

Magdalena Marzec

O miłości z gimnazjalistami Projekt dydaktyczno-wychowawczy

Obserwacja współczesnej rzeczywistości szkolnej skłania do refleksji nad trudnościami okresu dojrzewania, przed jakimi stają uczniowie gimnazjum. Nadwrażliwi, zakompleksieni, buntowniczy nie potrafią poradzić sobie z codziennymi problemami w domu i szkole. Cechuje ich zachwianie równowagi emocjonalno-uczuciowej. Z reguły przechodzą kryzys światopoglądowy, nie potrafiąc podjąć decyzji, którym wartościom chcą i powinni być wierni. W tym trudnym dla nich okresie, gdy kształtuje się ich wnętrze, gdy tworzą własną filozofię życia, popadają w liczne konflikty sami ze sobą i z otoczeniem. Nierzadko tkwią samotnie w nieprzychylnym dla siebie świecie, oczekując pomocy i zrozumienia. Szkoła, z racji pełnionych przez siebie funkcji dydaktyczno-wychowawczych, nie powinna pozostać obojętna wobec problemów swych kilkunastoletnich podopiecznych. Nauczyciele odgrywają wszak bardzo ważną rolę wychowawczą, również w przekazywaniu wartości, a wychowanie powinno być zadaniem szkoły postawionym na równi z nauczaniem.

Przeprowadzone wśród uczniów gimnazjum badania ankietowe pozwoliły stwierdzić, że najbardziej aprobowaną przez nich wartością jest miłość. Niniejszy artykuł ma zatem na celu zasygnalizowanie potrzeby wychowania do miłości, zagadnienia niezwykle istotnego w procesie pracy z tekstem kulturowym na lekcjach języka polskiego w gimnazjum. Zawiera propozycje pracy nad utworami należącymi do trzech cykli tematycznych, związanych z miłością: życia, domu rodzinnego i rodziny oraz drugiego człowieka. Wybrane utwory reprezentują poezję dwudziestowieczną, wzbogaconą o odpowiednio dobrane różnorodne konteksty, a także skorelowane z jej problematyką teksty użytkowe.

Miłość jako wartość edukacyjna

Wychowanie do miłości i w miłości jest jednym z postulatów dobrze rozumianego wychowania aksjologicznego. Miłość to przecież „serce edukacji”¹,

¹ M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, Warszawa 1992, s. 43.

o czym dziś zbyt często się zapomina. Ona emanuje na różne sfery egzystencji człowieka, dlatego też na lekcjach języka polskiego warto skupić uwagę na wychowywaniu do miłości życia, samego siebie, domu rodzinnego i najbliższych oraz innych ludzi i otaczającego świata. Poznawanie wieloaspektowości omawianej wartości powinno być dostosowane do poziomu rozwojowego uczniów, którzy najpierw poznają i doceniają życie i samego siebie jako znaczącą część rzeczywistości oraz starają się poznać i zrozumieć swoich bliskich, z którymi przebywają na co dzień, a więc poruszają się w przestrzeni swoistego mikrokosmosu. Dopiero po pewnym czasie szerzej otwierają serca i umysły, ucząc się budowania więzi z innymi ludźmi i otaczającym światem, co można nazwać przejściem w sferę makrokosmosu. W przekazywaniu gimnazjalistom wiedzy o miłości ważne jest zatem łączenie trzech sfer, w których uczniowie nieustannie się obracają, jakie są im niezbędne do życia, istnienia we wszechświecie, a tworzą je: antroposfera, socjosfera i ekosfera². Pierwsza skupia się na człowieku jako podmiocie wszelkich działań, w tym wypadku kochania. Stanowi autonomiczny świat każdego człowieka, jemu tylko bliski i przynależny, pozwalający skupić się na sobie, na swoim wnętrzu, dostrzec w sobie wartościowe pokłady pozytywnych uczuć, polubić siebie, poczuć się ze sobą naprawdę dobrze.

Rozszerzeniem antroposfery „poprzez zespół interakcji z drugim człowiekiem, z konkretną grupą ludzi”³ jest socjosfera. W jej skład wchodzi głównie umiejętności „posługiwania się znakami-słowami, znakami-sygnałami i znakami-obrazami”⁴, umożliwiające porozumiewanie się, poznawanie oraz budowanie opartych na szacunku i tolerancji więzi międzyludzkich, w tym wewnątrzrodzinnych. Wpajanie gimnazjalistom miłości do domu rodzinnego i najbliższych, tak by szczególnie doceniali ich wartość, zwłaszcza w tym okresie, kiedy zaczynają się buntować przeciw nakazom rodziców, popadają z nimi w nieustanne konflikty, próbują uciekać z domu, nie umiając porozumieć się z najbliższymi, jest pożądanym i celowym zabiegiem. Dom jest wszak źródłem pozytywnych uczuć i wartości, do których niewątpliwie należy zaliczyć miłość. Tu dziecko doświadcza głębokich uczuć ze strony najbliższych, a jednocześnie uczy się nimi obdarowywać, nimi żyć. Okazywane sobie wzajemnie przez rodziców szacunek, zrozumienie i miłość emanują na dzieci i są przez nie przejmowane. Właściwa atmosfera rodzinna i odpowiednio ukształtowane relacje z rodzicami warunkują prawidłowy rozwój fizyczny i psychiczny nastolatków:

Miłość jest podstawą każdej zdrowej rodziny. Zrodzone z miłości dziecko jest kochane i otaczane troskliwą opieką. Bliskość oddanych mu osób sprawia, że otwiera się ono na świat i łatwo nawiązuje kontakty z innymi ludźmi. To przede wszystkim rodzice przekazują mu swoją miłość, doświadczenie, wiedzę, siłę, optymizm i zaufanie do otoczenia⁵.

² Zob. W. Andrukowicz, *Ogólne cele edukacji integralnej*, [w:] i d e m, *Edukacja integralna*, Kraków 2001, s. 175.

³ *Ibidem*, s. 176.

⁴ *Ibidem*.

⁵ J. Gajda, *Oblicza miłości*, Warszawa 1993, s. 80.

Ekosfera natomiast jest środowiskiem zewnętrznym, światem przyrody otaczającym człowieka, przestrzenią jego nieograniczonej wolności, pozwalającej mu rozsmakować się w życiu i zachwycać jego pięknem, tym, co nowe i jeszcze nieodkryte, pochyłać się nad trudnościami i cierpieniem, które stanowią jego nieodłączny element. Podstawą miłości życia jest afirmacja wszystkiego i wszystkich, radość z faktu istnienia otaczających człowieka, a dostępnym jego zmysłom zjawisk, przeżyć, doznań. Miłość życia nastawia gimnazjalistów optymistycznie względem przyszłości: umacnia wiarę i nadzieję, budzi sympatię do świata i ludzi, czyni silniejszym. Sprawia, że młodzi ludzie porzucają autodestrukcyjne myśli, pragnąc wzmacniać w sobie pasję życia oraz pamiętając o tym, że:

Miłość życia to [...] pragnienie poznawania w zachwycie. A więc ciekawości i pasje poznawcze, które wyzwalają energię i budzą radość już z samego procesu poznania. [...] Chodzi tu o zasmakowanie w kroczeniu w nieznaną, zgłębianie interesujących nas problemów, tajemnic samego człowieka i otaczającego go świata⁶.

Andrzej Kryński podkreśla znaczenie miłości na każdym etapie edukacji, ale potrzeba nauczania o miłości jest zagadnieniem nadrzędnym w procesie edukacji polonistycznej na poziomie gimnazjalnym, w okresie dojrzewania, kiedy kształtuje się sfera uczuciowo-emocjonalna człowieka. Cele kształcenia należy opierać przede wszystkim na uczeniu podopiecznych, by dobrze kochać. Polega to na poświęcaniu swojej energii w służbie miłości, walce z egoizmem, przedkładaniu szczęścia drugiego człowieka nad swoje. Podstawę miłości winny stanowić: szacunek okazywany bliźniemu, umiejętność dzielenia się, przywiązywanie wagi do danego komuś słowa, dobroć okazywana drugiemu, a przejawiająca się w dostarczaniu mu radości, pragnieniu jego sukcesu, byciu powodem jego szczęścia⁷. Właściwie ukształtowane życie uczuciowe gimnazjalistów będzie kierować ich zachowaniem w okresie dorosłości.

