

DYDAKTYKA

POLONISTYCZNA

NR 8 (17) / 2022 ISSN 2451-0939

„Dydaktyka Polonistyczna” jest kontynuacją czasopisma
„Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego.
Seria Filologiczna. Dydaktyka”



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
RZESZÓW 2022

Recenzenci

dr hab. KORDIAN BAKUŁA, prof. UWrocławski (Uniwersytet Wrocławski)
prof. dr hab. ADAM FAŁOWSKI (Uniwersytet Jagielloński)
dr hab. DANUTA KRZYŻYK (Uniwersytet Śląski)
dr hab. DOROTA MICHUŁKA (Uniwersytet Wrocławski)
dr hab. IWONA MORAWSKA, prof. UMCS (UMCS Lublin)
dr hab. LUDMIŁA SIRYK, prof. UMCS (UMCS Lublin)
dr TATIANA SLOTIUK (Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki)
dr hab. PAWEŁ SPOREK, prof. UP (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie)
dr hab. RYSZARD STRZELECKI, prof. UKW (UKW Bydgoszcz)
dr hab. ZBIGNIEW TRZASKOWSKI, prof. UJK (UJK Kielce)

Rada Naukowa

SEMEN ABRAMOWYCZ (Narodowa Akademia Nauk Ukrainy w Kijowie, Ukraina)
GRZEGORZ BĄK (Uniwersytet Complutense w Madrycie, Hiszpania)
JOANNA CHŁOSTA-ZIELONKA (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie)
MAŁGORZATA GAJAK-TOCZEK (Uniwersytet Łódzki)
ALICJA MARIA GOCZYŁA FERREIRA (Uniwersytet Federalny Parany w Kurytybie, Brazylia)
IZABELA JAKUBEK-GLĄB (Uniwersytet Helsiński, Finlandia)
RYSZARD JEDLIŃSKI (Uniwersytet Pedagogiczny Im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)
OLENA KOLHAN (Donbaski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny w Słowiańsku, Ukraina)
MARIA KWIATKOWSKA-RATAJCZAK (Uniwersytet Im Adama Mickiewicza w Poznaniu)
BARBARA MYRDZIK (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)
ROMUALD NARUNEC (Uniwersytet Witolda Wielkiego w Kownie, Litwa)
LUDMIŁA SIRYK (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)
HELENA SYNOWIEC (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
ZBIGNIEW TRZASKOWSKI (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)
SŁAWOMIR JACEK ŻUREK (Katolicki Uniwersytet Lubelski Im. Jana Pawła II w Lublinie)

Rada Redakcyjna

AGATA KUCHARSKA-BABUŁA (redaktor naczelna, e-mail: akucharska@ur.edu.pl)
DANUTA HEJDA, ALICJA JAKUBOWSKA-OŻÓG, DOROTA KARKUT, URSZULA KOPEĆ,
ELŻBIETA KOZŁOWSKA, ELŻBIETA MAZUR, TADEUSZ PÓLCHŁOPEK

Redaktorzy językowi

WŁADYSŁAW WÓJTOWICZ (artykuły w języku polskim)
NATALIIA ZHUKOVYCH-DORODNYKH (teksty w języku ukraińskim)
DANIEL GRATKOWSKI (artykuł w języku niemieckim)
GRZEGORZ KWIATKOWSKI (teksty w języku angielskim)

Opracowanie graficzne i projekt okładki

GRZEGORZ WOLAŃSKI

Korekta techniczna

EWA KUC

Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz on-line.

Adres strony internetowej <http://ifp.univ.rzeszow.pl/dydaktyka/index.php>

e-mail: dydaktykapol@ur.edu.pl

Adres redakcji: Uniwersytet Rzeszowski,

Instytut Filologii Polskiej, Rejtana 16c, 35-959 Rzeszów

© Copyright by

Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego
Rzeszów 2022

ISSN 2451-0939

WYDAWNICTWO UNIwersytetu Rzeszowskiego

35-959 Rzeszów, ul. prof. S. Pigoń 6, tel.: 17 872 13 69, tel./faks: 17 872 14 26

e-mail: wydaw@ur.edu.pl; <https://wydawnictwo.ur.edu.pl>

wydanie I; format B5; ark. wyd. 23; ark. druk. 21; zlec. red. 28/2023

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

Pamięci Profesora Henryka Kurczaba



Profesor Henryk Kurczab
(5 kwietnia 1930 – 9 lipca 2022)

Spis treści

PAMIĘCI PROFESORA HENRYKA KURCZABA

ELŻBIETA MAZUR „I jedno wiemy tylko. I nic się nie zmienia”. Pamięci Profesora Henryka Kurczaba	9
TADEUSZ PÓLCHŁOPEK <i>In memoriam</i> . Wokół warsztatu pracy dr. hab. Henryka Kurczaba – profesora WSP i Uniwersytetu Rzeszowskiego	16
DANUTA HEJDA Profesor Henryk Kurczab (1930–2022). Wspomnienie	23
KAZIMIERZ OŻÓG Wpływ chrztu Polski na język ojczysty	28
DANUTA KRZYŻYK, HELENA SYNOWIEC O potrzebie nauczania interpunkcji we współczesnej szkole	33
JADWIGA KOWALIKOWA, MAŁGORZATA PACHOWICZ, KRYSZYNA CHOIŃSKA Od języka do literatury i od literatury do języka. O niektórych możliwościach integrowania kształcenia literackiego z językowym w edukacji polonistycznej	47

