ACTA UNIVERSITATIS LODZIENSIS
FOLIA LITTERARIA POLONICA 7, 2005
https://doi.org/10.18778/1505-9057.07.46

Marzena Sadowska

TWÓRCZOŚĆ PISARSKA UCZNIÓW

1. Założenia edukacji kreatywnej. Kreatywne pisanie

Twórczość to odwieczny atrybut człowieka. Jednakże w edukacji zwrócono na niego uwagę dopiero na początku wieku XX, „wieku dziecka". Wtedy to nastąpiło gwałtowne przeciwstawienie się wcześniejszym poglądom dydaktyczno-wychowawczym, ukierunkowanym na reprodukcję, a zaczęto propagować Ruch Nowego Wychowania oraz Nowoczesną Szkołę Francuską Technik Freineta. W Polsce również mieliśmy dydaktyków, promujących w owych czasach poszanowanie indywidualności i rozwoju sił twórczych dzieci. Byli to: J. Mortkowiczowa, A. Szycówna, H. Rowid, M. Grzegorzewska. Metodyka wypracowań „piśmiennych" z tamtych lat głosiła, że „powinny być [one] swobodnym ćwiczeniem się ucznia w szerszym oddawaniu piśmiennym, własnych wrażeń i doświadczeń i wyrazem jego myśli i uczuć"[1].

Obecnie kreatywność przeżywa swoją największą karierę i stanowi przedmiot zainteresowań różnych dziedzin naukowych: psychologii, filozofii, etyki, pedagogiki, socjologii i antropologii. Coraz powszechniejsze stają się zatem różnorodne innowacje pedagogiczne, polegające na zmianie struktury systemu szkolnego (dydaktycznego i wychowawczego) jako całości lub struktury ważnych jego składników, w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym. Mogą one dotyczyć pracy nauczyciela (jej metod i środków), uczniów bądź treści programowych czy też warunków materialno-społecznych pracy szkolnej.

[1] A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowych uczniów*, Kraków 1988, s. 124.

Nauczanie, oparte w dużej mierze na przyswajaniu wiedzy przestało zatem zaspokajać potrzeby współczesnego społeczeństwa. Jest niewystarczające, by człowiek mógł przystosować się do nowych warunków w zmieniającym się świecie (w wirtualnej często rzeczywistości). Dlatego dzisiejsza szkoła musi podejmować wyzwanie rozwijania sprawności twórczych, którego realizację mogą zapewnić zaprezentowane poniżej koncepcje pedagogiczne.

- **Wychowanie kreacyjne** – według J. Millera – wprowadza w proces zmian, przygotowuje do innowacji i przekształcania otoczenia. Cechuje je ingerencja w potencjał rozwojowy, „tworzenie" nowych zainteresowań, przekształcanie potrzeb niższego rzędu w wyższe.
- **Edukacja kreatywna** – jest rozumiana jako kształtowanie i rozwijanie osobowości człowieka, jego twórczych możliwości w najpełniejszym rozumieniu tych pojęć. Pomaga zaistnieć osobie w sposób wolny i inwencyjny, stając się jednym z procesów humanizacji społeczeństwa.
- **Koncepcja kształcenia kreatywnego** – w ujęciu Moniki Tomaszewskiej – korzysta z tradycji kształcenia problemowego, wzbogacając je o najnowsze zdobycze psychodydaktyki. Proponuje opierać proces edukacyjny na dialektycznym współdziałaniu przeciwstawnych sobie ujęć: komunikacji werbalnej i niewerbalnej, myślenia logicznego i asocjacyjnego, analizy i syntezy, poznania logicznego i intuicyjnego, faktycznej informacji i tła artystyczno-muzycznego, pobudzania i relaksacji, intelektu i wyobraźni.
- **Wychowanie twórcze** – zdaniem Ryszarda Cibora – zakłada podmiotowość ucznia, prawo do własnego widzenia, odczuwania i interpretowania świata. Podstawą procesu wychowania jest rozumienie ucznia, wczucie się w jego sytuację i przeżycia oraz zaufanie do jego potencjału twórczego. Mówi się tu o wychowaniu do (dla) twórczości, do bycia twórczym.
- **Edukacja dla twórczości** jest po prostu przygotowaniem do życia, wychowaniem jak najpełniejszego człowieka. Stanisław Michałowski nazywa ją nową pedagogiką nadziei twórczej, wskazującą drogi naprawy i odnowy istniejącej rzeczywistości; pedagogiką twórczego bycia, a więc uczenia się z wyobraźnią, doświadczania siebie, aktualizowania własnych możliwości oraz przeżywania radości i fascynacji w toku budowania własnej osobowości.
- **Dydaktyka protwórcza** – termin wprowadzony przez Wiesława Andrukowicza – przywiązuje wagę do swobodnej twórczości, odrzuca przymus, stawia na świeżość tworzenia, dąży do rozwijania spontanicznej ekspresji we wszystkich jej formach: werbalnej, pisarskiej, plastycznej, konstrukcyjnej, muzycznej, ruchowej i manualnej.
- Funkcjonuje również określenie **dydaktyka dywergencyjna** (zaczerpnięte od J. P. Guilforda) dla oznaczenia myślenia rozbieżnego, stanowiącego

podstawę kreatywności. Rozwija ono myśl twórczą, gdyż otwiera przed uczniem różnorodne możliwości i dziedziny działania, najbardziej dla niego opłacalne[2].

Wspólnym wykładnikiem zaprezentowanych trendów edukacyjnych jest odejście od przekazywania gotowej i zamkniętej wiedzy, a skoncentrowanie się na wszechstronnym rozwoju osobowości ucznia, faworyzowanie działalności twórczej i samodzielnej aktywności oraz uczenie dla życia. Zabiegi te mają doprowadzić do wychowania człowieka aktywnego i twórczego, który będzie zdobywał wiedzę oraz samodzielnie ją przetwarzał w celu modelowania siebie i świata. Szkoła powinna stać się zatem miejscem, w którym młody człowiek odnajdzie swoje twórcze powołanie, w którym motywem przewodnim edukacji są: kreacja, ekspresja i wyobraźnia.

Wydaje się, że zarówno słowo mówione, jak i pisane jest najbardziej podatnym tworzywem do wyrażania nie tylko tego, co się widzi, lecz także tego, co się myśli i odczuwa. Stąd, w szkole i w życiu, klasyczna wypowiedź pisemna odgrywa dużą rolę. Twórczość pisarska otwiera bowiem przed młodym człowiekiem bogactwo możliwości manifestowania własnej osobowości i kreowania aktywności. Nabywanie tej umiejętności powinno być więc traktowane jako zasadniczy cel instrumentalny edukacji polonistycznej.

Pytanie tylko, za pomocą jakich metod nauka sztuki pisania ma się odbywać? Czy służyć jej ma swobodny tekst, polegający na spontaniczności, wolnym wyborze tematu pracy oraz dowolności formy, czy też nabywanie umiejętności pisania ma być wynikiem systematycznej pracy twórczej. Realizacja tekstu narzuca przecież konieczność wielokrotnego poprawiania, a co za tym idzie nabywania określonych umiejętności pisarskich, bowiem twórcą można się stać po osiągnięciu maksymalnej biegłości w danej dziedzinie, czego nie jest w stanie zapewnić swobodny tekst[3].

Nie można jednak nie doceniać fascynującej strony spontanicznych prac dziecięcych, ich świeżości i urody – zalet, które wyrażać się mogą we wszystkich formach i gatunkach wypowiedzi. Przeważają wśród nich twory narracyjne: opowiadania i bajki, ale nie brakuje też tekstów nacechowanych poetycko. Te ostatnie są bowiem odbiciem autentycznego myślenia uczniów

---

[2] Szerzej o wymienionych koncepcjach traktują kolejno: W. Frankiewicz, *Technika swobodnych tekstów*, Warszawa 1983; E. Lewandowska-Tarasiuk, *Kultura literacka w pracy pedagoga*, Warszawa 1992; M. Tomaszewska, *Edukacja kreatywna*, [w:] *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, Toruń 1998; B. Dymara, *Dziecko w świecie sztuki*, Kraków 2000; W. Andrukowicz, *Wokół fenomenu i istoty twórczości*, Toruń 1999; B. Kędzia-Klebeko, *Francuska dydaktyka twórcza i jej koncepcja warsztatów literackich wg Serge'a Cabiocha z uwzględnieniem badań empirycznych*, [w:] *Tekst – wypowiedź – dyskurs w dydaktyce szkolnej*, red. J. Porayski-Pomsta, J. Podracki, Warszawa 1998.

[3] Polemikę ze zwolennikami i propagatorami swobodnego tekstu, przypisując wyższość kształcącą świadomie zorganizowanej wypowiedzi pisemnej uczniów, podjęła M. Nagajowa w rozprawie *O tak zwanej swobodnej wypowiedzi*, [w:] *Tekst – wypowiedź – dyskurs...*, s. 159–165.

i jednym ze sposobów, w jaki określają oni rzeczywistość. Liczy się w nich nie tyle wynik twórczych wysiłków, ile sam proces tworzenia sprzyjający autokreacji ucznia, bo przecież twórczość, rozwijana w szkole, nie powinna być celem, ale środkiem do uformowania człowieka aktywnego, wrażliwego, otwartego[4].

Optymalnym rozwiązaniem wydaje się stosowanie urozmaiconych form wypowiedzi pisemnej, by nie spowodować zahamowania kreatywności, grożącego w przypadku zbyt długiego wiązania go z jednym określonym sposobem pisania. Winny mieć zatem szansę koegzystencji wzajemnie dopełniające się prace oparte na swobodzie i te które, muszą być poddawane rygorom gatunku oraz twórczość nacechowana literacko i poetycko z pracami pozwalającymi wypowiadać się o gotowych tekstach kultury. Tylko różnorodne formy, metody, próby oraz autentyczna praca twórcza mogą przynieść efekty, bo im więcej alternatyw, tym większa szansa, że znajdzie się wśród nich najlepsza, odpowiadająca konkretnemu uczniowi i da mu możliwość spełnienia się jako twórcy.

2. Formy twórcze i odtwórcze – granice naśladownictwa

Twórczość, w tym również pisarska, rozgrywa się między dwoma biegunami: oryginalnością i naśladownictwem. Oryginalność jest najbardziej charakterystyczną cechą ludzi, których nazywamy twórcami oraz jednym z kryteriów wszelkich dzieł twórczych. Nie jest łatwo posiąść tę zdolność produkowania wypowiedzi rzadkich, niebanalnych i opartych na odległych skojarzeniach. W dążeniu do oryginalności nie da się zupełnie uniknąć naśladownictwa, bowiem cudze słowa w dużej mierze wpływają na nasze własne. Zdarza się, że niejedna twórczość rodzi się z naśladowania, z chęci doścignięcia mistrza, efektem czego może być „przerośnięcie" artystycznego wzoru, stworzenie czegoś nowego, oryginalnego. Naśladownictwo zatem, przetwarzające, kreujące coś niezwykłego, może być uważane za samodzielne dzieło, bo przecież „gdy dwóch mówi to samo, to niekoniecznie mówi tak samo"[5].

Wyrobienie nawyku świadomego i kreatywnego formowania wypowiedzi na piśmie wymaga trudu i wielorakich ćwiczeń, bowiem pisanie tekstów to swoista sztuka, czasochłonna i pracochłonna, której trzeba się uczyć tak

[4] Taki pogląd prezentuje A. Dyduchowa w swojej książce *Metody kształcenia...*, s. 121–132, podkreślając, że nie należy dyskryminować swobodnej wypowiedzi, gdyż istnieje w niej potencjalna możliwość rozwijania niezależności, spontaniczności i kreatywności.

