: zaprosili dziwy, zjawy, duchy itp. do wnętrza chaty – na uroczystość wesela. Swoje zaproszenie mają kierować do Chochola wyobrażonego na środku klasy (nauczyciel kredą zaznacza na podłodze miejsce, w którym stoi Chochół).

Prowadzący włącza piosenkę Marka Grechuty ze słowami z *Wesela*. Uczniowie w ciszy wykonują zapraszające gesty, kłaniają się, otwierają okna, nawołują. Gdy już uznają, że wykonali magiczny gest i czar zadziała, siadają na podłodze. Muzyka się wycisza.

Klasa dzieli się na trzy grupy. Każda z nich ma za zadanie przygotować żywy obraz³ ukazujący, ich zdaniem, najbardziej dramatyczną w wymowie scenę *Wesela*, przy czym należy ją skonstruować tak, aby pokazać przyczyny, dla których powstanie nie mogło dojść do skutku (źródła tragedii narodowej).

Grupy opracowują koncepcję obrazu ok. 10 minut. W trakcie pracy nauczyciel podchodzi do uczniów, zadaje pytania wyjaśniające, ukierunkowuje ich pracę.

Na dany znak grupy kolejno prezentują swoje obrazy. Po każdej prezentacji następuje omówienie.

Przykładowe obrazy opracowane przez uczniów:

Grupa 1.

Scena „symultaniczna”: obrazy równoległe przedstawiające zbrodnię „szlachecką” i „chłopską”:

Z jednej strony sceny ustawia się Hetman z chórem diabłów – symbol przekupstwa szlachty, która sprzedała Polskę za pieniądze carycy, doprowadzając do rozbiorów, z drugiej strony – Dziad z Upiorem Szeli, umywającym ręce (symbol Kainowej zbrodni chłopów). Dziad jest zamysłony, zafrasowany, rękami chwycił się za głowę. Pośrodku stoją Pan Młody i Panna Młoda, którzy złączyli swoje dłonie. Hetman wyciąga ręce w stronę Pana Młodego, Szela pochyla się ku Pannie Młodej. Czy ich rozłączą?

Obraz jest czytelny. Komentujący go uczniowie piszą na małych kartkach słowa, które ich zdaniem mówią Hetman i Szela (nie przepisują ich z dramatu, lecz układają samodzielnie). Osoby występujące w rolach biorą kartki, czytają je, wybierają najtrafniejsze według nich zapisy i na znak dany przez nauczyciela odczytują je, wracając do roli, np.:

Hetman: „Pali mnie złoto, które wzięłem od carycy Katarzyny.

Ach, jak muszę cierpieć. Za zdradę Ojczyzny nie ma przebaczenia...

Cała Polska brała, brałem i ja!

(do Pana Młodego) Czepiłeś się chamskiej dziewczki, a przecież jesteś szlachcicem!

Ty też jesteś szlachcicem, możemy podać sobie ręce!

Jesteś jednym z nas!”.

Upiór: „Ręce i twarz mam we krwi, chcę je umyć, nie mogę.

Mam ordery, które dostałem od Austriaków za to, że zniszczyłem powstanie szlacheckie⁴.

Dziś chłopka wychodzi za szlachcica, a ja nie tak dawno zabijałem jego przodków”.

³Inne nazwy: obraz, zdjęcie, fotografia, stop-klatka; ta technika przedstawia rzeźbę zbiorową, grupę postaci uchwyconą w jakimś najbardziej dramatycznym momencie i zatrzymaną jak na fotografii. W trakcie ćwiczenia obraz może być „uruchomiony”, postacie mogą przemówić; każda z osób biorących udział w obrazie powinna bardzo głęboko przemyśleć swoją rolę, zastanowić się, kim jest, co robi, dlaczego, ku jakim celom dąży.

⁴W rzeczywistości Szela nie otrzymał takich orderów od rządu austriackiego.

Grupa 2.