KSZTAŁCENIE LITERACKIE I JĘZYKOWE

ZBIGNIEW TRZASKOWSKI Dichtungstheoretische Prolegomena zu einer philologischen Didaktik	58
ІГОР КАЗАКОВ Сценарій змішаного навчання світової літератури у процесі вивчення теми «Творчість Адама Міцкевича»	71
BEATA STRZĘPEK-LEŚNIAK <i>Kto ukradł jutro, czyli dlaczego nie jest jak z obrazka?</i> Olgi Ptak w szkolnym kanonie lektur – na podstawie opinii studentów	81
KINGA WISŁOWSKA Dlaczego dzieci nazywają mnie „innym”, a nauczyciele patrzą na mnie „inaczej”? – temat niepełnosprawności w szkole XXI wieku	93
KATARZYNA WĘGOROWSKA Kilka lingwokulturologicznych uwag o walorach wybranych lubuskich zagród edukacyjnych	102

MARTA BOLIŃSKA	
MOOC dla wszystkich. Platforma „Navoica” formą edukacji bez ograniczeń (na tle historii nauczania na odległość)	116
ZOFIA BILUT-HOMPLEWICZ, ANNA HANUS	
Simplel oder anspruchsvoll? Konkrete Poesie und Elfchen im DaF-Unterricht	129
НАТАЛІЯ МАТОПІНА	
Урізноманітнення лекцій з історії зарубіжної літератури у закладах вищої освіти педагогічного спрямування (на матеріалі творчості Бруно Шульца)	146
MAŁGORZATA KUCZERA	
Uprawnienia doktorantek i doktorantów z niepełnosprawnościami – analiza regulaminów szkół doktorskich	161
MONIKA KRUPA-POTOCZNY	
Inkluzja społeczna osób z niepełnosprawnością na przykładzie działalności Fundacji Handicap Zakopane	174

ANALIZY I INTERPRETACJE

RYSZARD STRZELECKI	
Humanistyczne „zwroty” w perspektywie metodologicznej	183
EDYTA OLSZAŃSKA-SMOLAREK	
<i>Kluczem do baśni może być wytrych</i> – debiutancki arkuszyk poetycki Andrzeja Piskulaka ..	222
EWELINA MARIA POPIELARZ-ZAJDEL	
Wędrowanie wśród wierszy – o poezji michalitki s. Dawidy Ryll	233
ROMAN MAGRYŚ	
Jan Marx i Tadeusz Różewicz. Dwaj bohaterowie książki <i>Pomiędzy wieżą Babel a wieżą z kości słoniowej. O poezji Tadeusza Różewicza</i>	242
MAGDALENA WASIELEWSKA	
Od cierpienia do nadziei – paradoksy w poezji księdza Janusza Pasierba	254
AGNIESZKA MATWIEJCZUK, PATRYCJUSZ MATWIEJCZUK	
Literatura polska i psychoanaliza wobec problematyki tożsamości po 1989 roku	264
JOANNA KOGUT	
Słowo Boże w słowie ludzkim w kontekście <i>nowego feminizmu</i>	283
MAGDALENA AMBRA WÓJCIK	
Українсько-білоруське пограниччя: Білоруські впливи на говірки Українського Полісся	308

RECENZJE I OMÓWIENIA

EWA OGŁOZA	
Sowa bohaterką albumu <i>Kuba Lecha Wilczka</i>	328

Contens

IN MEMORY OF PROFESSOR HENRYK KURCZAB

ELŻBIETA MAZUR	
“ <i>And one thing we know only. And nothing changes</i> ”. In memory of Professor Henryk Kurczab	9
TADEUSZ PÓLCHŁOPEK	
Around the workshop of dr. hab. Henryk Kurczab – professor WSP and the University of Rzeszow	16
DANUTA HEJDA	
A Memorial Tribute to Professor Henryk Kurczab (1930–2022)	23
KAZIMIERZ OŻÓG	
The Influence of Polish Baptism on the Native Language	28
DANUTA KRZYŻYK, HELENA SYNOWIEC	
On the need to teaching punctuation in a modern school	33
JADWIGA KOWALIKOWA, MAŁGORZATA PACHOWICZ, KRYSZYNA CHOIŃSKA	
From Language to Literature and from Literature to Language. On Selected Strategies of Integrating Literary Education with Language Education	47

LITERARY AND LANGUAGE EDUCATION

ZBIGNIEW TRZASKOWSKI	
Prolegomena of poetic art in philological didactics	58
ИГОР КАЗАКОВ	
Scenario of blended learning of world literature in the process of studying the topic “Creativity of Adam Mickiewicz”	71
BEATA STRZĘPEK-LEŚNIAK	
<i>Who stole tomorrow, or why is it not like in the picture?</i> Olga Ptak in the school canon of reading – based on the opinions of students	81
KINGA WISŁOWSKA	
Why do children call me “different”, and why do teachers see me “different”? – the topic of disability in the 21st century school	93
KATARZYNA WĘGOROWSKA	
Some linguistic remarks on the values of selected Lubuskie educational homesteads	102
MARTA BOLIŃSKA	
MOOC for everyone. Navoica platform as an unlimited form of education (against the background of the distance learning history)	116

ZOFIA BILUT-HOMPLEWICZ, ANNA HANUS	
Simple or challenging? <i>Konkrete Poesie</i> and <i>Elfchen</i> in foreign language teaching	129
HATAJJA MATOPIHA	
Diversification of Lectures on History of Foreign Literature in Pedagogical Institutions of Higher Education of Pedagogical (Based on the Creative Work of Bruno Schulz)	146
MAŁGORZATA KUCZERA	
Rights of PhD students with disabilities – analysis of the regulations of doctoral schools	161
MONIKA KRUPA-POTOCZNY	
Social inclusion of people with disabilities on the example of the activities of the zakopane handicap foundation	174