Mimo iż miłość jest chyba najbardziej eksploatowanym tematem rozważań wielu artystów, to jednak ciągle, także dla uczniów gimnazjum, stanowi niezwykły magnes zagadnieniowy. Bowiem, jak zdefiniował ją Janusz Gajda:

Miłość to najpotężniejsze uczucie, znane każdemu, różnorako doświadczane i kryjące wciąż wiele tajemnic. Dla jednych jest celem życia, szczęściem, przeżyciem czegoś wielkiego i niezwykłego; dla drugich – poświęceniem się dla wybranego człowieka, ludzi, idei; dla innych możliwością nawiązania bliskich kontaktów, podstawą stabilizacji życiowej w małżeństwie i zapewnieniem sobie poczucia bezpieczeństwa; dla innych jeszcze – wielką namiętnością niosącą rozczarowania i dramaty. [...] Miłość jest uczuciem wszechogarniającym i jednocześnie postawą wobec życia. Określa ona relacje międzyludzkie i stosunek do świata. W hierarchii wartości zajmuje pierwsze miejsce. Nadaje barwę naszej egzystencji, determinuje los poszczególnych osób i przede wszystkim łączy się ściśle z sensem życia⁸.

⁶ *Ibidem*, s. 193.

⁷ Zob. A. Kryński, *Edukacja do wolności i miłości w teorii i praktyce szkoły*, Częstochowa 1998, s. 46.

⁸ J. Gajda, *op. cit.*, s. 5.

Miłość uczy wielu niezwykłych zachowań i postaw: troski o odpowiedni rozwój kochanego człowieka, odpowiedzialności za kogoś bliskiego, szacunku rozumianego jako akceptacja drugiej osoby taką, jaka jest, doceniania jej wyjątkowości i niepowtarzalności, jej całkowita afirmacja. Prawdziwa miłość określana jest ponadto uczuciem empatycznym, bowiem pod jej wpływem człowiek „zaczyna myśleć i czuć kategoriami osoby kochanej. Następuje tu proces głębokiego współodczuwania – wnikania w motywy zachowania podmiotu miłości. Strona kochająca stara się go dobrze zrozumieć, wytłumaczyć niejasne dla siebie sytuacje, postawić się w jego roli, patrzeć niejako jego oczyma”⁹. Człowiek kochający dojrzałe dużo z siebie daje, czuje się potrzebny, stara się pokazać z jak najlepszej strony, obdarowywanie sprawia mu radość. Jego celem jest dobro kochanej osoby. Tak rozumianą miłość „przepełnia [...] troska o drugiego człowieka i jako taka pozbawiona jest egoizmu”¹⁰. To właśnie miłość uzdalnia do odkrywania coraz to nowych wartości „ukrytych przedtem i niedostrzeżonych”¹¹ i to zarówno w sobie samym, bliźnim, jak i w otaczającym świecie. Ona stymuluje rozwój osobowości gimnazjalistów. Gimnazjum to przecież czas, kiedy młodzi ludzie przeżywają pierwsze rozczarowania życiem, uniesienia miłosne, a zatem należy kształtować w nich właściwie pojmowaną i odpowiednio ukierunkowaną miłość tak, by rozwijali w sobie wszystkie jej dobra, by zaczęli rozumieć ją dużo głębiej niż tylko w aspekcie seksualnym. Ważne jest zatem ukazanie jej doskonałego poziomu. Stanowi go „miłość «pomimo», bez stawiania wymagań, tworzenia idyllicznych obrazów ukochanej osoby; oparta o bezwarunkowy wybór, którego nie unicestwi żaden błąd czy odkryta wada”¹², a także rozumienia miłości na wzór Karola Wojtyły jako miłości-upodobania, miłości-pożądania (pragnienie posiadania dla siebie drugiej osoby), miłości-życzliwości, miłości prawdziwej i wzajemnej¹³.

Wychowaniu ku miłości sprzyja fakt, że „sztuki kochania, tak jak wszelkiej sztuki, można się nauczyć poprzez doskonalenie samego siebie (dyscypliny wewnętrznej, umiejętności koncentracji, cierpliwości) oraz doskonalenie umiejętności obcowania czy kontaktowania się z drugim człowiekiem. Doskonalenie się dla miłości i poprzez miłość jest więc postulatem mogącym stworzyć człowiekowi warunki niezbędne dla pełnego rozwoju jego możliwości, a także nadającym niezmiennie osobisty sens jego istnieniu”¹⁴. Miłość wywiera zbawienny wpływ na nastolatki: wycisza, wysubtelnia, wydelikatnia, rozwija wrażliwość

⁹ *Ibidem*, s. 22.

¹⁰ *Ibidem*, s. 24.

¹¹ W. Stróżewski, *Istnienie i miłość*, Kraków 1981, s. 169.

¹² *Zanim wybierzesz... Przygotowanie do życia w rodzinie*, red. M. W. Grabowsky, A. M. Niemyscy, M. P. Wołochowiczowie, Warszawa 1993, s. 85.

¹³ Por. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986, s. 70–92.

¹⁴ H. Rylke, G. Klimowicz, *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa 1982, s. 242.

na potrzeby drugiego człowieka. Uczy dawania siebie innym. Jest motorem wszelkich humanitarnych zachowań gimnazjalistów. Kształtuje ich charaktery, czyniąc ich empatycznymi, współczującymi, alterocentrycznymi, a więc rozwijającymi w sobie dobro, kierującymi się uczuciami altruizmu i ofiarności względem bliźniego. Tak rozumiana miłość ma wymiar etyczny. Przepenia ją troska o drugiego człowieka i jako taka jest pozbawiona egoizmu¹⁵. Pozwala nastolatkom pozostawać w zdrowych relacjach zarówno z najbliższymi w domu rodzinnym, jak i z kolegami oraz nauczycielami w środowisku szkolnym. Chroni ich przed samotnością i odrzuceniem. Ułatwia im wytworzenie naturalnych więzi z innymi ludźmi, ubarwiając ich egzystencję, dowartościowując ich i czyniąc niezbędnymi innym.

W obecnych trudnych czasach miłość jako podstawowa i uniwersalna wartość „jest nadzieją na wychowanie ludzkości. Ona bowiem pozwala na życie w wolności i prawdzie”¹⁶. Konieczność stworzenia gimnazjalnego *homo amans* wydaje się sprawą wręcz oczywistą, zwłaszcza wobec powszechnej zgody co do głęboko humanistycznych wartości, jakie niesie ze sobą wychowanie do tego wszechogarniającego i tak potrzebnego uczucia. Miłość ma stanowić wyzwanie dla niebezpiecznego zjawiska, jakim jest niewątpliwie szkolny relatywizm moralny. Stanowi pragmatyczne i wygodne wyjście „w sytuacji niepewności, w której znaleźli się rodzice i zawodowi wychowawcy”¹⁷. Wychowawca, w tym polonista, powinien stać na straży wartości. Natomiast niezajmowanie przez niego stanowiska w kwestiach moralnych wypacza sens wszelkich jego działań związanych z wychowaniem ku odpowiednim wyborom moralnym, jakich w przyszłości dokonają jego podopieczni.

Wychowywanie uczniów do miłości, zajmującej szczególne miejsce wśród wartości ewokowanych przez szkołę, zobligowane jest przez nauczycielską umiejętność kochania, wyrażającą się w umiejętności porozumiewania się z uczniami, interesowaniu ich problemami, poznawaniu marzeń. Nauczyciel winien pamiętać, że „cele wychowawcze nawiązujące do wartości uniwersalnych – a do nich należy miłość – są w doskonaleniu ludzkiego [w tym uczniowskiego – M.M.] świata niezbędne”¹⁸. Jednakże przekazywanie wartości bywa trudne. Niełatwo znaleźć człowieka ucieleśniającego swym postępowaniem daną wartość, a przecież one istnieją „zawsze przez człowieka i dla człowieka”¹⁹. To człowiek jest nosicielem wartości. Może być nim nauczyciel, jeśli jego czyny są wartościowe. Pamiętać trzeba jednak o tym, że możliwość przekazywania wartości od osoby dorosłej do dziecka zaistnieje tylko wówczas, jeśli pomiędzy nimi

¹⁵ Zob. J. Gajda, *op. cit.*, s. 24.

¹⁶ J. Gajda, *Wartości w życiu człowieka*, Lublin 1997, s. 77.