Synteza scen 18 i 19 aktu III. W centrum obrazu: Czepiec, Gospodarz, Pan Młody, Poeta. Dookoła inni goście. Jest to moment, gdy Gospodarz obudził się ze snu (pijany przespał kilka godzin i zupełnie nie może sobie przypomnieć o ważnej misji, jaka została mu powierzona przez Wernyhorę. Ten ostatni też tu jest (z boku), uczestnicy wesela go nie widzą; jest zgnębiony, załamał ręce. Już wie, że nie dojdzie do powstania, bo Gospodarz zawiodł, a w jego osobie zawiodła inteligencja, która miała przewodzić chłopom. Czepiec rwie się do walki, a z nim grupa bojowo nastawionych chłopów. Z gniewem zwracają się przeciw inteligencji, wygrażają pięściami.

Omawianie odbywa się za pomocą pytań badających pięć poziomów zrozumienia i świadomości w tworzeniu obrazów (ćwiczenie Dorothy Heathcote)⁵.

Pytania brzmią:

- Co teraz robisz? (czynność)
- Dlaczego to robisz? (przyczyna zewnętrzna)
- W jakim celu to robisz, co chcesz przez to osiągnąć? (motywacja wewnętrzna)
- Skąd wiesz, że takie postępowanie jest odpowiednie w danej sytuacji? (wzory postępowania)
- Jaka jest twoja filozofia życiowa? (filozofia)

Pytania zapisane są na tablicy, uczniowie odgrywający poszczególne role w obrazie na chwilę wychodzą z roli, na kartkach odpowiadają na każde pytanie, a następnie (nauczyciel daje znak) wracają do roli i głośno i wyraźnie odczytują swoje odpowiedzi. Mogą to za nich uczynić inne osoby (np. ustawiając się za plecami postaci w rolach).

Jeśli nauczyciel uważa, że piąty poziom nie jest potrzebny do interpretacji postępowania Czepca (chłopa) i inteligentów, może z niego zrezygnować.

Odpowiadać na pytania mogą wybrane osoby lub wszyscy biorący udział w obrazie (a więc też np. „anonimowi” chłopci, niewymienieni w dramacie, którzy tu przyszli z Czepcem). W drugim przypadku na omówienie potrzeba znacznie więcej czasu.

Grupa 3.

Chocholi taniec. Obraz przedstawia końcową scenę dramatu, gdy na scenę wchodzi Chochół. Nie tylko „panowie” zawiedli – także chłopci mają swój udział w fiasku powstania. Ich ambicje życiowe na koniec sprowadzają się do przyśpiewki Jaśka: „Zdobyłem se pawich piór [...] nakupie se pawich piór!”.

Omówienie może polegać na komentarzach uczniów oglądających. Rozmawiają oni o tym, co ich zdaniem przeżywają i czują postacie, starają się też zinterpretować postać Chochoła.

(ok. 70 minut)

3. Podsumowanie

Wszyscy uczniowie na znak dany przez nauczyciela wracają do swoich żywych obrazów i zaczynają bardzo wolno tańczyć jednakowym krokiem, np. „na dwa”. Zna-

⁵ Szczegółowy opis ćwiczenia można odnaleźć w przywołanej wcześniej książce *Drama na lekcjach języka polskiego*.

kiem może być włączenie najpierw bardzo cichej, a potem coraz głośniejszej muzyki – stosownej, korespondującej z letargicznym nastrojem zakończenia dramatu.

Należy pozostawić ok. 15 minut na omówienie dramy. Uczniowie powinni powiedzieć, jak się czuli, co przeżywali, które momenty wywarły na nich najsilniejsze wrażenie, czy pogłębili swoje rozumienie dramatu.

(ok. 20 minut)

Praca domowa

Przemyśl problemy poruszone na zajęciach. Ułóż listę tych, które uważasz za najważniejsze.

Przeczytaj zamieszczony w podręczniku fragment tekstu Franciszka Ziejki *Magia „Wesela”* i odpowiedz na umieszczone pod nim pytania.