ANALYSES AND INTERPRETATIONS

RYSZARD STRZELECKI	
Title: Humanistic ”turns” in the methodological perspective	183
EDYTA OLSZAŃSKA-SMOLAREK	
A lockpick can be a key to a fairy tale – a debut poetry sheet of Andrzej Piskulak	222
EWELINA MARIA POPIELARZ-ZAJDEL	
Wandering among poems – about the poetry of <i>Michałka</i> , nun Dawida Ryll	233
ROMAN MAGRYŚ	
Jan Marx and Tadeusz Różewicz. Two heroes of the book „Between the Tower of Babel and the Tower of Ivory. On the poetry of Tadeusz Różewicz”	242
MAGDALENA WASIELEWSKA	
From suffering to hope - paradoxes in the poetry of Janusz Pasierb	254
AGNIESZKA MATWIEJCZUK, PATRYCJUSZ MATWIEJCZUK	
Polish literature and psychoanalysis in the face of identity issues after 1989	264
JOANNA KOGUT	
The Word of God in the human word in the context of ”New Feminism”	283
MAGDALENA AMBRA WÓJCIK	
Ukrainian-Belarusian borderland: Belarusian influence on the subdialects of Ukrainian Polesie	308

REVIEWS AND DISCUSSIONS

EWA OGŁOZA	
Owl the heroine of the album “Cuba” by Lech Wilczek	328

ELŻBIETA MAZUR

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0001-6986-9386
elmazur@ur.edu.pl

„I jedno wiemy tylko. I nic się nie zmienia” Pamięci Profesora Henryka Kurczaba

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest pamięci Henryka Kurczaba (1930–2022), związanego w rzeszowską polonistyką dydaktyka literatury i języka polskiego, twórcy koncepcji integracji kształcenia polonistycznego, profesora Wyższej Szkoły Pedagogicznej i Uniwersytetu Rzeszowskiego. Szkic ma charakter wspomnieniowy, obejmuje zarys życia i biografię naukową Profesora, a także różne formy jego aktywności twórczej. W eseju o nachyleniu aksjologicznym, opartym na reminiscencjach, spletają się trzy wątki: osobisty, biograficzny i bibliograficzny.

Słowa kluczowe: Henryk Kurczab (1930–2022), dydaktyka literatury i języka polskiego, wspomnienie, esej, aksjologia

I

Poszukując odpowiedzi na pytania o sprawy istotne, związane z egzystencją, warto odwołać się do głosu poety:

Pytasz, co w moim życiu z wszystkich rzeczą główną,
Powiem ci: śmierć i miłość – obydwie zarówno.
Jednej oczu się czarnych, drugiej – modrych boję.
Te dwie są me miłości i dwie śmierci moje.

Jan Lechoń, ****[Pytasz, co w moim życiu...]*¹

Wyrażona przez Jana Lechonia, twórcę otwartego na dialog – prawda o meandrach ludzkiego istnienia, czasie i przemijaniu, pragnieniach i lękach, radości i smutku mówi o ambiwalentnych doznaniach towarzyszących człowiekowi na różnych etapach życia, zwłaszcza o uczuciach i emocjach związanych z „miłością i śmiercią”. Tej pierwszej się pragnie, druga, niestety, jest nieunikniona.

¹ J. Lechoń, ****[Pytasz, co w moim życiu z wszystkich rzeczą główną...]*, [w:] tegoż, *Poezje*, oprac. R. Loth, Wrocław 1990, s. 29.

Wspominając Profesora Henryka Kurczaba, stwierdzić trzeba, że pośród wartości ważna była dla niego miłość, zwłaszcza rodzinna, a także przyjaźń, empatia, troska o innych. Z uwagi na imponderabilia w korespondencji i rozmowach przewijały się od pewnego czasu napomknienia o jesieni życia, kresie, *summa vitae*. Choć był spokojny o to, co może przynieść los, my, jego uczniowie, przyjaciele, koleżanki i koledzy z zaskoczeniem oraz z żalem przeżyliśmy smutną wiadomość o śmierci Profesora 9 lipca 2022 r.

II

Zakorzeniona w naszej kulturze tradycja funeralna stanowi okazję do wspomnień związanych z pamięcią sytuacji, wydarzeń, tudzież dokonań, których przyczynkiem może być biografia, zarówno prywatna, jak i zawodowa. Warto w tym miejscu przypomnieć *curriculum vitae* Profesora Henryka Kurczaba, ponieważ może sprzyjać refleksji oraz podsumowaniom związanym z miejscami, jakie pośród wielu życiowych ról przypadły działalności naukowej i dydaktycznej.

Henryk Tadeusz Kurczab urodził się 5 kwietnia 1930 roku w Chojniku, w powiecie tarnowskim, gdzie dorastał w licznej rodzinie i z domu rodzinnego wyniósł szacunek do pracy oraz zamiłowanie do zdobywania wiedzy. Podobnie jak kilkoro rodzeństwa, po ukończeniu szkoły podstawowej w Tuchowie, kontynuował naukę w gimnazjum i liceum w Tarnowie. Po maturze, w 1950 roku, rozpoczął studia polonistyczne w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie, uzyskując w 1953 roku dyplom ukończenia studiów I stopnia i kwalifikacje do nauczania języka polskiego w szkołach ogólnokształcących stopnia podstawowego i średniego oraz w ośrodkach kształcenia nauczycieli. Studia kontynuował na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie w 1960 roku uzyskał tytuł magistra filologii polskiej. W latach 1963–1968 odbywał studia doktoranckie w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie. Stopień doktora nauk humanistycznych uzyskał w 1970 roku na podstawie rozprawy *Tatrzańska twórczość literacka Stanisława Witkiewicza*. Habilitował się w roku 1980 na Wydziale Humanistycznym WSP w Krakowie na podstawie dwu prac: *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej* (Rzeszów 1979) oraz *Modele lekcji z nauki o języku w szkole średniej* (wyd. I, Rzeszów 1975). Tytuł profesora nadzwyczajnego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie otrzymał w 1990 roku, tytuł profesora Uniwersytetu Rzeszowskiego w 2001 roku.

Konsekwentnie, podobnie jak wykształcenie, stopnie i awanse naukowe, przebiegała Jego ścieżka zawodowa. Po uzyskaniu kwalifikacji nauczycielskich, w roku 1953, rozpoczął pracę jako nauczyciel języka polskiego w Liceum Pedagogicznym w Inowrocławiu, gdzie kształcił przyszłych pedagogów do 1968 roku. Piętnastoletni okres inowrocławski sprzyjał pogłębianiu zainteresowań literaturoznawczych i równie ważnych dydaktycznych, związanych z kompetencjami nauczyciela polonisty².