¹⁷ Zob. O. Speck, *Być nauczycielem*, przeł. E. Cieślak, wstęp B. Śliwerski, Gdańsk 2005, s. 226.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ M. Malicka, „Dać ludziom pragnienie”, [w:] *Edukacja aksjologiczna*, t. 4: *Wybrane problemy przekazu wartości*, red. K. Olbrycht, Katowice 1999, s. 36.

wytworzy się szczególna więź emocjonalna, uczuciowa, kiedy uczeń zechce utożsamić się z wychowawcą. Stanie się to tylko w sytuacji znajomości zasad postulowanej przez Marię Łopatkową „pedagogiki serca”. Przejawia się ona w otwarciu na drugiego człowieka, okazywaniu mu szacunku, życzliwości, przyjaźni czy angażowaniu się w sprawy innych ludzi. Uczy mądrej miłości, dlatego dla jej rozwoju „powinno znaleźć się godne miejsce w warunkach rodzinnych i szkolnych”²⁰. Bez niej uczeń nie wyrośnie na dobrego człowieka. Polega ona na obdarowywaniu wychowanka uczuciem, oddziaływaniu na niego siłą swego autentycznego autorytetu, uczeniu go kochania i rozbudzaniu w nim pozytywnych uczuć do świata i ludzi, czego dziś tak bardzo brakuje gimnazjalistom.

Jednego ze źródeł trudności przekazywania wartości należy upatrywać w sposobie ich poznawania. Małgorzata Malicka twierdzi, że „świadomość wartości nie jest równoznaczna z wiedzą o nich. O wartościach nie wystarcza kogoś poinformować, aby je uznał”²¹. Wartości trzeba doświadczyć, przeżyć ją, co w przypadku miłości nie jest niemożliwe. Nie można nikogo zmusić do respektowania wartości, winno się ono narodzić dobrowolnie, w wyniku głębokiego wzruszenia i zachwytu, „dlatego wartości mogą zostać przyjęte przez tę osobę wyłącznie w sposób wolny”²². W procesie przekazywania wartości niemniej istotną – jak wspomniana wyżej pedagogika serca – rolę odgrywa etos nauczycielski, który sprzyja ogromnie istotnemu w edukacji dialogowi na linii nauczyciel – uczeń, zmierzającemu do kształtowania autentycznie przyjaznych relacji między mistrzem a jego uczniem. „Jest to niezwykle trudne. Pomaga w tym [jednak – M.M.] miłość do ucznia, każdego ucznia: ja jestem dla ciebie; co wiąże się także z umiłowaniem zawodu nauczycielskiego”²³. W pracy z tak delikatną materią, jaką stanowią wartości, jakiegokolwiek próby ich narzucania, spełzną na niczym. W świadomości uczniów jakości aksjologiczne mają szansę zaistnieć dopiero wówczas, kiedy – na mocy porozumienia pomiędzy nauczycielem a jego wychowankiem – ten ostatni faktycznie je zaaprobuje i wyrazi chęć głębszego ich rozpoznania, np. poprzez gruntowną analizę ewokujących te wartości wybranych tekstów literackich i użytkowych. W kwestii wychowania do miłości pierwszy głos powinien należeć do uczniów. Dopiero, mając rozeznanie w sytuacji, nauczyciel może przedstawić własny punkt widzenia, uzasadnić swoje stanowisko, ale nie narzucać go²⁴, ucząc w ten sposób podopiecznych odpowiedzialnego korzystania z wolności wyboru aksjologicznego. Rolę pedagoga w procesie przekazywania wartości tak oto opisała Malicka:

²⁰ M. Łopatkowa, *op. cit.*, s. 186–187.

²¹ *Ibidem*, s. 34–40.

²² *Ibidem*, s. 40.

²³ Zob. M. Dudzikowa, *Człowiek w edukacji polonistycznej*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka i kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska, Kraków 1999, s. 362–367.

²⁴ *Ibidem*, s. 363.

[...] jeżeli [...] pedagog w materii przekazywania wartości, które sam ceni cokolwiek może – to na pewno nie wszystko. Prawdopodobnie może tylko wziąć [...] [ucznia – M.M.] za rękę i poprowadzić go tam, gdzie będzie miał okazję doświadczyć tych wartości, które sam uznaje za ważne w sensie uniwersalnym. Może mieć tylko nadzieję, że uczeń istotnie tych wartości doświadczy i że za nimi kiedyś później zatekni. Reszta, może przyjdzie sama²⁵.

Gimnazjaliści o wartościach, w tym miłości

W lutym 2005 r. wśród 600 gimnazjalistów z województwa lubelskiego zostały przeprowadzone badania ankietowe²⁶. Miały one charakter anonimowy. Przyjęty cel badań, zgodnie z postulowaną w literaturze przedmiotu koncepcją sprzężenia nauk społecznych z humanistycznym podejściem do analizowanego tematu, można określić jako poznawczo-diagnostyczny: służyły poznaniu elementów osobowości wybranej grupy uczniów i na podstawie wniosków otrzymanych w trakcie rozważań empirycznych stworzeniu obrazu współczesnego gimnazjalisty.

Pytania tworzące ankietę zostały zogniskowane wokół dwu bloków tematycznych: pierwszy dotyczył samopoczucia i zainteresowań gimnazjalistów oraz ich odnajdywania się w środowisku domowym i rówieśniczym, drugi zaś opierał się na ich aktywności w przestrzeni szkolnej i na lekcjach języka polskiego, poświęconych pracy nad poezją. Przedmiotem badań były przede wszystkim preferencje aksjologiczne gimnazjalistów. Podjęte w badaniach zagadnienia służyły także określeniu zainteresowań czytelniczych nastolatków tak, by wybierane do analizy i interpretacji teksty były przez nich aprobowane oraz by gimnazjaliści uświadomili sobie, że mają prawo wpływać na dobór polonistycznej bazy materiałowej.

Jedno z ankietowych zadań respondentów polegało na wyodrębnieniu i uhierarchizowaniu najbardziej cenionych przez nich wartości, a więc stworzeniu aksjologicznego niezbędnika, który wskazywałby na umiejętność selekcji oraz opowiedzenia się po stronie elementów budujących wachlarz emocjonalno-intelektualny, świadczący o wrażliwości i dobru ankietowanych²⁷.

U podstaw piramidy aksjologicznej znalazły się następujące, uszeregowane według częstotliwości uznania ich za prymarne, wartości: miłość (29%), dom

²⁵ M. Malicka, *O odpowiedzialności pedagoga*, [w:] *Etos edukacji XXI wieku*, red. I. Wojnar, Warszawa 2000, s. 280.

²⁶ Zostały one przeprowadzone w ramach zbierania materiału do doktoratu.

²⁷ Bożena Chrzastowska, pisząc o wartościach, stwierdziła, że „rozpoznanie merytoryczne (przedmiotowe) [wartości – M.M.] należałoby wspierać psychospołecznymi. Dopiero bowiem badania empiryczne odsłaniają rzeczywisty pejzaż aksjologiczny, w którym żyją młodzi ludzie” (*Konteksty aksjologiczne*, „Polonistyka” 1999, nr 5, s. 279). Przeprowadzone wśród gimnazjalistów badania miały na celu zdiagnozowanie takiego właśnie „pejzażu aksjologicznego”, zaobserwowanie i przeanalizowanie wartości, które są im szczególnie bliskie.

(21,44%), przyjaźń (20%), zdrowie (10,9%) oraz wolność (10,37%). Obok nich palmę pierwszeństwa uczniowie przyznawali takim wartościom, jak: Bóg i wiara, dystans względem samego siebie, pasja, prawda, szczerłość, szczęście i wykształcenie.

Inne wskazywane przez gimnazjalistów wartości, które znalazły się w stworzonej przez nich klasyfikacji aksjologicznej, to: życie, praca, sława, wolny czas spędzany z przyjaciółmi, pewność siebie, nauka, bliska osoba, empatia, altruizm, wiara w siebie, odwaga, niezależność, spokój, mądrość, patriotyzm, honor, tolerancja, marzenia, sprawiedliwość, dobro. Jeden z uczniów nie dokonał hierarchizacji wskazanych w pytaniu wartości, ale stwierdził, że „wszystkie te wartości są niezbędne i najważniejsze”²⁸.

Najczęściej wskazywana przez respondentów wartość – miłość – stanie się źródłem refleksji dydaktycznej w dalszej części artykułu. Metodyczno-wychowawcza praca nad jej wdrażaniem w proces edukacji polonistycznej opierać się będzie na odpowiednio zaplanowanym i ułożonym w całości zagadnieniowe praktycznym wykorzystaniu w rozwijaniu kompetencji czytelniczych utworów kulturowych poświęconych miłości. Jak pisała Bożena Chrzastowska:

Wiedza o hierarchicznym [...] istnieniu wartości jest [...] bardzo ważna nie tylko w bezpośrednim oddziaływaniu wychowawczym, ale również wielce przydatna w działaniach interpretacyjnych: pozwala lepiej i głębiej odbierać teksty literackie, rozumieć prawa rządzące światem przedstawionym i przede wszystkim umożliwia poznanie i ocenianie bohaterów literackich. Tym samym pogłębia wiedzę o kreacjach artystycznych i – pośrednio – o człowieku i etyce²⁹.