Część II. Omówienie

1. Wprowadzenie

Uczniowie relacjonują przeczytany fragment książki Ziejki, porównują odpowiedzi, jakich udzielili na pytania zamieszczone w podręczniku pod tekstem. Nauczyciel zwraca uwagę na cytaty w 3. akapicie, iż dramat Wyspiańskiego to „magiczne zwierciadło, w którym odbija się «cała Polska»”. Pokazały to zajęcia prowadzone metodą dramy.

Klasa zapisuje temat.

(ok. 10 minut)

2. Rozwinięcie

Porządkowanie wniosków interpretacyjnych (z uwzględnieniem efektów pracy na zajęciach dramatycznych), sporządzanie przejrzystych notatek.

Uczniowie powinni wziąć pod uwagę symboliczny charakter przestrzeni i wypełniających ją przedmiotów, a także dwupłaszczyznowość świata przedstawionego (swojski, rodzinny i narodowy; realistyczny i symboliczny, magiczny).

Akt I – realistyczny i satyryczny zarazem. Rozmowy przedstawicieli inteligencji i chłopów zarysowują rzeczywiste różnice i podziały istniejące między tymi warstwami – mimo deklarowanego zbliżenia. Oprócz scen przywołanych w trakcie ćwiczenia dramowego należy zwrócić uwagę na sceny 24 (w której Gospodarz deklaruje, że w chłopach widzi godność królewską, że każdy z nich ma w sobie coś z „króla Piasta”, że wszystko czyni „święcie”) i 30 (rozmowa Pana Młodego z Gospodarzem, w której dają znać o sobie zadawnione kompleksy i lęki – wspomnienie rabacji galicyjskiej).

Już w tym akcie następuje zdemaskowanie młodopolskiej chłopomanii; Pan Młody się „narodowo bałamuci” swoim chłopskim strojem (według słów Żyda), Poeta postrzega chłopską chatę jako dobry temat poematu (choć w duchu marzy o wielkim utworze heroicznym, rycerskim). Powtarza się motyw „polskiej szopki”.

Akt II – Na scenę wkracza orszak postaci fantastycznych – ni to upiórów, ni to projekcji własnych lęków, kompleksów i marzeń bohaterów *Wesela*. Uczniowie rekon-

strują ich symbolikę, wykorzystując informacje zawarte w ramach w podręczniku (ramka *Osoby dramatu*).

Uczniowie zastanawiają się, jak zmieniają się plany w *Weselu*. Wnioski zapisują w postaci tabelki.

Przykładowy zapis:

	plan realistyczny	plan symboliczny
miejsce	chata w Bronowicach, niewiele się różniący od chłopskiej chaty dom Włodzimierza Tetmajera, gdzie się bawią weselni goście	cała Polska w granicach przedrozbiorowych; Rycerz Czarny przybywa spod Grunwaldu, Wernyhora – to gość z Ukrainy, zapowiada, że przyjdzie wojsko z Archaniołem (godło Rusi)
czas	noc listopadowa; ślub miał miejsce 20 listopada 1900 r., a wesele trwało kilka dni	cała Polska historia wprowadzana przez osoby dramatu – są to momenty symboliczne: bitwa pod Grunwaldem, zawieszenie dzwona Zygmunta, rozbiór Polski, rabacja galicyjska, także symboliczne przedmioty przywołują różne momenty historyczne (np. kosa raclawicka), a motyw króla Piasta sięga czasów przedhistorycznych (więc – mitycznych)
postacie	goście weselni: chłopci z Bronowic i inteligencja z miasta; grono zaprzyjaźnionych osób, krewnych	cały naród symbolicznie podzielony na dwie warstwy (chłopów i szlachtę-inteligencję) – z wszystkimi mitami narodowymi, archetypami, stereotypami, kompleksami
wydarzenie	wesele inteligenta z chłopką	powstanie narodowe i odzyskanie niepodległości

Uczniowie przypominają sobie, z jakimi mitami narodowymi Wyspiański przeprowadza rozrachunek⁶:

– piastowska godność i powaga chłopca, który uświęca wszystko, co robi (postać najbardziej „chłopskiego” Czepca demaskuje ten obraz);