² We wspomnieniach często podkreślał wpływ mistrzów, opiekunów na kształtowanie osobowości nauczyciela polonisty. Zob. np. H. Kurczab, *Kilka refleksji nad osobowością, wartościami*



Prof. Henryk Kurczab z pracownikami Zakładu Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego (1998)

W roku 1968, po ukończeniu studiów doktoranckich, przeprowadził się do Rzeszowa i podjął pracę w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Rzeszowie w utworzonym w roku akad. 1967/1968 Zakładzie Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego, najpierw jako starszy asystent, następnie adiunkt, docent, dr hab. i prof. uczelni³. Początkowo w Katedrze Literatury i Języka Polskiego, a od roku 1981 w Instytucie Filologii Polskiej WSP w Rzeszowie i UR Profesor Henryk Kurczab pracował do 2003 roku, przez wiele lat sprawując funkcje kierownicze: w latach 1974–2001 kierował Zakładem Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego, w latach 1984–1987 był Dziekanem Wydziału Humanistycznego/Filologicznego WSP w Rzeszowie, w latach 1974–1993 był członkiem senatu naszej uczelni. W roku 2001 Profesor Henryk Kurczab przeszedł na emeryturę. Seminaria magisterskie prowadził do roku 2003 (wypromował ponad 520 magistrów). Był również promotorem dwóch przewodów doktorskich i wspierającym rozwój naukowy opiekunem kilkunastu osób, zarówno pracowników zakładu, jak i nauczycieli języka polskiego, absolwentów rzeszowskiej polonistyki, którzy uzyskali stopnie doktora. Studenci cenili Profesora za życzliwość, wyrozumiałość

uniwersalnymi i ponadczasowymi nauczyciela [w:] VII zjazd absolwentów. Spotkajmy się, zadbajmy, by wspomnienia zostały z nami na zawsze..., red. W. Mazurek, J. Losik, I. Grankowska, Inowrocław 2019, s. 50–56.

³ Zob. *Zakład Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego*, oprac. Z. Sibiga [w:] *Pięćdziesiąt lat polonistyki rzeszowskiej. Księga jubileuszowa*, red. J. Pastarska, A. Niewolak-Krzywda, Rzeszów 2013, s. 166 i nast.

i pasję naukową. Zaznaczyć trzeba, że w szkołach rzeszowskich oraz w regionie na Podkarpaciu pracują jego liczni wychowankowie – poloniści kształcący się pod kierunkiem „Nauczyciela nauczycieli”.

Jego zainteresowania naukowe obejmowały m.in. badania literaturoznawcze, kształcenie literackie i kulturowe oraz językowe, nauczanie integrujące języka polskiego, pogranicza i korespondencje sztuk, konteksty dzieła literackiego, problematykę aksjologiczną. Opublikował kilka monografii, sprawdziany, kompendia, ponad 120 rozpraw i artykułów, przygotował do druku wiele prac redakcyjnych⁴. Ważniejsze prace jego autorstwa to np.: *Tatrzańska twórczość literacka Stanisława Witkiewicza* (Rzeszów 1973), *Modele lekcji z nauki o języku w szkole średniej* (Rzeszów 1975, 1977, 1985), *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej* (Rzeszów 1979), *Sprawdziany z języka polskiego dla klas VII–VIII szkoły podstawowej* (współautorka: Janina Kurczab; Rzeszów 1984, 1988, 1990), *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty* (Rzeszów 1993), *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej* (Rzeszów 2001), *W trosce o poprawność języka ojczystego. Polszczyzna dawna i dzisiejsza* (Rzeszów 2019). Liczne prace i rozległe studia poświęcił Profesor koncepcji nauczania integrującego. Teoria, poparta badaniami empirycznymi, stanowiła podstawę do ukonstytuowania się integracji kształcenia polonistycznego (wewnątrzprzedmiotowej i międzyprzedmiotowej) oraz do jej upowszechnienia, funkcjonowania i niesłabnącego zainteresowania ze strony dydaktyków, autorów podręczników oraz nauczycieli polonistów. Dodać trzeba koniecznie, że szereg badań naukowych obejmujących dydaktykę literatury i języka polskiego prowadził wspólnie z żoną, Doktor Janiną Kurczabową, zmarłą przedwcześnie w 1990 roku⁵.

Profesor Henryk Kurczab opiniował kilkadziesiąt prac naukowych dla licznych wydawnictw, recenzował prace doktorskie i habilitacyjne oraz kilka projektów badawczych KBN. Był również członkiem wielu gremiów naukowych. W latach 1978–1980 i 1988–1991 pracował w zespole kierunkowym filologii polskiej Centralnego Ośrodka Metodycznego Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli (przy WSP w Krakowie), w latach 1978–1981 był członkiem Komisji Programowo-Dydaktycznej KNoL PAN, należał do Towarzystwa Naukowego w Rzeszowie i Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza. Za działalność naukową i dydaktyczną był wielokrotnie nagradzany, uhonorowany został m.in. trzykrotnie nagrodami indywidualnymi MNiSW za osiągnięcia w dziedzinie badań naukowych oraz za autorstwo wyróżniających się podręczników dla studentów, Nagrodami Rektora WSP w Rzeszowie za publikacje naukowe, osiągnięcia dydaktyczne oraz za współpracę ze środowiskiem nauczycielskim. Otrzymał również liczne

⁴ H. Kurczab, *Bibliografia prac Henryka Kurczaba 1969–2010*, Rzeszów 2010.