Zadziwia wysoka świadomość aksjologiczna gimnazjalistów oraz umiejętność dokonywania przez nich hierarchizacji wartości. Zatem znamienym rysem wieku dorastania – zgodnie z koncepcją Marii Chłopkiewicz³⁰ – jest pojawienie się w centrum przeżyć dorastającego człowieka problemu wartości. Zostały one podzielone przez respondentów na należące do sfery duchowej (moralnej), materialnej oraz wartości utożsamiane z bliską, kochaną osobą. Wpływają zatem na zachowanie gimnazjalistów, „wyznaczając dalekosiężną strategię życia, określając dalszy rozwój osobowości”³¹. Nośnikami wartości są wszystkie rzeczy spostrzegane, wywołujące pozytywne postawy i zachowania. Istnieją zatem – co zostało zaobserwowane na podstawie wyników badań – wartości związane z obiektami materialnymi, ze zdarzeniami, wartości kulturowe i wartości osobowe. „Wartości osobowe to przede wszystkim wartości własnego «ja», wywodzące się z faktu odczucia miłości matki, wartości przywiązane do przeżytych

²⁸ Ta i inne wypowiedzi gimnazjalistów, z zachowaniem oryginalnej stylistyki i ortografii, pochodzą ze wspomnianych badań.

²⁹ B. Chrzastowska, *Konteksty aksjologiczne...*, s. 279.

³⁰ Zob. M. Chłopkiewicz, *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*, Warszawa 1980.

³¹ *Ibidem*, s. 138.

procesów i stanów, wartości zachowań (celów, środków) oraz wartości związane z pewnymi cechami i atrybutami osobowymi”³².

Wnioski, będące konsekwencją empirycznego zbadania grupy gimnazjalistów, pozwalają stwierdzić, że w tym okresie mamy do czynienia z rozwojem osobotwórczym, na który wpływ mają liczne „wartościordne” elementy rzeczywistości zewnętrznej (zdobycze kultury, osoby stanowiące wzór do naśladowania oraz konkretne, postawione przed gimnazjalistami wymagania). Właśnie oddziaływanie owych czynników powinno zostać wzmocnione w toku odpowiednio zaplanowanego procesu wychowawczego, w którym ważną rolę, obok tekstów kultury, odgrywa nauczyciel. „Jego osobowość ma bowiem szansę stania się narzędziem szczególnie skutecznego komunikowania wartości personalnych, społecznych i ideowych”³³.

Przeprowadzone badania pozwalają stwierdzić, że faza życia, w jaką wkraczają gimnazjaliści, odznacza się intensywnym rozwojem uczuciowym. Nastolatki szukają kogoś bliskiego, określanego przez nich często „drugą połówką”. Pierwsze miłosne uniesienia są tematem rozmów (dotyczy to zwłaszcza dziewcząt). Pragną być kochani i akceptowani. Gimnazjaliści chcą i potrafią mówić o miłości. Twierdzą, że na lekcjach języka polskiego poświęconych poezji za mało jest rozważań o miłości. Zdają sobie sprawę z wagi miłości jako „najpiękniejszego, najwspanialszego” i najważniejszego uczucia, „leżącego u podstaw życia”. Twierdzą, że „bez miłości człowiek nie może się rozwijać”. Darzy się nim „drugiego człowieka i jest się z tego powodu szczęśliwym”, ponieważ przestaje się żyć już tylko dla siebie, ale pragnie się dobra dla drugiego: „Miłość to całkowite i bezgraniczne oddanie się drugiej osobie”. Mają świadomość różnych odmian miłości – w ankiecie wspomnieli o miłości rodzicielskiej, pomiędzy rodzeństwem, a nawet erotycznej: „Miłość jest to uczucie, którym darzymy rodziców, dziadków i rodzeństwo. To również uczucie, którym obdarzamy swoją drugą połowę”. Wiedzą, że miłość powinna opierać się na zaufaniu, wierności, zrozumieniu: „Kochać to znaczy wierzyć”.

Tworzą mnóstwo definicji miłości. Według nich, jest ona: „światłem życia”, „poezją”, „magią i czarem”, „najpiękniejszym kwiatem w ogrodzie”, „szczęściem”, „sensem życia”, „oddaniem i szczerością”, „szanowaniem drugiej osoby i okazywaniem jej uczuć”, „silnym związkiem z drugą osobą”, „darzeniem kogoś uczuciem bezinteresownie, bez względu na to, jaki ktoś jest”, „umiejętnością dawania siebie drugiej osobie”, „dobrocią”, „niebem na ziemi”, „wiatrem, którego nie widać, a jedynie czuć”, „sztuką wybaczenia”, „ciepłem płynącym od drugiej osoby”, „pięknym szaleństwem – młodzi zakochani ludzie popełniają wiele głupstw”.

Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że pisząc o miłości, gimnazjaliści bardzo często łączą ją z przyjaźnią: „Miłość to największa przyjaźń”, „miłość

³² *Ibidem*, s. 72–73.

³³ *Ibidem*, s. 179.

to najmocniejsza forma przyjaźni”, „miłość to bliskie koleżeństwo dwóch osób”, „miłość to forma przyjaźni między kobietą a mężczyzną”. Niektórzy z nich uważają jednak, że „miłość to coś więcej niż przyjaźń”, „coś większego od przyjaźni. Prawdziwa miłość nigdy się nie kończy”. Rozumienie przyjaźni jako przygotowania do miłości jest bardzo charakterystyczne dla etapu rozwojowego, na którym znajdują się gimnazjaliści. Potrzebują kontaktu emocjonalnego, który najlepiej zaspokajają w grupie rówieśniczej:

Młodzież chętniej niż w jakimkolwiek innym okresie łączy się wtedy w grupy, tworzy własne organizacje. [...] Pragnienie przynależności do grupy i poczucia więzi z nią jest w tym okresie szczególnie silne. Poza tym do głosu dochodzi poszukiwanie bliskich, intymnych kontaktów, które często przybierają postać młodzieńczych przyjaźni i miłości³⁴.

Przyjaźń stwarza gimnazjalistom okazję doświadczania współprzeżywania z drugim człowiekiem, zaangażowania w jego sprawy, gotowości niesienia mu pomocy. Ich życie w tym okresie skupia się wokół przyjaźni. Bardzo potrzebują kogoś bliskiego, kogo można obdarzyć uczuciami, o czym świadczy sporządzony na potrzeby ankiety katalog cech dobrego przyjaciela. Uczniowie wymienili ponad 70 jego cech (każdy z nich średnio 3–4 cechy)³⁵. Twierdzili, że „prawdziwy przyjaciel powinien po prostu być. [...] Najważniejsze jest to, żeby mieć przyjaciela, a wtedy w życiu będzie łatwiej”. Szkołę najbardziej cenią za nawiązywane tu znajomości, możliwość spędzania czasu z przyjaciółmi, dzielenie z nimi problemów szkolnych. Andrzej Janowski w ten oto sposób opisał to zjawisko:

Bez względu na to, jakie są nastawienia uczniów do szkoły jako miejsca przekazywania wiedzy, niezwykle ważne znaczenie mają dla nich przyjacielskie stosunki w klasie. Posiadanie przyjaciela lub przyjaciół jest ważnym źródłem redukcji lęku, zaś zagrożenie utraty przyjaźni może ten lęk zwiększyć. Pozycja i wpływ przyjaciół mogą mieć podstawowe znaczenie dla postępowania poszczególnych uczniów. Stosunki przyjacielskie z kolegami wpływają na poczucie radości życia. Możliwość spotykania się, widzenia przyjaciół i przyjaciółek bywa przez młodych ludzi traktowana jako niezwykle ważny czynnik określający stosunek do szkoły, która czasem staje się właśnie bardziej stosunkiem do kolegów niż do przedmiotów i nauczyciela³⁶.

Okazuje się, że samotność, będąca wynikiem nieszczęśliwej niespełnionej miłości – brakiem „drugiej połówki”, nieposiadaniem serdecznego przyjaciela lub osoby, której można zaufać – stanowi jeden z głównych problemów życiowych gimnazjalistów. Większe problemy sprawia im jedynie szkoła (nieumiejętność zaaklimatyzowania się w niej, widmo testów gimnazjalnych, wybór przyszłej szkoły, trudności w sprostaniu wymaganiom nauczycieli). Koniecznością

³⁴ H. Rylke, G. Klimowicz, *op. cit.*, s. 239–240.

³⁵ Najczęściej pojawiające się cechy: szczery, pomocny, godny zaufania, dyskretny, dotrzymujący tajemnic, miły, sympatyczny, serdeczny, koleżeński, uczciwy, dobry, wierny, prawdomówny.