[5] E. Kraskowska, A. Legeżyńska, *Słowa, słowa, słowa... (O intertekstualności)*, „Polonistyka" 1993, nr 8, s. 453.

jak mowy (zresztą bez dobrego, przejrzystego mówienia nie ma też dobrych tekstów pisanych). Celem kształcenia językowego w szkole jest więc osiągnięcie przez uczniów umiejętności budowania tekstów mówionych i pisanych w zależności od funkcji wypowiedzi i sytuacji komunikacyjnej. Tu właśnie pomysłowość, oryginalność i twórczość są w cenie. Ćwiczenia pisarskie są bowiem jednym z istotnych środków rozwijania wyobraźni i kreatywności uczniów. W myśl podstawy programowej języka polskiego dla zreformowanej szkoły podstawowej i gimnazjum, mają one, oprócz przyczyniania się do doskonalenia kompetencji komunikacyjnych, uczyć także odbioru różnorodnych tekstów kultury i pobudzać postawy kreatywne uczniów i gimnazjalistów. Należy zatem rozwijać twórczość wychowanków, szukając bliższych powiązań między procesem odbioru cudzego tekstu a kreowaniem własnej wypowiedzi.

Współcześni teoretycy komunikacji językowej mocno podkreślają komplementarność ról nadawcy i odbiorcy tekstu jako zamiennych i współzależnych, „których kształcenie musi odbywać się na zasadzie sprzężenia zwrotnego"[6]. Zależności te polegają na tym, że z jednej strony nabywanie umiejętności tekstotwórczych podczas tworzenia różnorodnych wypowiedzi pozwala na lepsze odczytanie sensu analizowanego utworu i pomaga uchwycić wpisane w tekst intencje, z drugiej zaś – aktywna obserwacja cudzego tekstu, połączona z odkrywaniem reguł nim rządzących, umożliwia wykorzystanie dostrzeżonych w utworze mechanizmów „kodowania sensów" przy konstruowaniu własnego tekstu. Na tej zależności oparta została zasada, sformułowana przez Bożenę Chrząstowską, „od tekstu do tekstu". Odnosi się ona do takiej organizacji procesu dydaktycznego, w której wychodzi się od tekstu cudzego (uczeń w roli odbiorcy) i dochodzi poprzez różne celowe ćwiczenia do konstruowania własnego tekstu (uczeń w roli nadawcy – twórcy ćwiczenia pisemnego). Rolę wzorca w tak zorganizowanym rozwijaniu umiejętności pisarskich, występującego bądź w postaci pełnego tekstu, bądź jedynie jego schematu, ramy treściowo-kompozycyjnej, może pełnić dzieło „sztuki słowa", tekst popularnonaukowy lub użytkowy, tekst kultury, a nawet prace uczniów. Wybór należy do nauczyciela. Jednakże to utwory literackie najbardziej sprzyjają wrażliwości na piękno, bo przemawiają do czytelnika całym bogactwem zawartym w ich treści i środkach artystycznego wyrazu. Dzisiaj nie wystarcza już skupianie się wyłącznie na literaturze. Coraz częściej i wyraźniej podkreśla się, że skutecznemu poruszaniu się wśród dzieł słowa służą semantyczne powiązania z innymi tekstami kultury (plakat, obraz, teksty ikoniczne, recenzja, artykuł prasowy, notatka...). Należy więc stwarzać warunki dialogu w kulturze między tekstami literackimi a wytworami innych sztuk, które pozwalałyby motywować jak najskuteczniejsze uczniowskie akty poznania, przeżywania i werbalizacji.

[6] J. Kaniewski, *Od czytania do pisania*, „Polonistyka" 2001, nr 1, s. 11.

Nie ulega wątpliwości, że przechodzenie od czytania ze zrozumieniem cudzego dzieła do pisania własnej wypowiedzi pozwala dostrzegać specyfikę i walory utworu, a zarazem rozwija sprawności komunikacyjne. Kształcenie to nie może się jednak odbywać poprzez bierne naśladowanie dzieła-wzoru, ale powinno być samodzielnym stawianiem pytań utworowi, rodzajem teoretycznej refleksji o sposobach tworzenia i w efekcie zaowocować własnymi próbami pisarskimi.

Praktyka polonistyczna wykazuje jednak, że uczniowie mają wyraźne tendencje do powielania cudzych fabuł, a sztuczna sytuacja tworzenia na lekcji oraz skodyfikowanie działań, przygotowujących ucznia do pisania bardzo podobnego tekstu, powoduje powstawanie nienaturalnych wypowiedzi, wykraczających poza ramy autentycznych relacji komunikacyjnych. Przyczynia się to do zatracenia indywidualności, a wywołuje powierzchowność, słowne niedbalstwo i „łatwiznę" konstruowania tekstów według planów-schematów. Należy więc odpowiednimi zabiegami dydaktycznymi podejmować próby sterowania naśladownictwem, żeby tę naturalną cechę aktywności człowieka spożytkować tak, by wzór inspirował wyobraźnię ucznia i jego twórczą działalność językową, a nie był tylko cudzym pomysłem do skopiowania. Trzeba przy tym dbać, aby uczniowie cały czas mieli poczucie celowości wykonywanych działań pisarskich i aby ich wypowiedzi wyrastały z chęci podzielenia się swoimi odczuciami, emocjami, przemyśleniami. Tekst inspirowany wzorem daje wtedy piszącemu możliwość zachowania indywidualności i świeżości myślenia. Uczeń znajduje radość tworzenia, radość swobodnego – choć przecież uwarunkowanego jakąś ideą nadrzędną – zestawienia wyodrębnionych wcześniej motywów czy konstrukcji dzieła literackiego. Elementy te stają się jakby klockami, z których można wznosić coraz to nowe „budowle" i za każdym razem cieszyć się z tego od nowa[7].

W świetle przedstawionych faktów trudno jest jednoznacznie ustalić granicę między twórczością a naśladownictwem, bowiem człowiek naśladując sztukę jest też przez nią kreowany. Chodzi tylko o to, żeby bardzo duża odległość dzieliła wzór od jego interpretacji, odległość dająca się mierzyć udziałem wyobraźni, twórczej inwencji i własnych doświadczeń w pracy nad kreowaniem wypowiedzi na piśmie. Należy więc literaturę piękną oraz sztukę uczynić zauważalną przez dzieci i młodzież, a także inspirującą do rozwijania ich własnych możliwości twórczych.

3. Źródła pomysłów literackich

Chcąc uchronić swoją twórczość pisarską przed reprodukcją, jałowością treści bądź płytkim grafomaństwem, trzeba zadać sobie trud i szukać ciekawych pomysłów literackich w różnych źródłach, jakimi mogą być:

[7] R. Jabłoński, *Poezja to także zabawa*, „Polonistyka" 1995, nr 7, s. 495.

- pamięć piszącego, która dostarcza przykładów i pozwala odwoływać się do własnych doświadczeń oraz przeżyć, wyniesionych z kontaktów ze środowiskiem, sztuką i z przyrodą;
- wyobraźnia, która niezależnie od wieku podpowiada zawsze sprawy wielkiej wagi;
- lektury, które mają niezwykłą siłę inspirującą i stwarzają potrzebę ekspresji słownej, wypowiadania tego, co się czuje i przeżywa w momencie zetknięcia z utworem literackim;
- podręczniki szkolne.

Ważne wydarzenia, przeżywane osobiście bądź przez ludzi z najbliższego otoczenia, w mniejszym lub większym stopniu odzwierciedlają się w utworach młodych twórców. Są odbiciem ich życia w środowisku, w którym stykają się z różnorodnymi zjawiskami społecznymi i kulturowymi. To środowisko wpływa na młodzież w rozmaity sposób, atakuje różnymi systemami znaków, które trzeba poznać, zrozumieć i umieć przełożyć na kod językowy. Rysunek, reprodukcja dzieła sztuki, fotografia, komiksy, plansze, plakaty, graffiti stanowią zatem swoisty rodzaj tekstu kulturowego, który staje się bodźcem wypowiedzi na piśmie. Również sztuka przez duże „S" kształtuje poczucie piękna i wrażliwość estetyczną. Kontakt z muzyką i malarstwem czy rzeźbą może więc wpływać na upodobania i własną wizję świata oraz stymulować twórczość pisarską i poetycką.

Każdy lubi też obcować z przyrodą, a szczególnie chętnie czynią to dzieci. Zawsze natura miała nieodparty wpływ na jednostki twórcze, o czym świadczy malowniczość opisów w dziełach wielkich autorów. Środowisko przyrodnicze uruchamia bowiem wszystkie bodźce zmysłowe, które potęgują nasze doznania, absorbują i pobudzają do osobistych przeżyć. Wpływ natury wyzwala spontaniczność i potrzebę wyrażania uczuć, takich jak: fascynacja, zachwyt, podziw, radość – bez nich nie ma prawdziwej twórczości. Podobnie nie może jej być bez cierpienia, smutku, tęsknoty, nadziei. Ponadto młodzi ludzie dają się jeszcze łatwo zainteresować, są ciekawi, dziwią się i to właśnie sprawia, że potrafią reagować twórczo. „W istocie zaciekawienie poprzedza wszelką twórczość czy to w sztuce, czy w nauce" – zauważa M. Malicka[8].

Jednym ze źródeł twórczości jest wyobraźnia. Zapoczątkowuje ona proces twórczy, daje pierwszy impuls do powstania nowej rzeczy, idei, wytworu, rodzi ekspresję, polot, inwencję. To właśnie dzięki wyobraźni można poszerzać krąg swoich spostrzeżeń, poddawać się swobodnej projekcji, kreować własne fikcyjne światy i realizować marzenia. Młody człowiek, który kształtuje swoją osobowość, nie może istnieć bez świata imaginacji. To ona pozwala mu zrozumieć rzeczywistość oraz prowadzi do wielkich

[8] Cyt. za: M. Malicka, *Twórczość czyli droga w nieznane*, Warszawa 1989, s. 64.

odkryć, podziwu, sukcesu, bowiem, jak twierdzi John Mansfield, „Człowiek składa się z ciała, umysłu i wyobraźni. Jego ciało jest niedoskonałe, jego umysł zawodny, ale jego wyobraźnia uczyniła go znakomitym"[9].

Z tych właśnie powodów traktować trzeba wyobraźnię jako obiekt zabiegów edukacyjnych. Powinny ją kształtować nie tylko osobiste doświadczenia dzieci, atmosfera domu rodzinnego, intensywność kontaktów z rówieśnikami czy własne lektury, lecz także szkoła, szczególnie przedmioty humanistyczne i artystyczne. To właśnie nauczyciele, poszerzając możliwości działania, pobudzając do własnej aktywności, wzbogacając doświadczenia uczniów, mogą równocześnie powodować rozwój i formowanie się imaginacji. Muszą oni jednak umieć ukierunkować marzenia uczniów, żeby nie dopuścić do stanu, w którym nadmiar wyobraźni przysłania realność i zamiast rozwijać – niszczy ją.

Również w całym bogactwie lektur: w niepowtarzalnych fikcjach świata przedstawionego, w poetyckiej frazie i w różnorodnych postawach bohaterów literackich można odnaleźć impuls do własnej twórczości, odkryć źródła pomysłów i inspiracji. Po książkę sięgamy bowiem, by oderwać się od „szarzyzny" dnia codziennego i wraz z ulubioną postacią przeżyć coś ciekawego. Tego rodzaju spotkania z utworami literackimi zawierają bogaty ładunek emocjonalny, poszerzają świadomość oraz mogą prowadzić do istotnej i gruntownej przemiany myśli, uczuć i działań. W dalszym ciągu młodzi ludzie postrzegają rzeczywistość przez literaturę, bo bogactwo środków artystycznego wyrazu inspiruje mnogość sposobów przeżywania świata. Ponadto poprzez lekturę rozwijają swoją fascynację słowem, nabierają chęci do wypowiadania się, usprawniają własny warsztat pisarski oraz czerpią pełnymi garściami z podsuwanych im pomysłów.