⁵ Zob. szkice i wspomnienia E. Polańskiego, H. Kurczaba, E. Mazur, K. Surowca, P. Żbikowski: *Pamięci Doktor Janiny Kurczabowej (1943–1990)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, Seria Filologiczna, Dydaktyka 2”, red. H. Kurczab, Rzeszów 1992, s. 9–23.

odznaczenia, m.in. Złoty Krzyż Zasługi (1974), Medal Komisji Edukacji Narodowej (1979), Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski (1990)⁶.

W roku 2000 współpracownicy i uczniowie z Instytutu Filologii Polskiej WSP w Rzeszowie z okazji czterdziestolecia pracy naukowej i siedemdziesiątych urodzin Henryka Kurczaba przygotowali monografię wieloautorską *Polonistyka zintegrowana*⁷, w której swoje prace zamieścili również dydaktycy – przyjaciele Profesora z wielu ośrodków akademickich w Polsce. Istocie integracji i roli aksjologii w dyskursie edukacyjnym poświęcona została praca zbiorowa zatytułowana *Problemy integracji i zagadnienia aksjologiczne w edukacji polonistycznej*⁸, pomyślana jako refleksja naukowa dotycząca integracji i wartości oraz wartościowania. Kontynuowanie problematyki badawczej zapoczątkowanej przez Profesora Henryka Kurczaba poświadcza poza tym m.in. zorganizowanie przez metodyków w 2012 roku na Uniwersytecie Rzeszowskim w macierzystym instytucie konferencji naukowej poświęconej teorii integracji w nauce i praktyce dydaktycznej, a w 2013 roku wydanie dwutomowej publikacji *Integracja wczoraj i dziś w kształceniu polonistycznym*⁹.

Podkreślić trzeba, że w kolejnych dekadach Profesor Henryk Kurczab nadal był otwarty na wyzwania i inspirujący. Sens takich starań zwerbalizował poeta następująco: „Na żarnach dni się miele, dno życia się wierci./ By prawdy się najgłębszej dokopać istnienia”¹⁰. Oprócz kontemplowania życia rodzinnego w otoczeniu dzieci¹¹ i wnuków, Profesor wciąż pozostawał twórczy i aktywny naukowo. Od pewnego czasu pisał dziennik, utrwalając zdarzenia codzienne, przemyślenia, tudzież refleksje, przygotowywał także kolejny artykuł. Wyrażał w ten sposób szacunek do pracy oraz zamiłowanie do nauki. Niestety, zmarł 9 lipca 2022 roku.

III

Zamiast epilogu warto powrócić do fraz z wiersza ****Pytasz, co w moim życiu...*, tym razem niosących obietnicę: „I jedno wiemy tylko. I nic się nie zmienia./ Śmierć chroni od miłości, a miłość od śmierci”¹². Profesor pozostanie w naszej pamięci jako literaturoznawca, dydaktyk literatury i języka polskiego,

⁶ Kurczab Henryk Tadeusz [w:] *Złota Księga Nauk Humanistycznych*, red. K. Pikoń, Gliwice 2013, s. 195–196.

⁷ *Polonistyka zintegrowana*, red. K. Ożóg, J. Pasterska, Rzeszów 2000.

⁸ *Problemy integracji i zagadnienia aksjologiczne w edukacji polonistycznej*, red. E. Mazur, D. Hejda, Rzeszów 2012.

⁹ *Integracja wczoraj i dziś w kształceniu polonistycznym*, t. I, red. A. Jakubowska-Ożóg, E. Kozłowska, A. Kucharska-Babula, Rzeszów 2013; *Integracja wczoraj i dziś w kształceniu polonistycznym*, t. II, red. U. Kopeć, Z. Sibiga, Rzeszów 2013.

¹⁰ J. Lechoń, [****Pytasz, co w moim życiu z wszystkich rzeczą główną...*], s. 29.

¹¹ Córka Katarzyna Kochman i syn Paweł Kurczab. Obydwoje są lekarzami.

¹² J. Lechoń, dz. cyt., s. 29.

nieustrudzony badacz teorii oraz praktyki integracji kształcenia humanistycznego, twórca koncepcji nauczania integrującego i rzeszowskiej szkoły integracji, wychowawca wielu pokoleń nauczycieli polonistów. Wraz z jego odejściem społeczność Instytutu Polonistyki i Dziennikarstwa Uniwersytetu Rzeszowskiego utraciła pracowitego, życzliwego, cechującego się docieklivością badawczą, oddanego dydaktyce polonistycznej i kształceniu nauczycieli języka polskiego Uczzonego, Dydaktyka, Przyjaciela.

Cześć Jego pamięci!

Bibliografia

- Integracja wczoraj i dziś w kształceniu polonistycznym*, t. I, red. A. Jakubowska-Ożóg, E. Kozłowska, A. Kucharska-Babula, Rzeszów 2013.
- Integracja wczoraj i dziś w kształceniu polonistycznym*, t. II, red. U. Kopecz, Z. Sibiga, Rzeszów 2013.
- Kurczab H., *Bibliografia prac Henryka Kurczaba 1969–2010*, Rzeszów 2010.
- Kurczab H., *Kilka refleksji nad osobowością, wartościami uniwersalnymi i ponadczasowymi nauczyciela* [w:] *VII zjazd absolwentów. Spotkajmy się, zadbajmy, by wspomnienia zostały z nami na zawsze...*, red. W. Mazurek, J. Losik, I. Grankowska, Inowrocław 2019.
- Kurczab Henryk Tadeusz* [w:] *Złota Księga Nauk Humanistycznych*, red. K. Pikoń, Gliwice 2013.
- Lechoń J., [***Pytasz, co w moim życiu z wszystkich rzeczą główną...], [w:] tegoż, *Poezje*, oprac. R. Loth, Wrocław 1990.
- Pamięci Doktor Janiny Kurczabowej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, Seria Filologiczna, Dydaktyka 2”, red. H. Kurczab, Rzeszów 1992.
- Polonistyka zintegrowana*, red. K. Ożóg, J. Pasterska, Rzeszów 2000.
- Problemy integracji i zagadnienia aksjologiczne w edukacji polonistycznej*, red. E. Mazur, D. Hejda, Rzeszów 2012.
- Zakład Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego*, oprac. Z. Sibiga [w:] *Pięćdziesiąt lat polonistyki rzeszowskiej. Księga jubileuszowa*, red. J. Pasterska, A. Niewolak-Krzywda, Rzeszów 2013.