³⁶ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995, s. 77–78.

jest zatem poświęcenie lekcji języka polskiego na rozmowy o wartościach, których łaknie młodzież, takich jak miłość czy przyjaźń, w mniemaniu gimnazjalistów znajdująca się od niej o krok, będąca jej zarzewiem. Trzeba jednak ukazywać ich świętość, czystość, analizować ich pozytywny wpływ na życie człowieka, jak pisała o tym Małgorzata Musierowicz:

Nie jest łatwo zabić w człowieku potrzebę miłości i dobroci, przyjaźni i serdeczności. Nie tak łatwo odebrać dziecku jego wrażliwość, a młodemu człowiekowi – potrzebę szlachetności. Nie pozwólmy jednak, by dzieci zaspokajały te potrzeby w źródłach tandetnych i brudnych. Skoro świat wokół przepelniony jest, niestety, szmirą i pornografią – nie oddawajmy tak łatwo pola walki i spróbujmy przynajmniej pomóc dzieciom [i uczniom – M.M.] w dokonywaniu wyboru. Nie zakazami, gromami czy obrzydzaniem – bo te na ogół mają odwrotny skutek – a właśnie przykładami pozytywnymi, które rozbudzą dobry smak i apetyt na wciąż nowe wyszukane dania³⁷.

Miłość na lekcjach języka polskiego

W jaki sposób zachęcić gimnazjalistów do czytania poezji? Jak wciągnąć ich w pewien rodzaj rozmowy między chcącym przekazać coś istotnego z własnych przeżyć autorem a młodym odbiorcą? W epoce określonej przez Janusza Plisieckiego „zmierzchem galaktyki Gutenberga”³⁸ nie jest to łatwe. Polonista musi sobie jednak uświadomić, że poezja nie może pozostać jedynie na papierze, nie powinna być dostępna jedynie dla wybranych, znawców. Ona musi żyć i funkcjonować, być żywo obecna na lekcjach języka ojczystego, które często są jedynym miejscem uczniowskiego z nią obcowania. Poeta pragnie dzielić się swymi wierszami „tak jak opłatkiem. Bo jest to dla [...] [niego – M.M.] coś dobrego, serdecznego, co nie jest zatrute nienawiścią, złością, sporami. Wiersze wnoszą ład i harmonię. Odkazają, odtruwają dzisiejszą rzeczywistość. Tworzą taki idealny świat, może naiwny dla niektórych, ale poczęty z dobrej woli”³⁹. Dlaczego by więc do takiego świata nie zabrać gimnazjalistów? Czytanie utworów poetyckich w okresie dojrzewania staje się swoistym testem na dojrzałość. Zarówno chłopcom, jak i dziewczętom trzeba dać szansę zrozumienia i polubienia poezji. Szkoła może się wydatnie do tego przyczynić, porzucając zasadę złotego środka, wyrażoną w haśle: „żadnych zdrożności, żadnych ekstrawagancji, żadnego nieumiarkowania”⁴⁰.

Wybierane do pracy analityczno-interpretacyjnej utwory powinny reprezentować przede wszystkim poezję współczesną, dwudziesto- i dwudziestopierwszowieczną

³⁷ M. Musierowicz, *Głos optymistki*, „Polonistyka” 1993, nr 1, s. 48.

³⁸ J. Plisiecki, *Idea humanistyki zintegrowanej*, [w:] *Polonistyka zintegrowana*, red. K. Ożóg, J. Pastarska, Rzeszów 2000, s. 37.

³⁹ *Elementarz księdza Twardowskiego dla najmłodszego, średniaka i starszaka*, wyb. i układ tekstów A. Iwanowska, Kraków 2000, s. 213.

⁴⁰ S. Bortnowski, *Młodzież a lektury szkolne*, Warszawa 1974, s. 9.

(obszar z dydaktycznego punktu widzenia zaniedbany). Utwory dawne, powstałe przed wiekiem XX, dobrze przywoływać raczej na zasadzie kontekstu w myśl ciężącego na nauczycielu poloniście obowiązku zapoznawania uczniów z tradycją literacką i kulturową. One bowiem ze względu na archaiczność języka czy też odniesienia historyczno-polityczno-obyczajowe do epoki, w której powstały, mogą sprawiać młodzieży niemałe trudności percepcyjne.

Uważa się, że szkoła „uczy literatury klarownej, pudełkowej, o normalnych wymiarach”⁴¹. Takie widzenie świata wydaje się dziś nieco przestarzałe. Może zatem warto go zmienić. Dobrym pomysłem wydaje się urozmaicenie pracy nad poezją szczyptą ekstrawagancji w postaci interesujących i niosących pozytywny przekaz tekstów hiphopowych. Można również pochylić się nad utworami młodych poetów – młodzież bardzo chętnie, co wynikało z badań, pozna wiersze swoich rówieśników, a nawet kolegów. Innym razem wskazać na teksty nie tylko dobrych poetów, lecz także tzw. poezjujących z nieco niższej półki. Bywa, że ich sposób postrzegania świata bardziej frapuje gimnazjalistów. Od czasu do czasu wypada poświęcić kilka chwil na twórczą refleksję, np. nad tekstami kultury masowej, również obcojęzycznej. Analiza i interpretacja tego rodzaju tekstów (np. muzycznych) będzie dla gimnazjalistów nowym doświadczeniem, bowiem przedmiotem oglądu staną się teksty z bliskiego im kręgu kulturowego, rzeczywistości, z którą na co dzień w mniejszym czy większym stopniu obcuje.

W gimnazjum powinien być czas na to, by wyposażać uczniów w narzędzia potrzebne im do pracy z tekstem, by uczyć uważnego czytania połączonego z pogłębioną refleksją nad dziełem literackim i kulturowym oraz precyzyjnego badania otoczki kontekstualnych uwarunkowań utworu. Pomoże w tym odpowiednio zaplanowane działanie nauczyciela, który winien umiejętnie formułować polecenia do tekstu i grupować je np. w określone moduły. Oto propozycja:

- 1) ćwiczenia teoretycznoliterackie – przy których wykonywaniu uczniowie powinni wykazać się umiejętnością dostrzegania oraz określania zawartych w danym utworze kategorii analitycznych, do których należą: relacje osobowe, świat przedstawiony, temat, idea, problem zawarty w tekście, kompozycja, obrazowanie, środki artystycznego wyrazu, wyznaczniki przynależności konkretnego tekstu kulturowego do rodzaju i gatunku literackiego, jakości dzieła⁴². Ponadto przy wykonywaniu tego rodzaju poleceń uczeń kształci sprawność posługiwania się terminologią teoretycznoliteracką⁴³;

⁴¹ *Ibidem*, s. 11.

⁴² Zob. też: R. Doktor, *Kilka uwag o analizie literackiej w szkole*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1995/1996, z. 4, s. 11–17.

⁴³ O ważnej roli teorii literatury w procesie szkolnej pracy z dziełem literackim czyt. w: B. Chrzastowska, S. Wyśłouch, *Wiadomości z teorii literatury w analizie literackiej*, Warszawa 1974.

- 2) ćwiczenia aksjologiczno-etyczne – dzięki nim uczniowie analizują określone zachowania i postawy, wybory i dążenia ludzkie, oparte o hierarchię wartości wpisaną w teksty kultury, ustosunkowując się do nich;
- 3) ćwiczenia językowo-komunikacyjne – kształcą umiejętności gimnazjalistów w zakresie posługiwania się językiem w celu budowania właściwie zorganizowanych pod względem słownictwa i znajomości reguł gramatycznych wypowiedzi zarówno ustnych, jak i pisemnych, posługiwania się różnymi odmianami polszczyzny, dokonywania zabiegów na tekście kulturowym (streszczania, skracania, rozwijania zawartych w nim myśli, polemiki z nim, przekształcania w inną formę wypowiedzi), wyjaśniania znaczeń związków frazeologicznych, analizowania funkcji językowych tekstu, doskonalenia umiejętności stosowania w praktyce wiadomości gramatycznych i ortograficznych oraz sprawności komunikacyjnych (praca w zespole, praca w grupie);
- 4) ćwiczenia rozwijające wyobraźnię oraz doskonalące twórczość własną uczniów – pisarską (tworzenie parafraz omawianych utworów, przykłady własnych tekstów, należących do analizowanego gatunku literackiego) oraz plastyczną (wykorzystanie metody przekładu intersemiotycznego: przełożenia znaków pisanych na plastyczne);
- 5) ćwiczenia kulturowe – umieszczają interpretowane utwory w określonych kontekstach, a przez to uczą istnienia w kulturze w jej wymiarze symbolicznym, na które tak wielki nacisk kładzie kształcenie gimnazjalne. Zapoznają ponadto z wątkami (motywami) kulturowymi, wprowadzają uczniów w tradycję kultury narodowej i europejskiej, uczą odbioru dzieł pochodzących nie tylko z obszaru literatury, ale także historii sztuki, filozofii, muzyki, świata przyrody oraz cywilizacji stworzonej i kierowanej przez człowieka. Umożliwiają uczniom poruszanie się w świecie współczesnej kultury i mediów;
- 6) ćwiczenia komparatystyczne – zestawiają ze sobą utwory podobne pod względem tematycznym oraz genologicznym, dopełniające się i wzajemnie oświetlające.