Młodsze dzieci często sięgają po baśnie, gdyż czytając lub słuchając tych tekstów radzą sobie z podstawowymi problemami własnego dojrzewania do pewnych postaw, do rozumienia reguł i praw rządzących światem dorosłych. Utwory te dają również wiele okazji do tworzenia własnych wspaniałych historii: czy to szukania swojego księcia z bajki, czy robienia czegoś wspaniałego dla innych (podobnie jak ulubieni bohaterowie baśni), czy też po swojemu zmiany świata za pomocą czarodziejskich przedmiotów lub magicznych zaklęć, pozwalających pokonać zło. Kontakt z bajką staje się więc inspiracją fantastycznych pomysłów i dowolnych wcieleń, mających charakter antropomorfizacji, animizacji bądź personifikacji, pozwalających zaakceptować jedność świata przyrody ze światem człowieka. Jego przedstawiciele, tak samo jak dziecko, czują, cierpią, myślą, rozmawiają, przeżywają lęki i niepokoje, wyrażające się w tematach:

[9] *Ibidem*, s. 12.

– „Wyobraź sobie, że jesteś drzewem rosnącym przy drodze i, szumiąc, opowiadasz ludziom, niezwykłe historie".
– „Znamy z przeróżnych utworów dla dzieci – zwyczaje smoków. Opisz je i uzupełnij własnymi «zwyczajami», które nasuwa Ci wyobraźnia"[10].

Utwory literackie z wyraźnie zarysowanymi sylwetkami bohaterów pozwalają identyfikować się z ulubioną postacią, w efekcie czego uczeń wzbogaca swój światopogląd o nowe wzorce zachowań, kształtuje właściwe postawy moralne oraz normy postępowania. Jednocześnie bardzo spontanicznie przeżywa czytany utwór i zaczyna odczuwać potrzebę działania w kierunku przekształcania fabuły. Pragnie obcować z bohaterem dłużej, więc urzeczywistnia swoje marzenia, komponując dalszy ciąg losów ulubionej postaci czy zmieniając zakończenie:

– „Zaimprowizuj spotkanie bohaterów *Tego obcego*: Zenka i Uli podczas następnych wakacji".
– „Wyobraź sobie, że jesteś Robinsonem Crusoe. Opowiedz o dowolnie wybranym dniu Twojego życia na bezludnej wyspie".

U uczniów, którzy przekroczyli granicę między myśleniem konkretno-obrazowym a abstrakcyjnym (hipotetyczno-dedukcyjnym), nasilają się fantastyczne historie lub opowiastki, naśladujące literaturę *science fiction*. Zaczynają się wtedy eksperymenty refleksji „oderwanej od rzeczywistości" (określenie Z. A. Kłakówny). Sięga się po utwory J. Broszkiewicza, S. Lema, M. Kuczyńskiego czy J. R. R. Tolkiena i kreuje inny, nowy świat przyszłości lub zamierzchłej przeszłości, zgodny z własnymi marzeniami, gdzie człowiek mimo wszystko jest dobry, a życie – piękne. Tematy powstających tekstów to:

– „Mój najciekawszy dzień z pilotem Pirxem".
– „Moja wyprawa do kraju Hobbitów".

Młodzież nie stroni również od utworów zapewniających wspólnotę doświadczeń kulturowych: Biblii, mitów, utworów Homera, Szekspira czy narodowych klasyków – dzieł odkrywanych za każdym razem na nowo. Ich znajomość stwarza w obrębie pokolenia i między pokoleniami więzi duchowe, utrwala przynależność do wspólnej kultury (narodowej, europejskiej, chrześcijańskiej), uświadamia własną tożsamość[11]. Przy tej okazji pojawiać się mogą tematy:

– „Napisz list do przyjaciela, w którym podzielisz się z nim swoimi uwagami nad lekturą *Zemsty*. Możesz posłużyć się językiem Papkina lub Cześnika".

---

[10] Przytoczone tu tematy wypowiedzi pisemnych są własnymi pomysłami autorki bądź zostały zaczerpnięte z różnych przewodników metodycznych i innych publikacji oraz zmodyfikowane.

[11] Zob.: M. Jędrychowska, *Międzytekstowe zderzenia i dydaktyczne zdarzenia*, „Polonistyka" 2001, nr 1, s. 6.

– „Czy zdarzają się jeszcze uczucia tak silne jak miłość Romea i Julii we współczesnych powieściach?"

Pomysł literacki może wyłonić się również z kontemplowania poezji, wiersze bowiem pobudzają do refleksji nad światem, nad przyrodą, nad człowiekiem. Pozwalają skupić się wewnętrznie, przekroczyć banalność i przebudować sposób odbierania rzeczywistości. Niezwykłe zestawienia słów wyrywają z rutynowych skojarzeń, pomagają nazywać rzeczy piękne i niepowtarzalne, stworzyć świat, którego nie ma, ale który może być. Wiersze czytamy także po to, by „zobaczyć, jak funkcjonuje w poezji słowo, jak przeistacza się, przebarwia, różnicuje, pęka, nakłada na siebie, podporządkowuje rytmowi lub rytm gubi, jak tworzy figury, jak tańczy lub rusza się niemrawo"[12]. Oddziaływanie to umożliwia pełniejsze rozumienie i przeżywanie tekstu oraz stanowi bodziec do własnego poezjowania przy ćwiczeniach typu:

– „Stwórz poetycki wizerunek ulubionego bohatera z jednakową liczbą sylab w wersach".
– „Zainspirowany wierszem J. Ratajczaka wymyśl niezwykłe zaklęcie i nadaj mu formę wiersza lub kaligramu".

W szkole skarbnicą inicjatyw twórczych powinien być podręcznik, który w nauczaniu języka ojczystego stanowi główny środek dydaktyczny. W jego strukturze najistotniejszym elementem jest oczywiście tekst wartościowy literacko, atrakcyjny dla ucznia na tyle, by mógł się on utożsamiać z bohaterem, problemem bądź sytuacją. Zaś z racji tego, że współczesny uczeń dorasta w czasach nazwanych cywilizacją obrazkową[13], oprawa graficzna nowoczesnego podręcznika nie powinna ograniczać się wyłącznie do ilustracji, tematycznej danego utworu, ale dobrze gdyby była też nośnikiem informacji, dotyczących tej samej prawidłowości strukturalnej, jaka występuje w tekście, np. rytmiczności, rymu, metafor, alegorii, symbolu. Wówczas również czynniki wizualne (ilustracja, reprodukcja, plakat, komiks czy dzieło plastyczne) mają szansę inspirująco oddziaływać na aktywność młodego człowieka i unaocznić mu bliskie związki między różnymi dziedzinami twórczości artystycznej.

Zawartość podręcznika dopełniają zestawy ćwiczeń, które powinny nasuwać ciekawe pomysły interpretacyjne, zachęcać uczniów do podejmowania

[12] S. Bortnowski, *Scenariusze półwariackie, czyli poezja współczesna w szkole*, Warszawa 1997, s. 9.

[13] Określenia tego użyły H. Dobrowolska i T. Zawisza-Chlebowska, autorki *Przewodnika dla nauczyciela, język polski. „Jutro pójdę w świat"*, Warszawa 1999, s. 8, wyjaśniając, że tworzą ją: telewizja, wideo, reklamy, komiksy, bogato ilustrowana prasa młodzieżowa, plakaty; a cechują: kolor, ruch, dynamika, zmienność, równoczesne występowanie wielu elementów, a przy tym myślowa miałkość, uproszczony obraz świata, podporządkowanie wszystkiego użyciu i rozrywce.

samodzielnych prób literackich i teatralnych, wyzwalać ich potencjał twórczy i ośmielać domowych pisarzy i poetów. Ważne jest bowiem, aby zamysł podręcznika podporządkowany był mocno propagowanej obecnie zasadzie „od tekstu do tekstu" i łączył czytanie ze zrozumieniem i kreowanie tekstów przez uczniów.

Po przeanalizowaniu kilku podręczników do języka polskiego dla klas IV–VI szkoły podstawowej i gimnazjum[14] stwierdzić należy, że prezentują one odmienne rozwiązania metodyczne, a co za tym idzie – różny zasób ćwiczeń, wyzwalających aktywność twórczą uczniów. Jednakże wszystkie, w większym lub mniejszym zakresie, wychodzą naprzeciw nowym prądom w metodyce kształcenia polonistycznego. Wśród zestawu ćwiczeń, towarzyszących tekstom, można znaleźć polecenia uruchamiające wyobraźnię, myślenie oparte na swobodnych skojarzeniach i oczywiście inspirujące do tworzenia przez uczniów własnych tekstów:

- „[...] Wyobraź sobie, że słowa utworu L. Staffa to fale rzeki. Opisz tę rzekę".
- „Spróbuj pisać dziennik dla samego siebie. Pamiętaj jednak, że aby był ciekawy, trzeba się najpierw postarać uczynić ciekawym własne życie".
- „Zredaguj wierszowaną instrukcję przystrajania świątecznej choinki".
- „[...] Napisz opowiadanie, które będzie przypominało przesłanie *Opowieści wigilijnej*".
- „Przygotuj tekst ogłoszenia zapraszającego na szkolny turniej rycerski".

Niejednokrotnie zadania zawarte w podręcznikach sięgają po inne środki wyrazu: dramę, inscenizacje, konkursy, przekład intersemiotyczny, dzięki czemu pozwalają stosować bogaty repertuar metod i technik dydaktycznych. Wszechstronnie więc kształcą umiejętności sprawnego poruszania się na płaszczyźnie językowej i pozajęzykowej, umożliwiając uczniom aktywne kreowanie rzeczywistości według własnej woli i uznania; zmuszają do dostrzegania, werbalizowania i samodzielnego rozwiązywania takich np. problemów:

- „Namaluj swoje wyobrażenie rajskiego ogrodu".
- „Przygotuj dwie krótkie inscenizacje bajek Mickiewicza i Krasickiego. Zaplanuj scenografię, kostiumy, rozpisz tekst na dialogi i monolog narratora".
- „Napisz scenariusz filmu lub przedstawienia na podstawie fragmentu powieści A. Bahdaja. [...]".

[14] Analizą, oprócz dalej wskazanych podręczników, objęto książki dla szkoły podstawowej: H. Dobrowolska, *Jutro pójdę w świat* (kl. IV–VI); A. Lewińska, E. Rogowska, *Dziwię się światu. Wypisy* (kl. V); E. Boksa, P. Zbróg, *Przygoda z czytaniem* (kl. IV); dla gimnazjum: M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, *To lubię. Teksty i zadania*; W. Bobiński, *Świat w słowach i obrazach*. Z wymienionych pozycji pochodzą prezentowane tematy ćwiczeń.

– „«Ja za lat 10, 20...» – przedstaw własne wyobrażenie przyszłości w formie komiksu".
– „Narysuj plakat pt. *Przyjaźń*".

W każdym z przeglądanych podręczników odnaleźć można jakieś oryginalne elementy, nie występujące w innych książkach, np.: u M. Nagajowej (*Słowa i świat*, kl. VI) znajdują się specjalne bloki ćwiczeń, wyodrębnione tytułem, m. in. kształcące sprawność pisania (*Układamy wyznanie liryczne*); u Janusza Uhmy (*W krainie mitów*, kl. V) występuje obfitość poleceń typu: „Wymyśl dalszy ciąg...", „Napisz inne zakończenie..." itp. Książka zaś dla gimnazjum Anity Gis *Zrozumieć słowo* zawiera bogate zestawy ćwiczeń analitycznych i redakcyjnych oraz tematy prac pisemnych jako zamknięcie poszczególnych rozdziałów. Takie usytuowanie zadań stwarza możliwości uogólnień, patrzenia na tematy szerzej, doszukiwania się różnych kontekstów, analogii, kontrastu. Często w poleceniach sugeruje się potrzebę odwołania do utworu typu: „Przywołaj odpowiednie fragmenty...", „Rozwiń swoją wypowiedź, wplatając cytat z...", „Porównaj dwa teksty...", „Podaj przykłady..." itp. Z kolei Anna Kowalczykowa i Krzysztof Mrowcewicz, twórcy serii podręczników do gimnazjum *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura*, gromadzą zestawy ćwiczeń w blokach opatrzonych hasłami: „Czytamy, mówimy, piszemy", „Oglądamy", „Bawimy się", sporadycznie też „Słuchamy". Wśród nich odnaleźć można tematy twórczych prac redakcyjnych, nawiązujących do zgromadzonych w książce fragmentów dzieł literackich, tekstów kultury i dzieł sztuki, jak i do własnych przeżyć i doświadczeń gimnazjalistów, które wyzwalają ich wyobraźnię i inwencję, odzwierciedlającą się również w materiale innym niż słowa.