– „raclawicka kosa” – symbol chłopca spod Raclawic, który „żywi i broni” (przeczy temu wspomnienie rabacji galicyjskiej, a także zachowanie Czepca, który w III akcie rozgorączkowany jest gotowy iść „na panów” z kosami);

– wiejska arkadia – od czasów Kochanowskiego topos szczęśliwej wsi polskiej istniejącej poza historią (przeczy temu wyobrażeniu m.in. wspomnienie rabacji, które inteligentom „psuje myśl o polskiej wsi”);

– postać Wernyhory – przywołuje mit Polski odrodzonej, potężnej, „od morza do

⁶ Warto sięgnąć do książki F. Ziejki *W kręgu mitów polskich*, Kraków 1977. Autor szczegółowo opisuje mity narodowe ukryte pod symbolicznymi określeniami, które mają swoje przełożenie lub wywodzą się z *Wesela*: „pawie pióra” (obraz wsi świątecznej, bajecznie kolorowej, który wiąże się z wyobrażeniem wiejskiej arkadii – przywołuje młodopolską chłopomanię), „piastowski pług”, „raclawickie kosy” (powiązane z mitem solidaryzmu narodowego), „skrwawiona sukmana”, „upiór grobów” (romantyczny wizerunek Wernyhory).

morza” (zostaje on zanegowany razem z mitem solidaryzmu narodowego; niedołęstwo inteligencji i niedojrzałość chłopów, obawy, że uzbrojony chłop znów stanie do rewolty, zamiast walczyć o Polskę, sprawiają, że do powstania nie dochodzi).

Następnie uczniowie zapisują, w jaki sposób zostały ukazane w *Weselu* warstwy społeczne.

Bohaterowie *Wesela*, przedstawieni w sposób zindywidualizowany, z pełnym, trafnym rysunkiem cech pozwalających rozpoznać ich pierwowzory, są jednocześnie postaciami typowymi, reprezentatywnymi dla pewnych ugrupowań i warstw społecznych.

Młodzież określa, jakie grupy reprezentują poszczególne postacie (np.: Poeta – młodopolski artysta, dekadent, wyalienowany, wewnętrznie rozdarty, opanowany przez chorobę niemocy, słaby, żyjący w świecie wyobraźni i marzący o poematach heroicznych na miarę swego talentu itd.).

Krytyczny obraz przedstawionych postaci zawiera w sobie ogólną negatywną ocenę całego narodu. Powstanie jest sprawdzianem wartości obu reprezentowanych w *Weselu* warstw społecznych. Fiasko powstania wynika z winy zarówno inteligencji, jak i chłopów. W decydującej chwili wszyscy zawiedli – dlatego wszyscy krążą w letargicznym chocholim tańcu.

Kończąc porządkowanie wniosków, nauczyciel wspólnie z uczniami przeprowadza interpretację symboli występujących w *Weselu*.

(ok. 30 minut)

3. Podsumowanie

Krótką dyskusja na temat: Które polskie wady ukazane w *Weselu* można odnaleźć również dzisiaj?

Uczniowie przedstawiają swoje sądy, uzasadniają je, ustosunkowują się do wypowiedzi kolegów.

Praca domowa

Napisz esej, w którym przedstawisz swoje refleksje na temat: „*Wesele*, czyli zwierciadło, w którym odbija się Polska... Czy także dzisiejsza?”.



Jaki świat przedstawia Dorota Masłowska w *Wojnie polsko-ruskiej pod flagą białą-czerwoną*?

GŁÓWNE ZAGADNIENIA LEKCJI

Zajęcia prezentują buntowniczy charakter współczesnej prozy i próbują pokazać sposób przedstawienia w niej rzeczywistości.