Dzięki grupowemu zorganizowaniu ćwiczeń na lekcji poświęconej pracy z danym tekstem kulturowym, można skupić uwagę przede wszystkim na zadaniach z wybranego kręgu tematycznego, np. językowego lub kulturowego. Takie rozwiązanie wskazuje ponadto nauczycielom nową, ciekawą możliwość – co roku w inny sposób mogą organizować pracę analityczną wokół tego samego tekstu.

Pracę nad tekstami poświęconymi miłości występującej w tak wielu odmianach (miłość matczyna, rodzicielska, erotyczna, przyjaźń, patriotyzm, miłość do Boga, świata natury, życia itp.), a zatem zmuszającej do dokonania wyboru jej przedmiotu, można zorganizować np. wokół trzech pól semantycznych, bliskich gimnazjalistom: miłości życia, miłości domu rodzinnego i rodziny oraz miłości drugiego człowieka.

Pierwszy krąg ma na celu refleksję nad sensem i istotą prymarnej jakości aksjologicznej, jaką stanowi życie. Wartość wychowawcza wybranych do analizy tekstów powinna tkwić w podtrzymywaniu lub nawet wzbudzaniu w gimnazjalistach miłości istnienia i dziękowania Najwyższemu za dar życia i stworzenie świata. Istotę życia w postaci wyzwań egzystencjalnych, jakie stoją przed ludźmi, doskonale określiła Matka Teresa z Kalkuty. Jej definicyjną propozycję winni poznać i zanalizować gimnazjaliści. Rozważania wokół sensu życia, zmierzające do odpowiedzi na pytanie, jakiej postawy oczekuje ono od człowieka, zmierzałyby do samodzielnego zdefiniowania go przez uczniów.

Pozytywne ustosunkowanie się młodzieży do wartości życia mogą też zapewnić pojęcia realizujące jednocześnie jeden z postulatów współczesnej edukacji, jakim jest potrzeba wprowadzania uczniów w świat kultury masowej⁴⁴: „charakter życiolutny” i „filozofia dobrego oka”⁴⁵, postawy: horacjańskie *carpe diem*, franciszkański zachwyt nad światem⁴⁶, a nawet hymn czarnoskórego piosenkarza, wyrażony w sztandarowych już niemal słowach *Yes I think to myself what a wonderful world*. Piosenka śpiewana przez Louisa Armstronga posłuży kształtowaniu przez uczniów pozytywnego stosunku do życia i otaczającego ich świata, zastanowieniu nad jasnymi stronami życia, charakterystyce optymisty. Dobrym rozwiązaniem może być też praca nad piosenką hiphopowego zespołu Paktofonika *Chwile ulotne*, pogłębiająca refleksje o przemijalności ludzkiego żywota zgodnie ze starożytną regułą *panta rhei*, a jednocześnie pomagająca w budowaniu uczniowskiego kodeksu życia szczęśliwego, opowiadaniu o tych momentach życia, które na długo pozostają w pamięci, sposobach rejestrowania wspomnień. Podejmowane przez nauczycieli działania mają ponadto na celu uświadomienie podopiecznym bezcelowości śmierci samobójczej. Temu służyć może tekst Edwarda Stachury *Czas płynie i zabija rany*⁴⁷.

Wybrane do analizy teksty związane z miłością życia powinny mieć ponadto na uwadze kształtowanie przez gimnazjalistów pozytywnego wizerunku samego siebie (problem samoakceptacji i samopoznania). Warto również przebadąć

⁴⁴ Zob. W. Komar, *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów?: które do wykształcenia światłych oraz niezależnie myślących ludzi – nauczycieli: blokady i szanse?*, Warszawa 2003.

⁴⁵ Zob. P. Pellegrino, *Szczęście. 18 tajemnic, dzięki którym unikniesz frustracji. Podręczny samouczek życia radosnego*, przeł. A. Gryczyńska, Warszawa 2002.

⁴⁶ Zob. E. Matysek, *Święty Franciszek – nauczyciel miłości*, „Język Polski w Gimnazjum” 2005, nr 2, s. 3–40.

⁴⁷ Podczas pracy nad tym wierszem można wykorzystać nagranie utworu (zespół Stare Dobre Małżeństwo). O roli muzyki na lekcjach języka polskiego czyt.: D. Gał, *Muzyka na lekcjach języka polskiego*, „Zeszyty Szkolne” 2001, nr 2, s. 35–38. Kontakt z muzyką – jak udowadnia autorka – wywiera duży wpływ na zachowanie i przeżycia uczniów: 1) pomaga uczniom w poznawaniu własnej psychiki, 2) rozładowuje napięcie, odpręża i pomaga utrzymać równowagę psychiczną, 3) kształtuje w młodzieży postawę twórczą, 4) urozmaica proces analityczno-interpretacyjny.

wpływ środowiska i domu rodzinnego, zwłaszcza pod kątem prawidłowego zaspokajania przez rodziców potrzeby miłości i bezpieczeństwa, na samoocenę podopiecznych oraz budowę ich właściwego obrazu osobowego. Należy też przyjrzeć się samoakceptacji jako wartości leżącej u podstaw wszystkich relacji międzyludzkich oraz zastanowić się nad wpływem obiektywnie wysokiej samooceny na usposobienie człowieka⁴⁸. Gimnazjaliści winni wzmocnić w sobie zdolność do miłości własnej, nietożsamej jednakże z egoizmem. Pracę nad wskazanymi zagadnieniami umożliwią opowiadanie Sławomira Mrożka *Artysta* oraz bajka Ignacego Krasickiego *Malarze*. Utwory te świetnie dopełnią – na zasadzie kontekstu filozoficzno-kulturowego – teksty Jerzego Mellibrudy *Akceptacja siebie*⁴⁹ czy Alana Loya McGinnisa *Maski*⁵⁰.

Nauczyciel winien wspierać rodziców w procesie uczenia mądrej miłości, która opiera się na akceptacji dziecka (ucznia) takim, jakim ono (on) jest – tzn. „jego określonego wyglądu zewnętrznego, określonych uzdolnień, potrzeb i osiągnięć”⁵¹ – okazywaniu mu uczucia, utwierdzającego w przekonaniu, że jest osobą kochaną i godną miłości:

Do mądrej miłości należy poszanowanie praw dziecka jako pełnoprawnego członka rodziny [i społeczności szkolnej oraz klasowej – M.M.], stawianie mu rozsądnych wymagań dostosowanych do jego możliwości rozwojowych, współdziałanie z nim w jego aktywności, a także dawanie mu właściwej swobody, zgodnej z jego poziomem rozwoju. Dziecko kochane wierzy, że jest osobą wartościową, [...], wierzy w siebie, w swoje zdolności i chce się rozwijać, poznawać świat, tworzyć nowe wartości [...]⁵².

Gimnazjalista uczy się wówczas cenić życie, dobrze czuje się wśród ludzi i wierzy, że: „Życie to największy skarb, który bardzo łatwo stracić”, „życie jest tylko jedno, dlatego trzeba je godnie przeżyć”, „życie daje dużo satysfakcji”, „każdy dzień przynosi nowe doświadczenia”. Ukazaniu wartości życia oraz możliwości odkrywania jego sensu i celu posłużą też ćwiczenia proponowane przez Krystynę Ostrowską, które nauczyciel może wykorzystać na lekcji wychowawczej. W ten sposób treści *stricte* polonistyczne będą przeplatać się z wychowawczymi – cenna propozycja dla polonistów-wychowawców⁵³.

Kolejnym kręgiem zataczanym przez miłość, któremu należy poświęcić czas na lekcjach języka polskiego, może być miłość domu rodzinnego, tak, by był

⁴⁸ O tym, jak ważne jest wyrabianie w gimnazjalistach poczucia własnej wartości i kształtowanie postawy samoakceptacji, czyt. w: *O miłości, małżeństwie i rodzinie. Przygotowanie do życia w rodzinie dla młodzieży szkół ponadpodstawowych*, oprac. M. Ryś, Warszawa [b.r.w.].