Tak w zarysie przedstawia się rola podręczników, inspirująca do twórczych prac dzieci i młodzież. Jednak sam podręcznik, choćby wyposażony w największy zasób ćwiczeń kreatywnych, nie jest w stanie aktywizować uczniów do pisania i wyzwalać ich możliwości twórczych. Zadania w nim zawarte mogą jedynie stanowić bogate źródło pomysłów literackich, ale bez osobistego, autentycznego zaangażowania nauczyciela nie przyniosą oczekiwanych efektów. Podręcznik to tylko narzędzie w ręku polonisty, za pomocą którego buduje on dydaktyczne sytuacje, wyzwalające chęć pisania na zaproponowane w książce tematy.

4. Szkolna twórczość uczniów

Pisanie w szkole ma służyć rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych dzieci oraz posługiwaniu się językiem jako tworzywem literackim w każdej sytuacji. Opanowanie sprawności tekstotwórczych w dużej mierze jest

uzależnione od jakości wszelkiego rodzaju ćwiczeń w pisaniu. Uczniowie muszą więc poznawać rozmaite formy, style i sposoby werbalnego wypowiadania się zależnie od sytuacji, gdyż dopiero taka różnorodność pozwoli podnosić poziom ich rozwoju „pisarskiego" oraz pomoże unikać szablonowości i stereotypów. Powinno się uczyć świadomie dobierać różne środki językowe dla wyrażania innych treści oraz te same treści umieć wypowiadać w różny sposób. Wyrabianie umiejętności formowania myśli i odpowiedzialności za słowo dają ćwiczenia w redagowaniu znanych form gatunkowych, stanowiących zamknięte, zwarte całości (opowiadanie, opis, charakterystyka, sprawozdanie, streszczenie, recenzja, rozprawka, reportaż, teksty użytkowe oraz swobodne wypowiedzi). Uczeń, poznając i stosując którąś z nich, powinien być świadomy jej cech charakterystycznych. Pozwoli mu to wyposażyć swój tekst w odpowiednią ramę stylistyczno-kompozycyjną, prawidłowo rozpocząć, rozwinąć i zakończyć pracę oraz zachować jej wewnętrzną spójność. Stopień owej organizacji wypowiedzi warunkowany jest także przyjętą strategią nadawczą: wyborem „podmiotowości" piszącego (badacz, krytyk, poeta, publicysta), ustaleniem odbiorcy tekstu oraz jego funkcji językowej (informacyjna, oceniająca, poruszająca...).

Chcąc nauczyć pisania, i to twórczego, trzeba wykorzystywać każdą sytuację, a jednocześnie zaciekawiać i aktywizować uczniów. W najwyższym stopniu służą temu preferowane obecnie ćwiczenia ludyczne, poczynając od gier językowych, a kończąc na warsztatach pisarskich. Eliminują one nudę i stagnację, a przynoszą nowe formy działania, zachęcające do twórczego udziału w procesie lekcyjnym. Gry tekstowe i dramatyczne, różne formy przekładu intersemiotycznego, „zabawy w twórczość" i zadania wymagające wzmożonej inwencji i pracy kreacyjnej stwarzają możliwość uczniowskiego eksperymentowania. Jednocześnie podnoszą kompetencje komunikacyjne dzieci i młodzieży, umiejętność czytania werbalnych i niewerbalnych tekstów oraz sprawność tworzenia różnego typu wypowiedzi własnych: narracyjnych, informacyjnych, użytkowych czy poetyckich.

Działania poprzez gry są predestynowane do wspomagania literatury, gdyż motywują dociekania intelektualne nad istotą struktury dzieła artystycznego. Otwierają przeważnie jakiś etap pracy z lekturą i służą konfrontowaniu własnych prac z cudzymi tekstami w myśl zasady: „od tekstu do tekstu". Stawiają one przed uczniami nowe, twórcze zadania, które zaciekawiają tematami i formami wypowiedzi. Ponadto wymagają samodzielnej analizy myślowej, pozostawiają dużo miejsca dla własnej inwencji piszących i wyzwalają drzemiącą w młodych ludziach chęć samodzielnego wypowiadania się o swoich własnych, ważnych sprawach, np.:

- „Śniło mi się...";
- „Chciałbym być..., umieć..., móc...";
- „Czego szukam w życiu?"

Liczne utwory literackie pozwalają „domyślać się" wielu zdarzeń, ponieważ autor nie doprowadza ich do końca. W takie tajemnice i zagadkowe wydarzenia obfituje m. in. powieść J. R. R. Tolkiena *Hobbit, czyli tam i z powrotem*. Miejsca nie do końca wyjaśnione stwarzają pole dla czytelniczych domysłów, stanowią tym samym świetną okazję do wypełniania luk fabularnych historiami wymyślonymi przez uczniów, takimi jak:

- „Napisz wiadomość od Gandalfa dla króla Elfów Elrona, zapowiadającą przybycie drużyny wędrowców".
- „Opowiedz historię miecza Thorina («pogromcy goblinów») lub miecza Gandalfa («młota na wroga»)"[15].

Można się też bawić portretowaniem cudzego słowa i rozmaitymi jego deformacjami, czyli parodią i pastiszem. Są to tematy wdzięczne, przyjemne i dostarczają przedniej zabawy; dzięki nim uczniowie zapamiętują, co jest pastiszem, a co parodią i czym różni się jedno od drugiego; mogą próbować swoich sił w trawestacjach typu:

- „Wzorem Krasickiego, stwórz literacki wizerunek *Modnego męża*".
- „Spróbuj naśladować Kochanowskiego, układając krótkie i zabawne fraszki"[16].

Krystyna Góźdź proponuje „zabawy w twórczość", mające przygotować do pisania, a polegające na „śledzeniu opowiadacza" (badaniu, ile narrator „wie" i określeniu „kim on jest"), a następnie pisaniu tego samego opowiadania dwa razy: raz w narracji pierwszoosobowej, drugi w osobie trzeciej oraz na „rysowaniu szkieletu wypracowania" – zastępowaniu tradycyjnego planu pracy konstrukcją, w której wychodzi się od wydarzenia kluczowego i określa, co było wcześniej, a co potem, i tak buduje szkielet własnego tekstu[17].

Cechy zabawy ma również „opowiadanie w roli", czyli w imieniu jakiejś postaci. Stwarza ono możliwość przedłużenia i rozbudowania fikcji utworu bądź stymuluje nową sytuację dydaktyczną, w której zachodzi konieczność opowiedzenia wydarzeń literackich z innej pozycji (sąd, dyskusja, wywiad, konferencja prasowa). Zabieg ten pozwala uniknąć automatycznego reprodukowania treści tekstu-wzoru, a skłania uczniów do samodzielnej pracy z utworem i zmusza do świadomego konstruowania własnej wypowiedzi, np. na temat:

- „Wywiad z Gerwazym".
- „Sąd literacki: «Czy rozgrzeszamy Kłamczuchę»".

Stanisław Bortnowski zachęca do prowadzenia gier literackich w formie wywiadów z poetami/pisarzami. Mają one przyczynić się do rozpoznawania

[15] Zob.: A. Biernacka, *„Hobbit", czyli wielkie tworzenie. Specyfika powieści i jej wykorzystanie w organizacji pracy dydaktycznej*, „Warsztaty Polonistyczne" 2001, nr 3, s. 8–15.

[16] E. Gołaszewska, *Zabawa z poezją w poezję*, „Polonistyka" 1998, nr 9, s. 638.

[17] K. Góźdź, *Ja – narrator. Zabawa w twórczość*, „Polonistyka" 1993, nr 2, s. 92.

cech szczególnych danego twórcy i zapoznania się z jego biografią w atrakcyjnej, spontanicznej formie.

Ścisłe powiązania z grami dramatycznymi i przekładem intersemiotycznym wykazują również proponowane przez Teresę Kosyrę-Cieślak „rankingi" i „podróże literackie". Pierwsza z technik jest próbą zastosowania metod wywodzących się ze statystyki do twórczej pracy nad syntezą materiału literackiego, „podróż" zaś polega na opracowaniu planu wycieczki, poświęconej omawianemu utworowi, twórcy lub epoce literackiej. Może ona mieć charakter fikcyjny, a nawet fantastyczny lub być podróżą lokalną, np.:

– „Warszawa w *Lalce* Bolesława Prusa".
– „«Ciebie jedną kocham» – Ziemia Kielecka Stefana Żeromskiego"[18].

Do ćwiczeń ludycznych świetnie nadają się teksty „rozrywkowe" oraz baśnie i mity, dlatego często należy po nie sięgać na lekcjach. Znakomitą okazją do zabawy literackiej jest *Akademia pana Kleksa* Jana Brzechwy. Można bawić się w kleksografię, robiąc kleksy na kartkach oraz wymyślając historyjki, opowiadania lub wierszyki, zainspirowane własnymi plamami. Można też parodiować przepisy kulinarne na wzór dania pana Ambrożego lub „wysyłać swoje oko" w różne miejsca (np. pod łóżko) i zdawać relację z tego, co ono widziało.

Po lekturze *Porwania w Tiutiurlistanie* w prześmiewczy sposób da się potraktować zaproszenie do teatru, przemówienie, list czy pozdrowienie, sprowokowane wersją Żukrowskiego. Każdy z młodych czytelników czarodziejskich historii powinien spróbować stworzyć własny opis nietypowej czy śmiesznej postaci bajkowej, napisać baśń klasyczną, literacką lub parodystyczną (czyli bajkowy świat w krzywym zwierciadle).

Również mit na lekcjach języka polskiego nie musi być tylko sformalizowaną opowieścią. Można go przecież przedstawić jako wieczną tajemnicę, jako bliskie doświadczanie świata antycznego przez pryzmat współczesności, jako element kultury, którego nie da się w całości pojąć umysłem, więc należy przy jego odbiorze puścić wodze fantazji. Właśnie tę nieracjonalność najlepiej jest spożytkować do zadań literackich, proponując tworzyć teksty:

– „Źródła mojego początku".
– „Moje spotkanie z Heraklesem/Zeusem (lub innym mitycznym bogiem czy herosem)".

Jednym z przejawów kreatywnej aktywności na lekcjach jest twórczość wyrażająca się w poezji. Poezja bowiem to eksperymenty językowe, ciągłe poszukiwanie nowych form wyrazu, a więc „zabawa słowami". Wzbogaca ona wewnętrzny świat ucznia, intensyfikuje procesy poznawcze, myślenie,

[18] T. Kosyra-Cieślak, *Ze zmiany metody nowa jakość*, „Polonistyka" 1998, nr 2, s. 98–101.

uwagę, pamięć. Przyczynia się do kształcenia czynnego języka, ćwiczy umiejętność samodzielnego wypowiadania własnych myśli i przeżyć oraz rozumienia sądów innych ludzi. Stanowi też źródło informacji o młodym człowieku, odkrywa jego stany psychiczne, problemy, wskazuje na typ wrażliwości i kryteria oceny postaw ludzkich, a, co najistotniejsze, unaocznia, że „mozolne poszukiwanie własnych środków wyrazu więcej daje, niż najbardziej subtelne analizy poezji"[19].