CELE LEKCJI

Uczeń potrafi:

- określić na podstawie wywiadu z Dorotą Masłowską, jaka była geneza powieści *Wojna polsko-ruska pod flagą białą-czerwoną*
- zanalizować i zinterpretować fragment powieści: scharakteryzować polszczyznę, jaką posługuje się narrator; wyjaśnić, w jakich środowiskach jest ona używana; objaśnić, czemu służy wybór takiego języka, jakie cechy świata ujawnia; ocenić prowokacyjny zabieg autorki mówiącej takim językiem o współczesności
- zredagować notatkę z lekcji.

UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI LEKCJI

Zajęcia trwają jedną godzinę lekcyjną. Uczniowie pracują z tekstem. Nauczyciel wykorzystuje metodę problemową. Fragment powieści Doroty Masłowskiej i wywiad z nią uczniowie czytają w domu.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Ewa Paczoska, *Przeszłość to dziś*, cz. II, s. 277–279

POJĘCIA I TERMINY

bunt, stylizacja językowa

PRZEBIEG LEKCJI

1. Wprowadzenie

Nauczyciel podaje temat lekcji i określa jej podstawowy cel (ocena sposobu przedstawienia rzeczywistości w *Wojnie polsko-ruskiej pod flagą białą-czerwoną* Doroty Masłowskiej). Na podstawie wywiadu z autorką uczniowie określają genezę tekstu. Odpowiadają na pytania:

- Dlaczego autorka narratorem swej powieści uczyniła mężczyznę?
- Skąd się wziął pomysł wprowadzenia tak specyficznego języka do powieści?
- Jakie środowisko penetruje dzięki niemu autorka?

Propozycja odpowiedzi:

Wprowadzenie do *Wojny polsko-ruskiej pod flagą białą-czerwoną* narratora mężczyzny wynikało z chęci stworzenia postaci odmiennej od autorki. Taka kreacja artystyczna stanowi wyzwanie, możliwość „wyjścia poza siebie i spojrzenia z innej strony”, a więc zrozumienia percepcji świata i mentalności właściwej obcemu sobie środowisku.

Pomysł wprowadzenia języka charakterystycznego dla środowiska dresiarzy wziął się z zainteresowania tą grupą ludzi, ze zrozumienia, iż istnieje jakiś wspólny mianownik dla kulturalnej osoby z inteligentnego domu i dla nich. Jest to także wyraz świadomego eksperymentu literackiego – próby sprawdzenia, czy dresiarzowski slang „da się napisać”.

(ok. 10 minut)

2. Rozwinięcie

Uczniowie analizują język, jakim wypowiada się narrator powieści Doroty Masłowskiej. Wskazują jego cechy składniowe i leksykalne. Określają funkcje pełnione przez poszczególne chwytły.

Proponowany zapis analizy:

- Występowanie licznych powtórzeń, świadczących raczej o ubogim zasobie słownictwa narratora i silnych emocjach opowiadającego (np.: „To mówię, **że** wtedy złą. To ona wyjęła szminkę i mi powiedziała, **że** Magda mówi, **że** koniec między mną a nią. To ona mrugnęła na barmana, **że** jakby co, ma przyjść”).
- Występowanie licznych błędów składniowych (np.: „Chociaż było nam dobrze, przeżyliśmy razem niemało miłych chwil, dużo miłych słów padło, z mojej strony jak również z niej”), w tym anakolutów („chociaż to była moja dziewczyna, która mogą powiedzieć, że dużo zaszło między nami **różnych rzeczy**”), podkreślających prymitywizm wypowiedzi.
- Występowanie kolokwializmów, zgrubień (np.: „ruskie”, „wybebeszyć”, „łeb”) i wyrażeń slangowych (np. „potężny dylej”, „katana”, „halun na bańce”, „fleszбек ściemniony”), wskazujących na specyfikę środowiska, do którego należy narrator.

– Występowanie poetyzmów w opisie rozpacz i apatii narratora: wyliczeń („ślepy, niemy, głuchy”), porównań („Pól żywy, jakby wsadzony w pudeleczek”), personifikacji („milczenie jako trzeci rozmówca”), metafor („Cała wata świata”) stanowi chyba ten wspólny mianownik dla autorki i jej postaci (skłonność do filozofowania, wyrażania refleksji o świecie), o którym mówiła w wywiadzie.