⁴⁹ Zob. J. Mellibruda, *Poszukiwanie samego siebie*, Warszawa 1997, s. 14–16.

⁵⁰ Zob. A. L. McGinnis, *Sztuka przyjaźni, czyli jak zbliżyć się do ludzi, na których ci zależy*, wyd. trzecie, Warszawa 2000, s. 24–25.

⁵¹ *O miłości, małżeństwie i rodzinie...*, s. 35.

⁵² *Ibidem*, s. 36.

⁵³ Zob. K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk 1994.

miejszem pełnym ciepła, „bunkrem i schronieniem przed rzeczywistością”, „własnym kątem na ziemi”, w którym gimnazjaliści poczuć się bezpiecznie. Zanurzone w tę problematykę teksty polecane do analizy rozbijają się na dwa bloki tematyczne, zgodnie ze znaczeniem domu jako budynku mieszkalnego oraz rodziny.

W pierwszym z nich można wykorzystać wiersz Józefa Barana *dom rodzinny*⁵⁴. Utwór ukazuje, jaką wartość ma dla człowieka dom oraz jak zmienia się pojęcie o nim i jego wielkość wraz z ludzkim dorastaniem i dojrzewaniem. Gdy rozszerzają się horyzonty życia człowieka, rodzinny dom już mu nie wystarcza. Na zawsze jednak, niby szkatuła, przechowuje on to, co najcenniejsze i najpiękniejsze – bez troskie chwile dzieciństwa. Podczas pracy nad tekstem gimnazjaliści nazywają uczucia, jakie towarzyszą powracającym do domu, wypowiadają się na temat roli domu w życiu człowieka, zwracają uwagę na stworzoną przez poetę teorię „domocentryczności”. Tekst można skonfrontować, z uwagi na niebywałe podobieństwo tematyczne, z fragmentem *Filozofii dramatu* Józefa Tischnera oraz *Domu nad łakami* Zofii Nałkowskiej. Podobne przesłanie niesie wiersz Zbigniewa Herberta *Dom*⁵⁵. Interesuje on ze względu na zawarte w nim poetyckie definicje domu, skupiające się wokół duchowości i cielesności, przeszłości i teraźniejszości. Mit o arkadyjskim dzieciństwie zderza się w utworze z apokaliptyczną wizją przemijania i zniszczenia najcenniejszego dla człowieka miejsca, jakim jest rodzinne gniazdo. Na jego podstawie uczniowie układają własne definicje domu lub opracowują projekty swych przyszłych domów. Dopełnienie działań analitycznych nad wierszem Herberta może stanowić refleksja nad fragmentem książki Anny Kamieńskiej *Dom w domu*.

Właściwym krokiem może być ponadto praca nad, mogącym wzbudzić u gimnazjalistów niechęć ze względu na swą długość (ponad 80 wersów), wierszem *Opis domu poety* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego. Warto jednak zaznajomić uczniów z ciekawie przedstawionym artystycznym siedliskiem, stanowiącym źródło poetyckiego natchnienia, a co ważne – świadczącym o cechach charakteru, upodobaniach i zainteresowaniach swojego właściciela, czyli Gałczyńskiego. Utwór ten bowiem należy analizować, odwołując się do biografii poety zachowanej we wspomnieniach spisanych przez jego córkę, Kirę. Wiersz Gałczyńskiego traktuje o domu żyjącym, pełnym ludzi i światła, o domu, który ma duszę. Gimnazjaliści mogą wcielić się w rolę przewodników po domu poety, zaprojektować dom lub gabinet twórczości ulubionego pisarza, poety, artysty czy też wykazać się pomysłowością w urządzaniu klasowej wystawki pamiątek rodzinnych. Wskazane jest zestawienie wiersza Gałczyń-

⁵⁴ Zob. M. Choroszczyńska, *Moja praca z „domem rodzinnym” Józefa Barana*, „Język Polski w Gimnazjum” 2005/2006, nr 3, s. 59–69.

⁵⁵ Zob. A. Legeżyńska, *Dom i poetycka bezdomność w liryce współczesnej*, Warszawa 1996.

skiego na zasadzie kontrastu z utworem Herberta *Dom poety*, w którym jest mowa o domu martwym, o muzeum, o miejscu, gdzie zabrakło istnień. Tętniący dawniej życiem dom z zaparowanymi szybami, w którym unosiła się woń pieczeni zamieniono w martwy obiekt, służący jedynie chłodnemu oglądowi obcych ludzi. Dodatek stanowić mogą ćwiczenia dotyczące muzeów literackich. Można zaznajomić uczniów z nazwami różnych rodzinnych miejscowości (lub późniejszych miejsc przebywania) znanych poetów (Kochanowskiego, Reja, Krasińskiego, Mickiewicza, Słowackiego), w których powstały muzea literackie. Będą mieć oni okazję do wyrażenia własnego stosunku do takich miejsc pamięci oraz opowiedzenia o odwiedzonych przez siebie ostatnio muzeach.

Drugi blok tematyczny związany jest z rodziną. Rozbudzanie pozytywnych uczuć względem najbliższych jest o tyle ważne, że „rodzina stanowi dla dziecka najlepsze środowisko rozwojowe, przede wszystkim dzięki możliwości otoczenia go indywidualną opieką oraz zaspokojenia jego potrzeb”⁵⁶. Tematyka rodziny pojawia się w wielu tekstach literackich i kulturowych, głównie mających na celu tzw. „wychowanie przez literaturę”⁵⁷. Wielofunkcyjne dzieła uruchamiają bowiem właśnie tę pedagogiczną perspektywę. Z bogatego kanonu literatury pięknej warto wybrać teksty dotyczące: rodziny jako takiej, nieopisanego żalu ojca po stracie dziecka oraz tajemniczego domownika – opiekuńczego ducha domu.

Fragment poematu Wiktora Woroszyńskiego *Czas miłości* zestawiony z utworem Janiny Brzostowskiej *Gdy masz czyjeś serce*, skłania do przyjrzenia się podstawowej komórce społecznej, jaką jest rodzina⁵⁸: wartościom, które ją budują, relacjom między domownikami czy też nazwom jej poszczególnych członków. Teksty te uświadamiają gimnazjalistom wartości rodziny: daje człowiekowi miłość i bezpieczeństwo, z nią jasno „wieczorem ciemnym” i ciepło, choć dookoła świszcze lodowaty wicher, jej członkowie wybaczą sobie błędy, a wszystko, „co różni, opada jak liście”. W pamięci pozostaje tylko to, co „najdroższe, najbliższe”. Taka rodzina jest bezpieczna i nic nie może zagrozić jej trwałości. Do domu nie wkradnie się nieufność i podejrzliwość. Największą gwarancją niezmienności uczuć i pokonania wszelkich trudności jest bycie razem. Wiersze inspirują gimnazjalistów do oceny własnej rodziny, scharakteryzowania swoich relacji z poszczególnymi jej członkami, zastanowienia, co należałoby w niej zmienić.

Dom zmienia się wraz ze śmiercią dziecka. Mówimy, że domy bez dzieci są puste. Uczucia wrażliwego ojca – poety po śmierci ukochanej córki są tematem wybranych trenów z cyklu *Anka* Władysława Broniewskiego⁵⁹. Stanowią

⁵⁶ H. Rylke, G. Klimowicz, *op. cit.*, s. 242.

⁵⁷ B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987, s. 77.

⁵⁸ Zob. I. Gumowska, *Księga nastolatków*, Warszawa 1989.

⁵⁹ Bowiem dopiero praca nad kilkoma trenami (*Obietnica*, *Firanka*, *Bratek*, ****Anka!* to już trzy i pół roku) daje w miarę pełny obraz stanu psychicznego Broniewskiego, obsesyjnie wprost

wzruszające świadectwo ojcowskiej miłości przetykanej nieopisaną rozpaczą i tęsknotą. Są wspaniałym zapisem *quasi*-dialogu poety ze zmarłą córką, którą widzi, spoglądając na powiewającą na wietrze śnieżnobiałą firankę lub bratka z powązkowskiej mogiły. Warto bliżej przyjrzeć się tym żalobnym perełkom współczesnego polskiego poety, osadzonym wszakże w tradycji literacko-kulturowej oraz wskazać na ich powiązania z Biblią (motyw Matki Bolesnej) czy mitologią grecką (motyw Niobe). Takie działanie pomoże uczniom dostrzec uniwersalność cierpienia, jakie powoduje strata dziecka.