W szkole francuskiej, daleko bardziej otwartej na pedagogikę swobodnej ekspresji i twórczości, z powodzeniem ćwiczy się uczniów w grach słownych, żartach, kalamburach i na szeroką skalę uprawia się poezjowanie. Nauczyciele tamtejsi nie boją się banału, bzdur, nieporadności czy tym bardziej dziwacznych, abstrakcyjnych konstrukcji. Pomagają uczniom czerpać radość z pisania i czytania wierszy. W polskiej szkole nauczyciele wiedzą, że dzieci lubią poetyzować, ale zajęci „realizowaniem programu" na ogół nie wykorzystują tej dyspozycji. A przecież rozwijając ją, można by lepiej program ten wypełniać i jednocześnie uczestniczyć we wspaniałym procesie twórczego rozwoju języka i wyobraźni. Zabawę z poezją traktować trzeba nie jako „fabrykowanie poetów", ale jako grę nauczającą, dążącą w atrakcyjny dla ucznia sposób do realizacji zadań edukacji polonistycznej poprzez zabawy ze słowem: mówionym, usłyszanym i pisanym, z zakresu leksyki oraz struktury i formy wiersza.

Poezjowanie, przybierając postać zabawy, nie może jednak oznaczać dowolności zachowań i nie zwalnia z pracy nad tekstem. Niewiele daje samo zrymowanie albo zestawienie w osobnych wersach luźno powiązanych zdań, trzeba jeszcze podjąć trud tworzenia tekstu ze świadomością przełamywania siebie i opornego tworzywa. Uczeń musi dążyć do doskonalenia swojej wrażliwości na słowa i zdania, które formułuje. Pisanie wierszy jest bowiem kształtowaniem i kreowaniem, a nie tylko spisywaniem myśli. Dlatego, aby stworzyć coś oryginalnego, niepowtarzalnego, trzeba „mocować się z materią słowa". Nie wystarcza sam pomysł, natchnienie, potrzebny jest też wysiłek przy opracowywaniu tego pomysłu, czyli dobieranie wyrazów oraz ciekawe i niezwykłe ich zestawianie. Wbrew pozorom nie jest łatwo napisać wiersz, który na takie miano zasługuje i nie będzie tylko beztroskim dziełem „radosnego grafomana". Uczniów wprawdzie charakteryzuje otwartość i pewność siebie, ale tworzą intuicyjnie, szukając przede wszystkim dźwięczności mowy i rymu. Mają jeszcze mało doświadczeń, nie zdają sobie w pełni sprawy z wagi słów i zachodzących między nimi związków, a często nawet nie rozumieją własnej potrzeby poetyzowania, wyrażającej się w potocznych rymowankach. Wynika to stąd, że nie pracują nad swoim tekstem. Można

[19] B. Chrząstowska, *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, Warszawa 1987, s. 355.

to jednak zmienić, pozwalając uczniom tworzyć wiersze w zespole klasowym pod kierunkiem nauczyciela.

Na lekcji polonista, który zna wartość emocjonalną i barwę słów oraz walor środków poetyckich, podpowiada, jak uzyskać metaforyczny wymiar naszkicowanych przez piszącego obrazów. Jego pytania i wskazówki skłaniają do zmian, poprawek, które nadają wypowiedzi jaśniejszy sens i piękniejszą formę. Przy tak prowadzonej pracy uczeń sam zaczyna szukać najtrafniejszych rozwiązań stylistycznych. Z czasem coraz sprawniej będzie się posługiwał przenośniami, porównaniami oraz dobierał najodpowiedniejsze określenia, które odzwierciedlą jego przeżycia, myśli, odczucia. Pozwolą na to czynności służące „oswajaniu" z tekstem poetyckim, czyli zainteresowanie utworem i nawiązanie z nim kontaktu poprzez:

- określanie nastroju, atmosfery (wiersz musi być odpowiednio przeczytany);
- „rozruch wyobraźni" – kojarzenie słów i wyrazów;
- wyzwalanie chęci wyrażania subiektywnych uczuć i refleksji;
- określenie funkcji utworu;
- „rozwiązywanie" metafor, czyli dochodzenie, co wnoszą słowa w nietypowy związek wyrazowy;
- dostrzeganie związków pomiędzy elementami utworu i odczytywanie znaków-symboli, utajniających sens wiersza;
- określenie ogólnego sensu utworu poetyckiego – jego głównej i najważniejszej myśli.

Tak obudowana praca z wierszem pozwoli na „przedłużenie" go we własne mówienie, poezjowanie, które będzie przybierać rożne formy: parafrazowania, transformowania, trawestacji i wielu innych przeróbek bądź stworzenia czegoś zupełnie innego.

Na ćwiczenia transformacyjne pozwala np. wiersz Juliana Tuwima *Spóźniony słowik*. Pod jego wpływem można układać wiersze o niepowtarzalnym uroku przechadzki lub o bohaterskim panu Słowiku, który niby zginął z rąk bandytów. *Zimę* Leopolda Staffa da się z kolei wykorzystać do zmiany jej smutnego nastroju na wesoły. Na podstawie zaś wiersza Jana Twardowskiego *Na chwilę* łatwo jest stworzyć utwór o prawdziwej miłości, posługując się, podobnie jak poeta, zwierzęcą alegorią.

Inną formą poezjowania jest pisanie „na temat" inspirowany wzorem. Po lekturze *Pudełka zwanego wyobraźnią* Zbigniewa Herberta można zachęcić uczniów do napisania wiersza – „zaproszenia do zabawy wyobraźnią". Utwór *Być może* Stanisława R. Dobrowolskiego skłania do wykreowania wiersza o pięknie przyrody ojczystej lub najbliższej okolicy. Natomiast *List do ludożerców* Tadeusza Różewicza pozwoli na zredagowanie własnej wersji wiersza (lub prozy) z podobnym przesłaniem.

Można też pisać wiersze „z pozycji", czyli poetycko wcielić się w dowolny element kreowanego świata. Po lekturze utworu *Kieszeń* L. Staffa liryczne wyznanie może być formułowane w imieniu dziecka czy poszczególnych przedmiotów, znajdujących się w jego kieszeni. *Przepaść* T. Różewicza pozwala w roli podmiotu lirycznego usytuować babcię lub chłopca, który przeprowadza ją „przez otchłań ulicy".

Transformacyjne oddanie wiersza może nastąpić również w innym materiale werbalnym lub pozawerbalnym. Utwór Wandy Chotomskiej *Dzień dobry, królu Zygmuncie* wyzwala teksty prozatorskie, np. „Żale i pretensje do króla". Z kolei wiersz Wisławy Szymborskiej *Muzeum* może posłużyć do niecodziennej rozmowy z dowolnym eksponatem muzealnym lub obrazem. Tekst J. Tuwima *Dwa wiatry*, satyra J. I. Kraszewskiego *Dziad i baba* czy utwór L. J. Kerna *Stary i Nowy Rok* pozwolą na wykreowanie konkretyzacji dramatycznych: inscenizacji lub scenariusza filmowego.

Trawestacje i przeróbki utworów poetyckich pozwalają zrozumieć, czym jest tworzenie groteski i parodii. Świetnie do tego typu ćwiczeń nadają się bajki i fraszki. Tworząc humorystyczne wiersze, można naśladować różnych twórców, szczególnie tych, u których jakaś cecha stylu jest bardzo eksponowana, np.: M. Reja, A. Asnyka, M. Konopnicką, S. Grochowiaka czy M. Białoszewskiego. Udana zabawa to parodiowanie awangardowego systemu wersyfikacyjnego: nienumeryczności, askładniowości, swobodnego różnicowania długości wersów, braku rymów. Można się też posłużyć aliteracją, czyli wykorzystaniem tych samych liter lub sylab na początku wyrazów w wersie lub też parodiować za pomocą parafrazy.

Do tworzenia przekornych rymów, kalamburów, zagadek i neologizmów nadają się świetnie utwory inspirowane językową inwencją dziecka, tj.: *Lwy* Hanny Januszewskiej, *Szukanie lwa* Józefa Ratajczaka czy *Felek* Wiktora Woroszylskiego. Z techniką tworzenia nowych wyrazów można się też zapoznać na podstawie wiersza Bolesława Leśmiana *Pierwszy deszcz*. Kierując się jego konwencją, warto tworzyć teksty z neologizmami, np.: „Pierwszy śnieg" czy „Letnia ulewa".

Organizując uczniom na lekcjach polskiego warunki do pisania własnych wierszy, inspiruje się ich do twórczego działania. Przyczynia się to do zrozumienia poetyckiego trudu poszukiwania odpowiedniego słowa i eliminuje potrzebę dalszego tłumaczenia, czym jest poetycka mowa. Wychowankowie doświadczają, jak wyrazom wyrastają skrzydła i jak zespół słów staje się skrzydlatą metaforą. Poznają istotę piękna i estetycznego przeżycia. Należy zatem wyzwalać aktywność twórczą pobudzoną przykładem, gdyż szeroko rozwija umiejętności kreacji.

5. Twórczość własna dzieci i młodzieży

Należy rozwijać zdolności twórcze uczniów tym bardziej, że skłonności te drzemią w człowieku od momentu jego narodzin. Już w małym dziecku tkwią potrzeby działania, realizacji, wyrażania swoich emocji, nastrojów, przeżywanych doznań i uczuć. Twórczość jest ich zaspokojeniem, reagowaniem na świat. Angażuje wszystkie funkcje, motoryczne i zmysłowe, a także wyobraźnię, intuicję i potrzebę naśladowania. Wyraża się ona w różny sposób: za pomocą języka mówionego i pisanego, plastyki, rysunku, modelowania w plastelinie czy glinie, poprzez wycinanie, kolorowanie, muzykę, taniec, rozmaite gry, zabawy, scenki i przedstawienia.

Zjawiskiem naturalnym i powszechnym jest wcielanie się w rolę poety. Staje się nim prawie każde dziecko. Następuje to przypadkowo wtedy, gdy łącząc emocje z wyobraźnią, używa ono nieoczekiwanych określeń dla swoich obserwacji i przeżyć, gdy stwierdza coś w zadumie, zauważa coś filozoficznie, formułuje własne sądy i refleksje czy wymyśla przezwiska lub żartobliwe powiedzonka. Na własny użytek spontanicznie tworzy różne formy językowe: wyliczanki, rymowanki, „wywracanki" (parodia, kalambury, głosolalia), „śpiewanki". Jednak u podstaw tych „poetyckich efektów" nie znajduje się świadomy zamysł, poszukiwanie, praca, zmaganie z tworzywem językowym, jak u dorosłych poetów, lecz zdziwienie, dopełnienie rymu, przyjemność zabawy słownej, a często niezamierzone piękno poetyckiej metafory.

Praca nad utworem pojawia się u dzieci w młodszym wieku szkolnym (8–9 lat). Poza melodyką słowa skupiają one uwagę także na treści swojej wypowiedzi. Pod wpływem własnych przeżyć i kontaktów z wysłuchanym lub przeczytanym dziełem literackim próbują w swoich prozatorskich czy poetyckich tekstach wyrażać własne niepokoje i zachwyty.

Począwszy od dziesiątego roku życia, obniża się motywacja do nauki i spada kreatywność uczniów. Gaśnie ona z reguły pod wpływem nieprawidłowych postaw dorosłych (rodziców, nauczycieli) i zbyt krytycznej oceny wytworów, co ma miejsce głównie w okresie szkolnym. Annie Jacque nazywa ten etap „okresem oschłości", przypisując dorosłym winę za taki stan wychowania, które hamuje spontaniczną ciekawość dziecka, naturalną odwagę twórczą. Na szczęście znaczna liczba uczniów zachowuje skłonność do literackiej twórczości wierszem lub prozą. Przeważnie, niezależnie od warunków środowiskowych, w których się wychowują, chętnie podejmują trud formułowania i przelewania na papier swoich myśli i przeżyć, kreując własne, czasem bardzo ciekawe obrazy rzeczywistości.