Klasa odpowiada na pytania:

– Jak sądzicie, czy taki język jest używany tylko w środowisku tak zwanych dresiarzy?

– Czemu służy wybór takiego języka narracji? Jakie cechy świata dzięki niemu się ujawniają?

Propozycja odpowiedzi:

Taki język, może pomijawszy kwestie ubóstwa słownictwa i popełnianych błędów językowych, charakteryzuje nie tylko środowisko dresiarzy. Slangiem posługują się hip-hopowcy, przedstawiciele świata przestępczego (np. dilerzy narkotyków), w sytuacjach nieoficjalnych – niektórzy licealiści, studenci. Ten slangowy sposób mówienia może podkreślać odrębność generacyjną bohaterów tekstu, żyjących w świecie, który próbuje narzucić im pewne normy i zachowania („wata świata” i „styropian w głowie”), jest wrogi (słońce jak lampa gestapowska), sztuczny („Kurtyna w bok. I oto przedstawienie”), zdeformowany (wyprany z kolorów).

(ok. 25 minut)

3. Podsumowanie

Nauczyciel rozmawia z uczniami o tym, jak oceniają prowokacyjny zabieg autorki, która mówi takim językiem o współczesności (np.: Pisarka wyraża bunt wobec istniejących konwencji literackich. Dzięki takiej stylistyce wypowiedzi przybliży się do realiów świata, który opisuje. Masłowska nie chce upiększać rzeczywistości, ciekawi ją jej ciemne strony. Świadomie deformuje obraz rzeczywistości, przedstawiając go z punktu widzenia tylko jednego środowiska). Prowadzący prosi, aby uczniowie, którzy podpisaliby się pod stwierdzeniem, że autorka to „nastohańba polskiej literatury”, przeszli na prawą stronę klasy; a ci, którzy sądzą, że Masłowska jest śmiałą i interesującą eksperymentatorką – na lewą.

(ok. 10 minut)

Praca domowa

Napisz, czy przekonuje Cię obraz świata, jaki przedstawiła w swojej powieści Dorota Masłowska. Swoją opinię uzasadnij, odwołując się do konkretnych faktów „z życia wziętych”.

Szkolenia dla nauczycieli organizowane przez Wydawnictwo STENTOR

Autorzy Wydawnictwa STENTOR od lat spotykają się z nauczycielami w całej Polsce. Przyjęliśmy stałą formułę spotkań: krótka promocja nowych programów i tytułów, następnie zajęcia naukowe lub metodyczne w formie wykładów bądź zajęć warsztatowych w formie jednego lub dwóch półtoragodzinnych bloków.

Zajęcia zaplanowaliśmy z myślą o nauczycielach gimnazjum i liceum. Grupy powinny liczyć co najmniej 20 osób. **Uczestnicy otrzymują zaświadczenia o udziale w szkoleniach. Zajęcia są bezpłatne.**

Zgłoszenia należy kierować pod adresem Wydawnictwa STENTOR.

Poniżej prezentujemy tematy organizowanych przez nas szkoleń. Dodatkowe informacje znajdują Państwo na naszej stronie internetowej (www.stentor.com.pl).