“And one thing we know only. And nothing changes”. In memory of Professor Henryk Kurczab

Abstract

The paper is dedicated to the memory of Henryk Kurczab (1930-2022), a teacher of Polish literature and language associated with the Rzeszow polonology Department of Polish Language, the creator of the concept of integration of Polish language education, professor at the Higher School of Pedagogy and the University of Rzeszow. The sketch is a collection of memories, covering the span of the Professor's life and his academic biography, as well as various forms of his creative activity. In the paper with an axiological slant, based on reminiscences, three threads intertwine: personal, biographical and bibliographical.

Keywords: Henryk Kurczab (1930-2022), didactics of Polish literature and language, remembrance, essay, axiology

Elżbieta Mazur, dr hab. prof. UR – literaturoznawczyni, dydaktyk literatury, pracuje w Instytucie Polonistyki i Dziennikarstwa Uniwersytetu Rzeszowskiego; zainteresowania badawcze: poezja XX i XXI wieku, ekfrazy, podróżopisarstwo (podróże polskich pisarzy do Włoch), teksty kultury w edukacji polonistycznej, glottodydaktyka; autorka książek: „*Rozpoznania*”. *O twórczości poetyckiej Emila Granata* (Rzeszów 2001), *Oswajanie nowoczesności. Poezja i krytyka Zbigniewa Bieńkowskiego* (Rzeszów 2015) oraz kilkudziesięciu artykułów, esejów i recenzji; redaktorka i współredaktorka czterech tomów zbiorowych, m.in.: *Tradycje literatury polskiej XX wieku. Rozprawy i szkice* (Rzeszów 2010), *Literatura współczesna w edukacji polonistycznej*, t. I, *Analizy i (re)interpretacje* (Rzeszów 2017).

TADEUSZ PÓŁCHŁOPEK

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0002-5225-2096
tpolchlopek@ur.edu.pl

***In memoriam.* Wokół warsztatu pracy dr. hab. Henryka Kurczaba – profesora WSP i Uniwersytetu Rzeszowskiego**

Streszczenie

Celem artykułu jest upamiętnienie osoby długoletniego kierownika Zakładu Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego byłej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, a następnie Uniwersytetu Rzeszowskiego. W nauce polskiej zasłynął on jako twórca teorii nauczania integrującego i wytrwały postulator dostosowywania programów szkolnych do systemu zmieniających się postaw epistemologicznych dzieci i młodzieży. W tekście podjęto również próbę nakreślenia specyfiki warsztatu naukowo-dydaktycznego profesora, który w pamięci swoich uczniów pozostał ponadczasowym wzorem nauczyciela i mistrza.

Słowa kluczowe: Henryk Kurczab, nauczyciel, integracja, uniwersytet, dydaktyka, kształcenie

Profesor Henryk Tadeusz Kurczab był nauczycielem akademickim, który całe swoje zawodowe życie poświęcił próbie doskonalenia polskiego szkolnictwa. Związany od 1953 roku z Liceum Pedagogicznym nr 3 w Inowrocławiu, a od 1968 roku z WSP w Rzeszowie, był nie tylko nauczycielem, ale ważnym na mapie polskiej nauki postulatorem zmian, jakim – jego zdaniem – powinna podlegać polska oświata. Niewątpliwie, z perspektywy lat, wydaje się romantycznym idealistą, bezwzględnie wierzącym, że procesy optymalizacji systemu nauczania są nadrzędnym celem każdej instytucji odpowiedzialnej za edukację. Wierzył, że wszelkie zmiany w tak złożonej strukturze, jaką jest szkolnictwo, wymagają naukowego namysłu – empirycznych badań, ich naukowej weryfikacji i publicznych dyskusji całego środowiska tworzącego różne szczeble tegoż systemu. Uważał, że tylko takie sprawdzone rozwiązania pozwolą zoptymalizować pracę uczniów i ich nauczycieli.

I

Profesora Henryka Kurczaba miałem przyjemność poznać w roku akademickim 1990/1991, gdyż prowadził seminarium metodyczne, a w semestrze letnim wykład

z metodyki nauczania literatury i języka polskiego dla licznego rocznika studentów WSP w Rzeszowie. Dodajmy, że w tym czasie wszyscy obligatoryjnie zdobywali specjalność nauczycielską i wykład ten kończył się egzaminem u Profesora. Prowadzący stał się dla nas autorytetem, bo posiadał rzadką umiejętność mówienia o szkolnej rzeczywistości, a swoje wykłady ilustrował przykładami z własnej praktyki. Profesor starał się wpajać swoim studentom potrzebę interesowania się nowościami wydawniczymi, jakie były dostępne na – wówczas jeszcze ograniczonym – rynku księgarskim. To stało się Jego znakiem rozpoznawczym – do końca swojej pracy na WSP, a później na Uniwersytecie, w czasie czwartkowych dyżurów Profesor Henryk Kurczab do pokoju młodszych współpracowników przynosił książki otrzymane od swoich naukowych przyjaciół z różnych ośrodków akademickich w Polsce – profesora Edwarda Polańskiego z Uniwersytetu Śląskiego, profesora Mieczysława Ingłota z Uniwersytetu Wrocławskiego, profesora Zenona Urygi z WSP w Krakowie, profesora Leszka Jazownika z Zielonej Góry i wielu innych.