Piszą ci, którzy mają coś do powiedzenia, umieją obserwować, są wrażliwi. Nie mają oni kłopotów z pisaniem, gdyż dużo przeżywają i myślą.

„Świat na niby" uczniom ze starszych klas szkoły podstawowej już nie wystarcza, porównują go z rzeczywistym i tworzą coś innego. Zaczynają dominować w ich poczynaniach pisarskich krótkie, ale barwne opowiadania prozą, z wyraźnymi jednak elementami języka poetyckiego (epitety, porównania, przenośnie, a głównie instrumentacja głosowa). Ich twórczość własna w tym okresie wyraża się również w swobodnych impresjach, „złotych myślach", intymnych pamiętnikach, naiwnych „podsumowaniach" sytuacji życiowych, często w samokrytycznych refleksjach, nieraz sądach zadziwiająco dojrzałych[20]. Po formę poetycką sięgają uczniowie najczęściej wtedy, gdy ich coś głęboko wzrusza, niepokoi, interesuje, ciekawi, oburza.

Kontakt uczniów z utworami ludzi dorosłych wzbogaca formę ich tekstów amatorskich. Zaczynają przywiązywać wagę do estetycznej funkcji języka. Stają się bardziej krytyczni, próbują w sposób zamierzony znaleźć właściwe słowo, które stanowić będzie zarówno wyraz ich myśli, jak i rym. Więcej wysiłku wkładają jednak w sens niż w dobór pięknych wyrażeń, stąd ich rymy są nieco „wymuszone". Dużą wagę przywiązują za to do układu graficznego wiersza. Wśród środków stylistycznych najliczniejsze są onomatopeje i epitety – coraz bardziej wyszukane w miarę rozwoju intelektualnego, możliwości i praktykowania ekspresji słownej. Często sięgają też po neologizmy i porównania, zaś rzadziej po przenośnie.

Również młodzi, dojrzewający ludzie z klas gimnazjalnych (12–16 lat) podejmują nierzadko samorodne pisarstwo. Najbardziej charakterystyczne formy tego okresu to pamiętniki i liryka, będąca szczerym wyrazem przeżyć, myśli, odczuć, która dzięki swemu ładunkowi emocjonalnemu może być zaliczana do poezji – oczywiście na miarę młodego człowieka. Utwory te powstają pod dużym wpływem swoistego egotyzmu, choć wykazują też rozwinięte uczucia społeczne, bowiem wpływ na to, co młodzież przeżywa i tworzy, ma kultura społeczna. Głównie jednak jej zainteresowania są skierowane na świat wewnętrzny: dociekanie sensu bytu, poszukiwanie życiowego celu i wartości, przeżywanie konfliktów ludzi dorosłych, szukanie związków z przyrodą, niestałość uczuciowa, pustka i samotność, miłość i przyjaźń.

Te młodzieńcze próby literackie pozostają pod patronatem odmiennych konwencji pisarskich, różnych poetyk i systemów wersyfikacyjnych. Kształt wypowiedzi poetyckiej jest najczęściej portretem lirycznym autora, ale wyraża on przeżycia, które mogą być własnością każdego. Przeważają nastroje pesymistyczne, będące „wyrazem uzasadnionej w tym wieku skłonności do tragicznych, często pretensjonalnych i patetycznych przerysowań własnych doznań [...], a także wyrazem nastroju epoki, w której przyszło nam żyć"[21].

[20] K. Kuliczkowska, *Dzieci piszą*, „Polonistyka" 1986, nr 4, s. 264.

[21] E. Lewandowska-Tarasiuk, *op. cit.*, s. 63.

Amatorską twórczość młodzieży w wieku dojrzewania cechuje więc skłonność do przesady i egzaltacji oraz demonstracyjna drażliwość i rodzący się krytycyzm. Spontaniczność zapisu myśli i odczuć warunkuje często niedopracowanie formy. Utwory te nie są też wolne od różnorodnych braków i błędów w warstwie słowno-językowej i kompozycyjnej. „Zresztą sami autorzy – używając w stosunku do swoich prób sformułowań typu: *sklecić wierszydło, moje pisanie* – mają świadomość, że nie jest to sensu stricte twórczość literacka. Sami też wyrażają obawy przed *kiczem, banałem, przesłodzeniem, zbytnim patosem*"[22].

Zdarza się jednak, że wśród tej obfitości „amatorszczyzny" trafiają się teksty odznaczające się walorami artystycznymi na różnych poziomach techniki pisarskiej: zarówno w inwencji treściowej, jak i w formie językowej. Widać w nich konsekwencję poetyckiego obrazowania, spójność treści, zwięzłość formy, trafność doboru środków wyrazu czy wyczucie rytmu słowa. Wiąże się to z większym stopniem wiedzy niektórych gimnazjalistów o artystycznych zjawiskach. Ich bliski kontakt z utworami literackimi inspiruje przeżycia, dostarcza motywów do własnej twórczości i wpływa na jej formę, stąd pojawia się w niej nietuzinkowy język i styl. Piszący posiadają estetyczną wrażliwość na słowa i zdania, które formułują, oraz zdolność do symbolicznego ujmowania doświadczeń.

W większości jednak przypadków proces twórczy młodych ludzi podejmowany jest intuicyjnie i nie ma charakteru studiów nad sztuką słowa. Kreacje te mogą zbliżać się do artyzmu, ale ich celem jest przede wszystkim zaspokojenie wewnętrznych potrzeb, lepsze poznanie oraz wyrażanie siebie, „wyzwolenie" z problemów i wzbogacenie wrażliwości estetycznej. Dyletantyzm pióra nie ma więc większego znaczenia wobec wartości, jakie niesie ze sobą potrzeba ekspresji. Poza tym, choć w pewnym wieku wielu młodych pisze wiersze czy prozę, tylko nieliczni pragną pozostać przy swoich literackich pasjach na całe życie i uprawiać zawodowo twórczość artystyczną.

Autentyczność przedstawionego wyżej obrazu amatorskiej twórczości dzieci i młodzieży potwierdzają ankiety, przeprowadzone w trzech szkołach Gminy Domaniewice na temat zakresu i charakteru własnej twórczości literackiej uczniów. Ogółem badaniu poddano w szkołach podstawowych 187 uczniów, zaś w gimnazjum 191. Okazało się, że spośród uczniów szkół podstawowych pisarską działalność twórczą podejmuje 30% ankietowanych, a wśród gimnazjalistów – 40,7%. Wyraźnie więc widać różnicę liczby osób podejmujących własne pisarstwo między szkołą podstawową a gimnazjum. Prawdopodobnie wynika to z okresu „kreatywnej oschłości", przypadającego na wiek między 10. a 12. rokiem życia.

[22] K. Salitra, *Zabawa w układanie słów*, „Polonistyka" 1992, nr 7/8, s. 456.

Zaznaczyć tu należy, że wszyscy ankietowani uczniowie pochodzą ze środowiska wiejskiego, więc oprócz nauki w szkole, odrabiania prac domowych, udziału w zajęciach pozalekcyjnych, oglądania telewizji czy surfowania po Internecie mają też obowiązek pomagania rodzicom w pracach polowych i gospodarskich. Mimo to jedna trzecia tych młodych ludzi (35% ze wszystkich szkół) znajduje jeszcze czas i ochotę na amatorskie pisanie.

Jeżeli chodzi o charakter twórczości, to pośród form podejmowanych przez młodych ludzi prób pisarskich panuje duże zróżnicowanie. U uczniów szkoły podstawowej właściwie jednakowym powodzeniem cieszą się wiersze, opowiadania i pamiętniki czy dzienniki. Zdarza się też, że niektórzy nie specjalizują się w konkretnym gatunku, tylko próbują wielu form. Gimnazjaliści mają już bardziej sprecyzowane preferencje pisarskie i zasadniczo specjalizują się w jednej, określonej formie. Na tym poziomie dominuje pamiętnik, choć dość często podejmowane są także próby liryczne i opowiadania. Sporadycznie wymieniane były inne formy pisarskie: teksty piosenek, skecze, teksty do gazetki „Gimbusik", scenariusze przedstawień szkolnych.

Wśród motywów „chwycenia za pióro", tak w szkole podstawowej, jak i w gimnazjum, przeważała „możliwość utrwalenia swoich myśli, uczuć i przeżyć". Niewielu uczniów wskazało na „nadmiar wolnego czasu", a jeszcze mniej na „chęć zostania pisarzem, poetą". Spośród innych czynników skłaniających do podjęcia pisarstwa wymieniono: „możliwość stworzenia własnego świata", „chęć rozrywki" czy „smak atramentu".

Więcej niż połowa młodych autorów własne próby literackie tworzy „do szuflady", tylko dla siebie, skrywając przed środowiskiem swoją potrzebę ekspresji słownej, zdolności i namiętności. Inni, jeżeli już komuś pokazują swoje „dzieło", to przyjaciołom, później rodzicom i rodzeństwu. Natomiast nauczycieli tylko jednostki zapoznają z własnymi tekstami. Bardzo rzadko więc uczniowie korzystają z angażowania pedagogów do roli pierwszych czytelników, recenzentów i krytyków swojej twórczości amatorskiej. Wynika to stąd, że młodzi nie chcą dać sobą sterować. Nie mają też nawyku szukania inspiracji dla swojej twórczości w dziełach mistrzów. Tylko co piąta osoba przyznająca się do pisania, korzysta z „prowokującej mocy" literatury. Okazuje się też, że niewiele osób podkreśla walory lekcji polskiego, oddziałujące na ich pisarstwo.

Wśród tematów, jakie uczniowie szkoły podstawowej poruszają w swojej samorodnej twórczości, najczęściej przewijają się ich własne przeżycia, uczucia oraz radości i smutki dnia codziennego. W następnej kolejności sytuują: przyjaźń, miłość, szkołę, rodzinę, przygody, fantastykę, przyrodę oraz humor i żart. Dość podobnie rzecz się ma w środowisku ankietowanych gimnazjalistów; w ich tematach również dominują własne przeżycia, emocje, problemy, często natury egzystencjalnej, z tą tylko różnicą, że częściej

wymieniają: smutek, zawód, rozczarowanie, zagubienie, odtrącenie, brak akceptacji. Zastanawiają się nad sensem życia, a nawet śmiercią. Sporo miejsca w swoim pisaniu poświęcają także miłości, przyjaźni, szkole i przyrodzie.

Uprawiający twórczość uczniowie i gimnazjaliści równo podzielili się na zadowolonych i niezadowolonych ze swojego pisarstwa. Nie należy się zbytnio dziwić temu zjawisku. Satysfakcję bowiem daje młodym twórcom już sam fakt powstania „dzieła", a nie jego wartość artystyczna. Na ogół zatem nie czują potrzeby krytycznej refleksji nad tym, co stworzyli i nie starają się doskonalić swoich tekstów. W większości przypadków nie przywiązują zbytniej wagi do wykonania, ale liczy się dla nich sama inwencja, bezinteresowne pragnienie wypowiadania własnych, intymnych spostrzeżeń i pomysłów. „Najbardziej cenny jest [dla nich] sam fakt ekspresji, gry wyobraźni oraz twórczy stosunek do świata i do siebie"[23]. Z umiarkowaniem więc trzeba podchodzić do tych pisarskich poczynań, nie bagatelizować ich, ale i zbytnio nie hołubić, aby nie rozbudzać bezpodstawnych czasem nadziei i aspiracji na literacką przyszłość.

Dane z ankiety wykazały, że młodzież nieczęsto korzysta z doradztwa nauczycieli, niechętnie też szuka inspiracji w dziełach literatury pięknej, a tworzy swoje teksty pisarskie głównie na podstawie własnej intuicji, inwencji i wyobraźni. Taka niewspierana żadnymi bardziej wartościowymi bodźcami kreatywność werbalna szybko może „zakończyć swój żywot". Młody człowiek, chcący podtrzymywać swoją twórczą ekspresję, musi snuć refleksje nad własnymi tekstami, doskonalić swój warsztat pisarski, dbać nie tylko o treść swoich utworów, lecz także i o ich artystyczne walory. Adept sztuki pisarskiej musi być więc otwarty na zewnętrzne inicjatywy wytyczające drogę i prowokujące do pracy nad własną twórczością.