W nieco zabawną przestrzeń, świadcząca o tym, że rodzina to nie tylko rodzice i dzieci, ale też bóstwa opiekujące się domem, może przenieść gimnazjalistów wiersz Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej *Nieco o domowniku*. Podstawowym zadaniem tytułowego Fukurokoju jest pilnowanie, by z domu nie uciekało szczęście. Utwór przenosi w świat z pogranicza prawdy i fantazji, a ponadto odciąża od trudnej, czasem niewdzięcznej tematyki poruszanej podczas analizy tekstów literackich i użytkowych. Uczniowie mają okazję do rozmowy o dobrych duchach ich domów czy sposobach stworzenia bezpiecznej i szczęśliwej rodziny. Nauczyciel może również skłonić gimnazjalistów do dyskusji na temat baśniowych stworów (krasnaludki, elfy, skrzaty itp.), strzegących ludzkiego dobytku, nawiązując do ich czytelniczych zainteresowań. Przy okazji jego omawiania warto przybliżyć uczniom postać mitologicznej bogini ogniska domowego, Hestii.

Ostatnim kręgiem służącym przybliżeniu tematyki wychowania do miłości na lekcjach języka polskiego mogłaby być miłość erotyczna. Nauczyciel ma tu do spełnienia niezwykle ważną rolę. Kto bowiem rozmawia z młodzieżą o tym jednym z najpiękniejszych przeżyć? Kto wyjaśnia potrzebę pielęgnowania, rozwijania i wzbogacania miłości? Wiadomo przecież, że aby to uczucie „się pogłębiło, musi być wplecione w szacunek, życzliwość, troskę i odpowiedzialność”⁶⁰. Tymczasem miłość nastolatków dojrzewa w ukryciu (zakazane filmy, czasopisma) lub emanuje na zewnątrz w postaci nazbyt śmiałych zachowań kilkunastoletnich zakochanych, „zachęcanych do wczesnej inicjacji seksualnej przez [popularne – M.M.] pisma młodzieżowe”⁶¹. Zainicjowany i prowadzony przez polonistę proces edukacyjno-wychowawczy zorganizowany wokół zagadnienia miłości winien przebiegać w określonym porządku tematycznym, służącym „budowaniu pomostu pomiędzy [wskazanymi wyżej – M.M.] skrajnościami”⁶² w życiu uczuciowym nastolatków. Ich działania, przebiegające w określonym porządku, a zainspirowane tekstami literackimi i użytkowymi miałyby zmierzać do zdefiniowania pojęcia miłości (*Co to jest miłość* Jonasza Kofty), opisanie jej za pomocą różnych zmysłów, wymieniania sposobów okazywania sobie przez

obracającego swe myśli w stronę najdroższej, utraconej pociechy.

⁶⁰ *O miłości, małżeństwie i rodzinie...*, s. 150.

⁶¹ *Od Redakcji*, „Polonistyka” 1993, nr 1, s. 4. Ten numer „Polonistyki” został w całości poświęcony tematowi miłości.

⁶² *Ibidem*.

ludzi miłości, oglądu definicji miłości stworzonych przez amerykańskich psychologów: Johna Powella⁶³ i Elliota Aronsona⁶⁴. Gimnazjaliści mogliby także uczyć się spoglądać na drugą osobę oczyma zakochanego i budować w pamięci jej idealny wizerunek, do czego zachęca wiersz Stanisława Grochowiaka *Pocałunek-krajobraz*. Poznaliby też gatunek literacki, jakim jest erotyk. Ich działania zmierzałyby do refleksji nad tym, czym jest pocałunek i co powinien wyrażać. Kształtowaliby też w sobie postawę odpowiedzialności za ten wyraz miłości. Wiersz Grochowiaka dopełnić mogą wybrane perełki barokowej poezji miłosnej: *Obraz ukradziony Jana Andrzeja Morsztyna* lub *Na oczy królowny angielskiej...* Daniela Naborowskiego.

W miłosnej edukacji gimnazjalnej ważna wydaje się także dogłębna analiza stanu zakochania, określanie wpływu miłości na zachowanie i osobowość człowieka, na jego postrzeganie świata i stosunek do ludzi (*Inwokacja Jeremiego Przybory*) oraz refleksja nad niematerialnymi darami, którymi można obdarować ukochaną osobę (piosenka zespołu *Worlds Apart Nobody Loves You*).

Erotyk *Kto miłość zna* Leopolda Staffa mógłby stanowić pole do odkrywania przez gimnazjalistów poetyckich synonimów miłości jako „odurzenia”, „pokory”, „zatracenia”, „otchłani”, „uniżenia”, „poddaństwa”, „słodkiej niewoli”, „nowego życia”, „miękkiego lądowania”, poznawania zakochanego wchodzącego w rolę „żebraka”, „niewolnika”, „króla”, człowieka obłąkanego bądź szalonego, który kochając, rodzi się na nowo. Analiza obrazu miłości opartej na bezinteresownej ofiarności, poświęceniu, pokorze uczuciowej, bezwarunkowemu oddaniu się uczuciu, zatraceniu w nim (przywołanie fragmentu *Pana Wołodyjowskiego* Sienkiewicza, w którym Ketling głosi pochwałę miłości; *Cuda miłości* Jana Andrzeja Morsztyna) zachęcałaby uczniów do pragnienia przeżywania jej w najczystszej postaci i kształtowania w sobie postawy odpowiedzialności za budzące się uczucie.

Ważne także, by nie zapomnieć o utworach lirycznych (np. *zakochani, co to znaczy kochać, miłość jest większa od serca*) i prozie miłosnej (np. *Lubić znaczy kochać*) księdza Jana Twardowskiego, zwłaszcza podczas odkrywania wraz z gimnazjalistami relacji pomiędzy prawdziwą miłością a cierpieniem, dojrzewania do uczucia, umiejętności przyjmowania go i obdarzania nim innych, kształtowania w sobie uwagi skierowanej na drugą osobę, dostrzegania jej potrzeb. Utwory Twardowskiego powinny być oświetlone fragmentami rozważań współczesnych psychologów, antropologów i filozofów: Zuzanny Celmer⁶⁵, Ericha Fromma⁶⁶ i Janusza Gajdy⁶⁷.

⁶³ Zob. J. Powell, *Dlaczego boję się kochać?*, przeł. P. Sawicka, Warszawa 2003, s. 13–14.

⁶⁴ Zob. E. Aronson, *Człowiek – istota społeczna*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1999, s. 466.

⁶⁵ Zob. Z. Celmer, *Jak być dorosłym. Poradnik dla nastolatków*, Warszawa 1996.

⁶⁶ Zob. E. Fromm, *O sztuce miłości*, przeł. A. Bogdański, Warszawa 1997.

⁶⁷ Zob. J. Gajda, *op. cit.*

Praca nad poezją miłosną w gimnazjum może zmierzać również do rozpoznawania różnych rodzajów miłości, ukrytych za specyficznym środkiem poetyckiego wyrazu, jakim jest metonimia. Taką możliwość stwarza analiza liryku Krzysztofa Kamila Baczyńskiego *Dwie miłości*. Jedna z nich – kobieta – nazywana jest „kruchym ciepłym ciałem, / które się w formach dziewiczych ustało”, zaś druga – ojczyzna – „ziemią grozy”, zatopioną w ogniu walki niosącej śmierć i zgubę. Wiersz opiewa trudną miłość, ocalającą resztki wymarzonego świata poety, miłość za cenę życia.

Nauczanie o miłości na poziomie gimnazjalnym jest sprawą bardzo trudną, choć niezwykle fascynującą. Wymaga pomysłowości nauczyciela, widocznej w doborze tekstów, których problematyka bliska jest gimnazjalistom oraz umiejętności formułowania interesujących poleceń. Przede wszystkim zaś wymaga porozumienia pomiędzy uczniem a nauczycielem. Lekcje poświęcone temu uczuciu nie powinny go zniekształcać i banalizować, ale pozbawiać ordynarnej otoczki, w jaką nierzadko wyposażają je nastolatki. Uczucie, z którym zaznajamiają wybrane do analizy teksty kulturowe, ukazwane jest w nich jako potężne, czyste, piękne. Stanowi – jak to określili w swoich ankietach gimnazjaliści – „sens życia” i „rozpromienia każdego człowieka”.

Magdalena Marzec

The issue of love in teaching to gimnazjum students

The educational project with didactic elements

(Summary)

The study carried out among students of gimnazjum school shows that the most widely accepted value for them is love. The article, therefore, aims to emphasise the need of including the value of love in the process of education. This issue should be the principle objective when working with gimnazjum students on culture texts in the lessons of Polish. The article contains suggestions concerning educational process in three theme cycles related to love: love of life, home and family, and other people.