Drugim – dziś chyba rzadkim – wyróżnikiem warsztatu Profesora była niezwykła dbałość o przestrzeganie zasad poprawności języka pisanego. Doświadczyłem tego osobiście, wybierając Jego seminarium. Jako promotor prac magisterskich był niezwykle czujny – ołówkiem podkreślał błędy w naszych rękopisach i – co warto przywołać – pamiętał te zaznaczenia, zwłaszcza że niektóre oznaczone pytajnikiem „nie dawały mu spokoju”. Przez dłuższy czas rozważał słuszność swoich korekt i potrafił przyznać studentowi rację, gdy uwaga dotyczyła na przykład „uznaniowych” zasad, ujednoczonej przez Radę Języka Polskiego w 1997 roku, pisowni partykuły przeczącej z imiesłowami przymiotnikowymi.

W latach dziewięćdziesiątych zeszłego stulecia Zakład Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego był liczny – zatrudniał dr. Zygmunta Sibigę, dr. Wojciecha Pelczara i grono magistrów – Alicję Jakubowską-Ożóg, Urszulę Kopeć, Elżbietę Kozłowską, Elżbietę Mazur, Jolantę Pasterską, Danutę Hejdę, a od roku 1994 – dwójkę nowych pracowników: Dorotę Karkut i Tadeusza Półchłopka. Jako początkujący nauczyciele akademicy mieliśmy ten komfort, że Profesor był redaktorem „Zeszytów Naukowych Uniwersytetu Rzeszowskiego” i przed oddaniem zebranych artykułów udzielał nam cennych rad, które mogliśmy wykorzystać w przygotowywanym przez niego kolejnym numerze „Dydaktyki”. Pracę ułatwiała nam także to, że artykuły były odczytywane na zebraniach zakładu i dyskutowane w szerszym gronie. Chcę również nadmienić, iż Profesor także swoje teksty poddawał naszej ocenie, prezentując je na zebraniach zakładu.

Niezwykłe emocjonujące były dni, w których Profesor, zachowując dyskrecję i właściwy sobie ceremoniał, zapraszał do swojego gabinetu autorów artykułów i wręczał im pocięte nożyczkami fragmenty recenzji. Dość często miał już przy tym wcześniej przygotowaną fiszkę z publikacjami, którymi trzeba było uzupełnić dany artykuł. Świadczyło to o ogromnej klasie i kulturze osobistej Profesora oraz jego wielkiej życzliwości względem młodszych współpracowników.

Proces kształcenia nauczycieli był odmienny niż współcześnie – studenci w ciągu roku uczęszczali na praktykę śródroczną w szkołach podstawowych

i średnich, a każda lekcja była omówiona zarówno przez nauczyciela szkoły, jak i nauczyciela akademickiego. Profesor niezwykłą wagę przywiązywał do tych zajęć praktycznych – jeszcze niedawno w dokumentach Zakładu można było znaleźć *Przewodnik hospitaacji lekcji*, który sam opracowywał. Był to określony paradygmat pracy nauczyciela polonisty, przenoszony następnie przez studentów rzeszowskiej polonistyki do szkół. W ten sposób następowała swoista „integracja” wiedzy naukowej z praktyką szkolną. Bardzo często Profesor przychodził też na odprawy studentów przed praktyką ciągłą we wrześniu, polecając im przeczytanie określonych nowości z zakresu literatury metodycznej, które miały być pomocne w przygotowaniu do zajęć.

II

W pracy Profesora Kurczaba widoczne było głębokie przeświadczenie, że nie ma teorii metodycznych, które są oderwane od badań. Każdy magistrant prowadził zatem własne badania naukowe w szkole, na określonej grupie uczniów i nauczycieli, a wnioski z tychże badawczych rozpoznań stawały się elementem wiedzy przekazywanej studentom. Profesor uważał za podstawę swej naukowej uczciwości tworzenie takich koncepcji dydaktycznych, które pozwalałyby nauczycielom „uczyć lepiej”. Większą część swej badawczej pracy poświęcił integracji międzyprzedmiotowej i wewnątrzprzedmiotowej w zakresie treści nauczania.

Oczywiście jego teorie miały naukowe potwierdzenie – starał się przekonać twórców programów nauczania (w tym czasie nie było jeszcze podstaw programowych), że kształcenie literackie i kulturowe musi być „skorelowane” z kształceniem językowym. To przekonanie starsze pokolenie metodyków, do którego niewątpliwie Profesor należał, wyniosło z czasów, gdy redakcja „Polonistyki” organizowała sesje panelowe poświęcone kształtowi edukacji polonistycznej, wychodząc ze stanowiska, że „twórczy dialog polonistów wszystkich szczebli szkolnictwa i władz resortowych powinien się stać trwałą zasadą działania”¹. Lektura czasopism skierowanych do nauczycieli na wszystkich poziomach edukacji dostarczała Profesorowi argumentów, żeby rozwijać swoją teorię. W cytowanej wcześniej „Polonistyce”, która w całości poświęcona była sesji zatytułowanej *Optymalny model edukacji polonistycznej w aktualnym i reformowanym systemie oświaty*, Profesor Kurczab na każdym artykule nanosił szczegółowe uwagi, do których odwoływał się w swoich powstających w tym okresie pracach. W wystąpieniu Zenona Urygi na temat unowocześnienia sposobów nauczania języka polskiego przy następującym fragmencie:

Winne jest również poszufladkowanie wiedzy nauczycieli, przynoszące w rezultacie nieumiejętność integracji różnych zadań poznawczych i kształcących w strukturze lekcji. Błąd tkwi zresztą wyżej, w samym systemie studiów uniwersyteckich, pielęgnującym bariery specjalizacyjne, a nie-

¹ Por. *Od redakcji*, „Polonistyka” 1980, nr 4, s. 243.

umiejącym zarysować platformy spójności wiedzy, spójności odpowiadającej potrzebom zawodowym nauczyciela²;

zaznaczył, że cały system kształcenia nauczycieli wymaga reformy, zwłaszcza spychanie na margines kształcenia językowego nauczycieli. Oczywiście Profesor ubolewał, że jego postulaty nie zostały uwzględnione, gdy w pakiecie czterech reform z 1998 roku zadekretowano szkolną „dowolność programową” i poddanie systemu szkolnictwa ocenie działań marketingowych wydawców podręczników.