Jedną z nich mogą być poradniki pisania fabuł lub wierszy, które ostatnio pojawiły się na rynku księgarskim. Moda na nie przywędrowała ze Stanów Zjednoczonych, gdzie dość popularne są kursy *creative writing*. Oczywiście wspomniane książki nie są w stanie nauczyć kogokolwiek, jak zostać pisarzem czy poetą, ale młodym ludziom na pewno pomogą zbudować własny warsztat pisarski i ukażą, jak profesjonalnie pracuje się nad tekstem.

Do tych pisarskich podręczników należą publikacje Wydawnictwa Literackiego z cyklu „Ucz się sam"[24] oraz adresowane do młodszych dzieci książki Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego z serii *I Ty potrafisz...* Lektury te sugerują, jak poszukiwać tematów własnej wypowiedzi, jak opowiadać

[23] J. Plisiecki, *Poezja licealistów jako wyraz refleksji wobec świata*, „Polonistyka" 1986, nr 7, s. 537.

[24] Chodzi tu o książki: Nigela Wattsa *Jak napisać powieść*, Lesleya Granta-Adamsona *Jak napisać powieść kryminalną*, Raymonda G. Frenshama *Jak napisać scenariusz* oraz Matthew Sweeneya i Johna Hartleya Williamsa *Jak napisać dobrą poezję*.

i organizować fabułę. Pokazują, jak kreować bohaterów i ich światy oraz rozwijać dialog literacki. Wskazują na cechy dobrego stylu i sztukę poprawiania tekstu. Naśladowanie twórców uznają za sposób na poznanie możliwości języka, którym nie gardzi większość poetów we wczesnym okresie rozwoju, bo „trudno pisać wiersze, nie czytając poezji"[25].

Zgoła odmienna w formie, ale również próbująca dać odpowiedź, jak można nauczyć się pisać, jest książka *Lekcja pisania* pod redakcją Moniki Sznajderman. Osobliwie przedstawia się ta publikacja na tle poprzednich, gdyż nie jest to zwykły poradnik, ale zbiór wypowiedzi dwudziestu współczesnych polskich literatów, prezentujących swoje zdanie na temat twórczości pisarskiej. Aż szesnastu z nich wręcz zniechęca do pisania, ponieważ uważa, że nie da się go nauczyć. Tylko czterech sugeruje, że jest to możliwe. Pomimo że z kart książki przebija lekki sarkazm i ironia, wymierzone w zaprezentowane wcześniej poradniki sztuki pisania, to jej epilog stanowią trzy puste stronice, czekające pewnie na tekst przyszłego, samorodnego twórcy. Poza tym książka obfituje w cenne myśli i spostrzeżenia na temat twórczości prozą i wierszem, ujęte w formę sentencji czy anegdot, np. „Każdy, kto chce pisać, musi spróbować tego na własną rękę, bo każdy pisze własną ręką. Cudze sposoby, choćby najgenialniejsze, nic tu nie pomogą" (Marcin Baran).

Doskonalenie amatorskich tekstów może się odbywać w szkole na różnego typu zajęciach pozalekcyjnych, jak również w czasie zwykłych lekcji. Pozwalają na to: koła zainteresowań, konkursy, gazetki. Należy więc zachęcać dzieci i młodzież do udziału w tych formach pracy literackiej, ponieważ rozwijają one pomysłowość, wzbogacają słownictwo, poszerzają wiedzę o różnych gatunkach wypowiedzi, a także przynoszą satysfakcję i radość, spowodowaną powodzeniem udanych prób pisarskich.

Konkursy, oprócz rozwijania sprawności tekstotwórczych i poszerzania zainteresowań, stwarzają możliwość konfrontacji z innymi. Rola nauczyciela powinna się w nich ograniczać do statusu doradcy merytorycznego, który sprawuje pieczę nad poczynaniami ucznia i wymogami regulaminowymi. Zajęcia koła polonistycznego, zwłaszcza jeżeli przybiorą formę warsztatów literackich, pozwalają bliżej poznać proces profesjonalnego tworzenia, uczyć się kunsztu od mistrzów. Konfrontacja z dziełami sztuki, analiza różnych stylów pisarskich, artystycznych środków wyrazu, mnogość motywów i tematów doprowadzić może w efekcie do tworzenia czegoś oryginalnego

[25] Na owe podręczniki sztuki pisania zwracają uwagę również dydaktycy. Anna Legeżyńska, na łamach „Polonistyki" 2001, nr 1, s. 55 opatrzyła je przychylną recenzją, podkreślając ich szczególny klimat, fascynujące fragmenty, użyteczność całości i oryginalne wykoncypowanie. Z kolei Aleksandra Chomiuk (*ibidem*, s. 36) wykorzystała niektóre sugestie zawarte we wspomnianych poradnikach, do stworzenia cyklu zajęć, poświęconych rozwijaniu literackich sprawności uczniów gimnazjum.

i cennego. Poza tym prezentacja swoich wytworów w szerszym gronie jest wystawiona na ocenę i krytykę innych uczestników koła, co stanowi dodatkową motywację zewnętrzną do wkładania dużego wysiłku w pracę nad własnym tekstem. Współpraca z gazetką może zaowocować ciekawością dziennikarską i zapałem do działania w szkolnej redakcji, co pozwoli nadać własnej twórczości rys publicystyczny, rozwinąć kompetencje komunikacyjne i nauczyć odpowiedzialności za słowa lub po prostu stać się wspaniałą lekcją „dziennikarstwa"[26].

Twórcze zmagania z treścią i formą przekazu myśli, podejmowane w ramach pozalekcyjnych form działalności szkoły, uczą piszących pokory i pewności siebie, panowania nad emocjami i wyzwalania wyższych uczuć, współudziału i samodzielnego myślenia. Warto więc dołożyć starań, aby tę naturalną potrzebę twórczego wyrażania siebie nie tylko dostrzegać, lecz także znaleźć dla niej miejsce w szkole.

6. Rola nauczyciela w rozwoju poczynań pisarskich uczniów

Z poprzednich rozważań wynika, że uczniowie są twórcami, dlatego i nauczyciele powinni nimi być, gdyż twórczy rozwój jednego człowieka jest zawsze zapośredniczony przez drugą osobę. Dla nowoczesnego pedagoga i wychowawcy pierwszoplanową kwestię w edukacji powinno stanowić stymulowanie kreatywnego działania ucznia, które przyczyni się do jego samorealizacji. Taką możliwość pełnego rozwoju twórczego wychowanka mogą dać tylko nauczyciele odważni i kreatywni, nauczyciele–nowatorzy świadomi kulturotwórczego sensu edukacji, nauczyciele–animatorzy pełniący rolę organizatora, przewodnika klasowego, a nie mentora. Wskazują oni swoim uczniom możliwe drogi rozwoju i doskonalenia własnych, literackich umiejętności twórczych oraz wykorzystują ich wypowiedzi do realizacji celów polonistycznych, pamiętając jednocześnie, że uczniowie nie wymagają, „aby dano im do ręki gotowy klucz, lecz środki do wypracowania sobie tego klucza"[27].

Polonista, obok zalet intelektualnych, powinien też odznaczać się zdolnościami etycznymi i wartościami emocjonalnymi. Przede wszystkim jednak musi utożsamiać się ze swym zawodem. Nie da się bowiem wychować „człowieka uskrzydlonego" bez ciężkiej, przygotowawczej pracy nauczyciela, która jest nie tylko profesją, ale i twórczością. Sam musi wykazać się

[26] Rolę i znaczenie działalności szkolnych pism oraz potrzebę rozwijania umiejętności dziennikarskich podkreśla i propaguje S. Bortnowski, *Warsztaty dziennikarskie*, Warszawa 1999.

[27] Cyt. za: S. Jakóbczyk, *Twórcze ćwiczenia literackie w szkole*, Poznań 1992, s. 27.

kreatywnością, inwencją i polotem, aby inicjować odpowiednie działania edukacyjne, mając przy tym świadomość celu dydaktycznego, jaki chce osiągnąć. Wtedy dopiero taki „obdarzony wyobraźnią pedagog nie tylko zaproponuje jakiś program działania, ale także potrafi przewidzieć reakcje uczniów na swoje czyny, rozwinąć twórcze możliwości swoich dzieci"[28].

Twórczy nauczyciel musi również dysponować bogatą wiedzą psychologiczną i pedagogiczną, dotyczącą przebiegu procesu twórczego u dzieci, musi nieustannie poznawać swoje wewnętrzne światy oraz traktować własne działanie jako sztukę, w której naukę łączy się z fantazją, grą i radością tworzenia. Winien także inicjować sytuacje dydaktyczne, które otwierają uczniów na twórcze zdziwienie, nawiązują do ich zainteresowań, stwarzają szerokie perspektywy badawcze i są wyzwaniem do podjęcia aktywności literackiej. Ważne w tym działaniu jest budowanie odpowiedniego klimatu: wzajemnego szacunku, zaufania i bezpieczeństwa psychicznego. Służy temu zagwarantowanie uczniom atmosfery życzliwości, odwagi, swobody, zrozumienia i współpracy. Jedynie wtedy możliwe będzie zapewnienie przyjemności tworzenia, zniwelowanie lęku przed pisaniem, uruchomienie gotowości kreowania tekstów, zakodowanie odruchu językowej kontroli i wypracowanie nawyku korygowania własnych prac. Na wyzwalanie werbalnej ekspresji i poczynań kreacyjnych w szkole w istotny sposób wpływa więc stworzenie sprzyjającego nastroju do pracy twórczej oraz właściwa organizacja zajęć, pozwalająca pobudzać ciekawość dzieci i młodzieży, zaangażować w lekcję, zachęcać do wysiłku intelektualnego, „uskrzydlać" wyobraźnię i motywować do podejmowania własnej twórczości.

Z kolei zamysł lekcji, wyrażający się w zabawie, teatralizacji czy bardziej formalnym zajęciu powinien decydować o zastosowaniu w danym momencie określonych metod, specyficznych dla edukacji kreatywnej, i ćwiczeń wspomagających oraz aktywizujących myślenie i działanie twórcze. Ich dobór jest uzależniony od planowanych celów lekcji, wieku uczniów, właściwości danego materiału i czasu przeznaczonego na jego opracowanie. Do dyspozycji mamy metody zaprezentowane poniżej.

- **Metoda praktyki pisarskiej** jest oparta na werbalnej twórczości uczniów, której podstawę stanowi głównie swobodny tekst. Chodzi w niej przede wszystkim o podejmowanie bądź naśladowanie ról: pisarzy, poetów, a także dziennikarzy, badaczy literatury czy organizatorów życia kulturalnego. Spełnianie owych ról stawia ucznia w sytuacjach wymagających różnych zastosowań języka, co przynosi uczniowską próbę o charakterze literackim czy krytycznoliterackim. Znamienne

[28] J. Świrko-Pilipczuk, *Rozwój wyobraźni w procesie kształcenia*, [w:] *Tendencje...*, s. 95–96.

jest dla niej przechodzenie od wypowiedzi spontanicznych – ku tekstom na temat literatury, kultury i życia społecznego. Stąd też wyodrębnia się w niej następujące techniki:

a) swobodny tekst – pozwala budować atmosferę twórczych poczynań;
b) zabawa w tworzenie fikcji – to kreowanie tekstów fabularnych i udramatyzowanych, stanowiących rodzaj gry z omawianymi utworami;
c) ćwiczenie ról dziennikarzy, krytyków i badaczy literatury – jest rodzajem zabawy w dziennikarstwo, której inspiracją jest czasopismo klasowe.