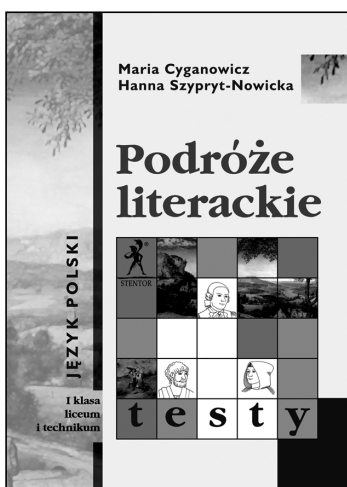
1. Cechy kultury współczesnej – warsztaty. Prowadzący: **dr Stanisław Bortnowski**.
2. Granice twórczości, granice wyobraźni na lekcjach języka polskiego. Prowadzący: **dr Stanisław Bortnowski**.
3. Jak grać z Gombrowiczem w szkole? Prowadzący: **dr Stanisław Bortnowski**.
4. Przedmiot w malarstwie, przedmiot w literaturze. Prowadzący: **dr Stanisław Bortnowski**.
5. Stare i nowe propozycje pracy z poezją. Prowadzący: **dr Stanisław Bortnowski**.
6. Szkolny Gombrowicz, czyli jak oswojać gębę, tydkę i pupę. Prowadzący: **dr Stanisław Bortnowski**.
7. Testy i kryteria ocen na cenzurowanym. Prowadzący: **dr Stanisław Bortnowski**.
8. Ocena zmian w polonistyce szkolnej w XXI w. Prowadzący: **dr Stanisław Bortnowski**.
9. *Uczeń jako odbiorca i twórca teatralny* – pomysły edukacyjne pomocne przy projektowaniu lekcji wiedzy o teatrze. Prowadzący: **mgr Ewa Juszcak**.
10. Wiedza o teatrze jako część edukacji kulturalnej młodzieży w szkole ponadgimnazjalnej. Prowadzący: **mgr Ewa Juszcak**.
11. *Dom – Europa – świat* – ścieżka europejska i kulturowa w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Prowadzący: **mgr Teresa Kosyra-Cieślak**.
12. Edukacja czytelnicza i medialna w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Prowadzący: **mgr Teresa Kosyra-Cieślak**.
13. *Filozofia rodzi się ze zdziwienia...* – ścieżka filozoficzna w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Prowadzący: **mgr Teresa Kosyra-Cieślak**.
14. *Każdy uczy się inaczej...* – o różnych typach inteligencji i różnych stylach uczenia się na lekcjach języka polskiego. Prowadzący: **mgr Teresa Kosyra-Cieślak**.
15. Uczeń jako twórca – efektywne wykorzystanie metod aktywizujących ucznia na lekcjach polskiego w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Prowadzący: **mgr Teresa Kosyra-Cieślak**.
16. *Uczyć kultury* – projektowanie lekcji języka polskiego integrujących cele i treści kształcenia literackiego i kulturowego. Prowadzący: **mgr Teresa Kosyra-Cieślak**.