- **Analiza i twórcze naśladowanie wzorów** – to metoda zainicjowana przez Annę Dyduchową, która wykorzystuje różnorodne walory stylistyczne i językowe dzieła, stanowiące o jego wyjątkowości i o jednostkowym charakterze twórczego przekazu[29]. Jej istotę stanowi przechodzenie od tekstu cudzego do własnej wypowiedzi. We wzorach dostrzega się źródła inspiracji, sposoby zwracania uwagi na jakieś rozwiązania konstrukcyjno-stylistyczne, argumentowanie itp.
- **Przekład intersemiotyczny** – to metoda polegająca na przekładzie jednego systemu znaków na inny. Zasadza się na poliestetyczności, „której podstawą jest wrażliwość odbiorcy na różne treści, formy i wartości dzieł artystycznych oraz naturalnych form piękna"[30]. Pozwala łączyć utwory literackie z plastyką, muzyką, teatrem i odtworzyć dzieło w innym materiale semiotycznym. Aktywizuje uczniów, stawiając ich w roli twórców, którzy sami projektują okładkę, plakat, ilustrują wiersze, przerabiają utwory na komiks, układają dialogi, redagują didaskalia, piszą scenariusze. Stają się twórcami, którzy wzbogacają tekst o elementy wizualne.
- Bronisława Dymara proponuje **innowacyjną** (stosowaną z powodzeniem w szkołach amerykańskich) **metodę prowadzenia „dzienników dialogowych"**, stanowiących pisemną wymianę zdań między nauczycielem a chętnym do tego uczniem[31]. W tej pisanej rozmowie nikt nikomu nie przerywa, nie rwie wątku, myśli, opowiadań, rozważań. Metoda ta kształtuje umiejętności posługiwania się mową pisaną, odczytywania i rozumienia wypowiedzi oraz nawiązywania więzi międzyludzkich.

Metody oparte na dużej dozie swobody, intuicji i wyobraźni muszą być jednak wspomagane przez różnorodne ćwiczenia w mówieniu i pisaniu. Podnoszą one bowiem kompetencje językowe uczniów oraz doskonalą ich zręczność i poprawność twórczego czy też odtwórczego wypowiadania się.

[29] Zob.: A. Biernacka, *op. cit.*, s. 9.
[30] B. Dymara, *op. cit.*, s. 155.
[31] *Ibidem*, s. 81.

Spośród nich najwięcej czasu poświęcać trzeba ćwiczeniom stylistycznym, które pozwalają uczyć dobrego stylu, ale też uwzględniać, a nawet pielęgnować, styl ucznia, o ile odznacza się poprawnością. Nie istnieje bowiem określony wzorzec dobrego stylu, ponieważ nabiera on odmiennych cech zależnie od funkcji, której ma służyć, a więc od tego, w jakim celu i jakie informacje ma przekazywać wypowiedź. W związku z tym trzeba nadawać tekstowi jak największą precyzyjność i klarowność oraz unikać zbędnych powtórzeń, utartych związków frazeologicznych i wyrazów obcych. Należy też wyrabiać umiejętność budowania wypowiedzi spójnych, łączących się w sensowną całość, czemu służą rozmaite wyrazy spajające (spójniki, wyrażenia spójnikowe). Nawet jeżeli ćwiczenia nad stylem nie zakończą się w danym momencie lekcyjnym stworzeniem przez uczniów „dzieła literackiego", będą etapem na drodze do niego.

Podczas realizacji tych zadań kreatywnych polonista powinien pomagać, ale i wymagać, co wcale nie ogranicza swobody twórczej czy praw autorskich. Zabiegi te polegają na doradzaniu każdemu, kto ma wątpliwości; wyrażaniu sądu o podejmowanych rozwiązaniach na prośbę zainteresowanego; wskazywaniu „na gorąco" niekonsekwencji próbek pisarskich. Można też podsuwać uczniom różne możliwe rozwiązania stylistyczne czy metaforyczne, ale nie należy przeholować z poprawkami, aby uczeń nie zniechęcił się, myśląc, że nigdy nie napisze dobrze. Zaś podczas prezentacji gotowych wypowiedzi trzeba zauważać problemy poruszane przez uczniów, obserwować logiczną i stylistyczną spójność tekstu i rozmawiać na ten temat, albowiem w całej tej pracy najważniejsze są rozmowy o powstałych tekstach, to jest właściwa edukacja protwórcza. Nie trzeba na nią żałować czasu, bo nauka pisania polega na dochodzeniu do umiejętności, a to oznacza procesualność. W żadnym wypadku nie jest to czas stracony, bo słuchający oceniają, uczą się od siebie nawzajem, wypisują błędy, spostrzeżenia, pomysły, dzielą się z innymi przebiegiem pracy nad tekstem. Każdy pragnie, by jego myśl została doceniona, więc chętnie doskonali tekst, mając nadzieję na zaprezentowanie swojego widzenia rzeczy. Zresztą umiejętność korekty jest tak samo ważna, jak sama sztuka tworzenia literackich światów. Świadoma i kreatywna praca nad sporządzeniem ostatecznej wersji tekstu podnosi wartość każdej wypowiedzi, nawet najbardziej odtwórczej. Etap nanoszenia poprawek pozwala osiągnąć: logiczną organizację własnego „dzieła", wewnętrzną spójność, właściwą strukturę akapitów, jasność sformułowań i poprawność językową. Ponadto, oceniając i szukając błędów, uczeń ćwiczy się w rozpoznawaniu zjawisk.

Nauczyciel ze swej strony musi być wstrzemięźliwy w pochopnym wyrażaniu opinii i operowaniu oceną, gdyż łatwo może zrazić do pisania lub zahamować twórczość. Powinien pomóc uczniowi uzyskać dobre wyniki

i unikać błędów, a nie tylko żądać samodzielnych efektów pracy. Najlepszym rozwiązaniem w takiej sytuacji wydaje się odrzucenie oceniania prac twórczych, a wdrażanie uczniów do samokontroli i samooceny oraz podnoszenie odpowiedzialności za udział w pracy zespołu. Jeżeli już trzeba stawiać ocenę, winna być ona opisowa (posiada wartość motywującą i informacyjną) i musi dotyczyć raczej wysiłku ucznia, a nie tylko osiągniętych wyników, ponieważ często rezultaty są niższe od wkładu pracy. Ponadto uczniowie szczególnie uzdolnieni uzyskują sukcesy o wiele mniejszym nakładem sił niż inni, toteż ich ocena nie będzie adekwatna do oceny ucznia słabszego czy bardziej nieśmiałego, który opłaca swoją pracę twórczą zdecydowanie większym wysiłkiem. Niebezpiecznie jest jednak poddawać się wszelkim stereotypom oceniania zdolności wychowanków, ponieważ ogólny poziom inteligencji nie zawsze idzie w parze z tzw. inteligencją werbalną (językową). Uczniowie słabsi tworzą niekiedy teksty bardziej interesujące niż prymusi.

W żadnym razie nie powinno się oceniać w formie stopni tekstów swobodnych. Wziąwszy zaś pod uwagę, że wszelka działalność twórcza „stwarza" nowy, oryginalny, pożądany produkt, więc już sama w sobie jest typową czynnością samonagradzającą i samomotywującą, zatem nie potrzebuje oceny. Wystarczy, że uczeń angażuje się w pisanie kreacyjne i poprzez sam sposób realizacji zadania manifestuje swoje „ja". Jako motyw działa tu prawdopodobieństwo sukcesu, czyli świadomość własnych możliwości i aktywności. Dodatkową motywacją do podejmowania twórczości pisarskiej może być akceptacja indywidualności, wyrobienie własnych kryteriów samooceny czy prezentacja w gronie kolegów, rodziców, w gazetce szkolnej.

7. Podsumowanie

Na podstawie zgromadzonego w artykule materiału stwierdzić należy, że w dydaktyce ukierunkowanej na kształcenie postaw kreatywnych najważniejsze winno być stwarzanie warunków sprzyjających twórczości: domyślanie się, zgadywanie, błądzenie, krążenie wokół tematu, eksponowanie zaskakujących pomysłów, przeżyć i emocji. Niestety, nie zawsze ten postulat jest realizowany przez szkołę i nauczycieli. Cały czas wahamy się, czy warto kształtować w uczniu uzdolnienia twórcze, które od narodzin tkwią w każdym dziecku. Być może wątpliwości te biorą się z przekonania Z. Pietrasińskiego, że kariera twórcza „uważana jest za najbardziej zawodną i ryzykowną drogę do osiągnięcia ideału". Nie warto więc – według niego – starać się czasem zostać twórcą, jeśli nie można stać się wielkim twórcą[32].

[32] S. Jakóbczyk, *op. cit.*, s. 10.

Nikt jednak nie wymaga od szkoły, aby przyjęła na siebie aż takie zadanie. Nie każdy zaraz musi zostać „wielkim twórcą", ale próbować tworzyć nie zaszkodzi. Trzeba więc promować postawy kreatywne i samorozwojowe, wdrażać uczniów do innowacyjnego myślenia i działania oraz świadomie wybierać drogę dialogu i spotkań partnerów komunikacji dydaktycznej. Żeby to nastąpiło, musi ustąpić doktryna edukacji adaptacyjnej na rzecz doktryny edukacji kreatywnej (określenie F. Bereźnickiego). Oświata współczesna zmierza do wychowania dla twórczości, kształcenia kreatywnego, dydaktyki protwórczej, jednym słowem – do nowatorstwa i innowacji we wszechstronnym rozwoju ucznia i kształtowaniu jego postaw twórczych, na które obecnie rośnie zapotrzebowanie we wszystkich dziedzinach życia. Mówiąc jednak o zreformowaniu oświaty, trzeba mieć na uwadze również zmianę praktyki szkolnej, z którą jeszcze nie jest tak dobrze jak z teorią. Faktyczne kształcenie w duchu twórczych koncepcji pedagogicznych powinno być oczywiste i winno funkcjonować w codziennej pracy nauczycieli.

Każdy polonista powinien więc kształcić postawy kreatywne i rozwijać siły twórcze swoich podopiecznych. Musi sobie jednak zdawać przy tym sprawę, że nauka pisania to rzecz trudna, dlatego „nie może przebiegać *od przypadku do przypadku*, nie może zjawiać się niespodziewanie dla ucznia i dla nauczyciela"[33]. W związku z tym wymaga od niego działań świadomych, celowych i planowych, zmierzających do ciągłego szukania nowych, adekwatnych do wieku ucznia oraz aktualnie zaistniałej w klasie sytuacji, atrakcyjnych wariantów pracy. Tylko autor „fascynujących" lekcji, które zostaną wzbogacone różnorodnymi formami zajęć pozalekcyjnych ma szansę nadawać nowy kształt edukacji. Pragnąc bowiem zachować i pielęgnować u młodych ludzi ich naturalne zdolności twórcze, nie wystarczy tylko głosić postulaty dydaktyki protwórczej, należy rzeczywiście uczyć tworzenia.

Marzena Sadowska

THE LITERARY WORKS OF STUDENTS

(Summary)

The article presents the modern ideas of creative learning and didactic actions developing writing inspired by reading materials or ideas coming from children's and adolescents' imagination. It also pays attention to their own literary works and it encourages to develop and sustain literary writing at school.

[33] J. Kulpa, *Z doświadczeń nad organizacją ćwiczeń stylistycznych (metoda pisania wypracowań)*, Warszawa 1955, s. 31.

The aim of the author of this article was to persuade teachers to stimulate their students' creative abilities and adopt them for the needs of the process of teaching and learning. The author also emphasises that creative writing enriches the inside of the young person, his feelings, experiences and emotions. Moreover, it intensifies the processes of learning and thinking, his/her attention and memory. What is more, it paves the way for freedom; expression and imagination. Thanks to that the young people will have the chance to make their future life richer, more cheerful and more creative.