17. Edukacja filozoficzna jako ścieżka międzyprzedmiotowa. Prowadzący: **dr Piotr Marciszuk**.
18. Filozofia w poezji Bolesława Leśmiana. Prowadzący: **dr Piotr Marciszuk**.
19. Filozofia dramatu. O Ślubie Witolda Gombrowicza. Prowadzący: **dr Piotr Marciszuk**.
20. Mit i groteska w opowiadaniach Brunona Schulza. Prowadzący: **dr Piotr Marciszuk**.
21. Historia literatury a nowoczesne nauczanie. Prowadzący: **dr Krzysztof Mrowcewicz**.
22. Ilustracje w podręczniku jako środek dydaktyczny. Prowadzący: **dr Krzysztof Mrowcewicz**.
23. Język polski a edukacyjne ścieżki humanistyczne. Prowadzący: **dr Krzysztof Mrowcewicz**.
24. Kultura masowa w podręcznikach szkolnych. Prowadzący: **dr Krzysztof Mrowcewicz**.
25. Literatura a muzyka: literackość muzyki, muzyczność literatury. Prowadzący:
dr Krzysztof Mrowcewicz.
26. Miejsce wiedzy o kulturze w nauczaniu przedmiotów humanistycznych. Prowadzący:
dr Krzysztof Mrowcewicz.
27. Romantyczny indywidualizm. Prowadzący: **dr hab. Aleksander Nawarecki** lub
dr Dorota Siwicka.
28. Romantyzm i nowoczesny kult młodości. Prowadzący: **dr hab. Aleksander Nawarecki** lub
dr Dorota Siwicka.
29. Społeczne funkcjonowanie tradycji romantycznej. Prowadzący: **dr hab. Aleksander Nawarecki**
lub **dr Dorota Siwicka**.
30. Wzniosłość – niedoceniony wymiar romantycznej estetyki. Prowadzący: **dr hab. Aleksander**
Nawarecki lub **dr Dorota Siwicka**.
31. Związki muzyki i literatury w dobie romantyzmu. Prowadzący: **dr hab. Aleksander Nawarecki**
lub **dr Dorota Siwicka**.
32. Jak konstruować plan wynikowy? Prowadzący: **mgr Olgierd Neyman**.
33. Metody aktywizujące na lekcjach wiedzy o kulturze. Prowadzący: **mgr Olgierd Neyman**.
34. Metodyka nauczania wiedzy o kulturze. Prowadzący: **mgr Olgierd Neyman**.
35. Projekt jako metoda nauczania wiedzy o kulturze. Prowadzący: **mgr Olgierd Neyman**.
36. Przedmiotowy system oceniania wiedzy o kulturze. Prowadzący: **mgr Olgierd Neyman**.
37. Adaptacja w kulturze i w szkole. Prowadzący: **dr Piotr Sitarski**.
38. Edukacja medialna w szkole – trudności i wyzwania. Prowadzący: **dr Piotr Sitarski**.
39. Internet w edukacji. Prowadzący: **dr Piotr Sitarski**.
40. Kino amerykańskie i kino europejskie. Prowadzący: **dr Piotr Sitarski**.
41. Kino współczesne – uwarunkowania artystyczne i ekonomiczne. Prowadzący:
dr Piotr Sitarski.
42. Polskie kino popularne po 1945 r. Prowadzący: **dr Piotr Sitarski**.
43. Edukacja zintegrowana w warsztacie nauczyciela polonisty. Prowadzący: **dr Sławomir Jacek**
Żurek.
44. Realizacja ścieżek edukacyjnych w gimnazjum i liceum. Prowadzący: **dr Sławomir Jacek**
Żurek.
45. Rzeczpospolita wielu kultur, religii i narodów w edukacji regionalnej. Prowadzący:
dr Sławomir Jacek Żurek.

Podróże literackie

kształcą umiejętności konieczne do zdania nowej matury

Podróże literackie uczą > uważnej lektury tekstu – dostrzegania wagi nawet pojedynczych słów > wnioskowania na podstawie informacji zawartych we fragmencie lub całości tekstu > rozpoznawania i analizowania sytuacji lirycznej lub świata przedstawionego w utworze > charakteryzowania bohaterów > wykorzystywania posiadanej wiedzy do analizy fragmentów tekstu > rozpoznawania słów-kluczy, toposów, archetypów, motywów > formułowania wniosków interpretacyjnych > wykorzystywania do interpretacji właściwych kontekstów



Witaj, to ja, Heriokles, będę Twoim przewodnikiem po starożytnym świecie. Nie rozglądaj się i nie pokazuj mnie palcem, bo tak nie wypada... Zlecono mi dbanie o Twoje obyczaje, więc zachowuj się odpowiednio. Zwłaszcza teraz, gdy poprowadzę Cię ku naszym bogom i wierzeniom!

No, teraz znowu coś bardziej skomplikowanego, bo przecież nie można obrażać filozofów prostymi szaradami! Dostałeś do ręki ściągę, którą Twój kolega przygotował sobie na sprawdzian ze znajomości greckich i rzymskich sentencji. Gdy ją zobaczyłeś, parsknąłeś śmiechem. Jak można tak wszystko pomylić! Nie możesz okazać się egoistą! Pomóż koleźce i odtwórz właściwe brzmienie „skrzydlatych słów” starożytności.

1. Odważ się wejść do tej samej rzeki.
2. Wiem, że płynie muzyka.
3. Nie można dwa razy chwycić słońca.
4. Dzień łagodzi obyczaje.
5. Nic nie wiem do sedna.
6. Mądrym umrę.
7. Nie zasłaniaj rzeczy.
8. Wszystko nie znaczy wszystkim.

Jeżeli udało Ci się odtworzyć 8 maksym, chylę przed Tobą czoło, Mistrzu!



testy