Z jednej strony wątek integracyjny zaczął kształtować zreformowane programy i podręczniki, z drugiej zaś zaimportowanie rozwiązań z krajów anglojęzycznych, programy spiralne i wszechobecna taksonomia celów kształcenia oraz towarzyszące im ewaluacje były dalekie od tego, czemu Profesor poświęcił swoje naukowe życie, i dlatego – jak wynika z moich osobistych obserwacji – zainteresował się On aksjologią jako wiedzą o wartościach. Ciekaw był, jakie są wyniki kształcenia i samokształcenia literackiego w wymiarze podmiotowym (aksjologicznym), który wiąże się z udziałem literatury w rozwoju osobowości, jej miejscem w hierarchii innych wartości kulturalnych, w realizacji określonych potrzeb autotelicznych. W ramach swojego seminarium opracował interesujący dokument, w którym studenci będący już przy końcu pięcioletniego cyklu kształcenia wypowiedzieli się w ankietach na temat swojego przygotowania do pracy zawodowej. W zdecydowanej większości w swojej ocenie zajęć kierowali się oni kryterium ich przydatności w pracy zawodowej, a także specyficzną atrakcyjnością w sposobie przekazywania wiedzy przez poszczególnych prowadzących. We wspomnianym dokumencie Profesora możemy bowiem między innymi przeczytać, iż:

Najbardziej wartościowe wykłady to te, z których bardzo wiele można skorzystać, dzięki którym studenci poszerzają swoją wiedzę i te, które zostały doskonale przygotowane i prowadzone są z pasją, ciekawie i zajmująco³.

Oczywiście Profesor miał świadomość, że jego dyscyplina nie jest atrakcyjna dla młodych, dwudziestokilkuletnich odbiorców. Jak bowiem pisali respondenci – atrakcyjniejsza dla nich jest literatura, bo stwarza możliwość przekazywania treści angażujących uwagę słuchacza. Stąd Profesor Kurczab od lat siedemdziesiątych starał się dokonać reformy systemu kształcenia polonistycznego – szukał takiej drogi ewaluacji swojej dyscypliny, by nadać jej świeżości i epistemologicznego wigoru. Większość jego artykułów została poświęcona zagadnieniu kształcenia określonej wrażliwości przyszłych nauczycieli, które Profesor nazywał wychowaniem estetycznym. W materiałach przekazanych mi przez mojego Mistrza znalazłem dokument, który świadczył o marzeniu, jakim było wprowadzenie specyficznego programu nauczania – tj. ścieżki skoncentrowanej na antropocentrycznym charakterze sztuki i kształceniu literackim poszerzonym o inne formy

² Z. Uryga, *O unowocześnienie sposobów nauczania języka polskiego*, „Polonistyka” 1980, nr 4, s. 254.

³ H. Kurczab, *Problemy dydaktyczne studentów filologii polskiej w zakresie kształcenia metodycznego* (Rzeszów, 17.06.2000 r.) [maszynopis udostępniony przez Profesora H. Kurczaba, s. 4].

ekspresji artystycznej. W przekonaniu Profesora było to niezwykle ważne „w procesie formowania pełnej, integralnej osobowości człowieka, wzbogacania jego wiedzy o świecie, kształcenia norm moralnych, rozwijania wyobraźni, wyzwiania ambicji twórczych”⁴.

III

Przed kilku laty Profesor podjął decyzję o zmianie swojego dotychczasowego miejsca zamieszkania i z Rzeszowa przeniósł się w okolice Łańcuta. Wtedy prosił mnie o pomoc w zagospodarowaniu swojego wielkiego zbioru książek, które podarował bibliotece Państwowej Wyższej Szkoły Wschodnioeuropejskiej w Przemysłu. Później zaprosił mnie do siebie i przekazał kilkanaście teczek różnych materiałów, jakie zgromadził przez lata swojej pracy zawodowej. W większej części były to maszynopisy kilkudziesięciu artykułów opublikowanych we wszystkich znaczących ośrodkach naukowych w kraju, a więc tworzących swoisty kanon bibliografii prac Profesora. Do ciekawych dokumentów należy *Ocena teorii nauczania integrującego Henryka Kurczaba* – zestaw dziesięciu wypowiedzi osób z ówczesnego środowiska metodycznego, z których każda widziała w Profesorze pomysłodawcę określonej koncepcji dydaktycznej. Warto przy okazji niniejszych wspomnień o Profesorze przytoczyć jedną z nich autorstwa profesor Anny Marzec:

Jest Pan [...] przede wszystkim autorem nauczania zintegrowanego. Tu zrobił Pan bardzo wiele: przeorał świadomość i nauczył „jak to robić”. Właśnie recenzowałam z początkiem lipca podręcznik dla MEN-u – znakomity, napisany według Pańskiej koncepcji. Czytając go, miałam wielką przyjemność i satysfakcję, że oto trzy krakowskie autorki napisały książkę dla ucznia, jaką sobie wyobrażałam. Ważne, że posiał Pan ziarno, a inni zbierają plony. Po to pisaliśmy, próbowali w badaniach, aby po latach trafiło na odpowiednią glebę. I trafiło⁵.

Profesor z niezwykle zaangażowaniem i życzliwością interesował się również awansami naukowymi swoich pracowników – w okresie swej zawodowej aktywności przynosił fiszki z tytułami książek, na które natrafił w trakcie swoich poszukiwań. Przeglądając te czki z maszynopisami Profesora, natknąłem się na rękopis, w którym sporządził wykaz kilkudziesięciu książek i artykułów zatytuło-

⁴ H. Kurczab, *Program wychowania estetycznego studentów filologii polskiej w zakresie realizacji dydaktyki literatury i języka polskiego*, WSP Rzeszów 1985, s. 1–2 [maszynopis udostępniony autorowi przez Profesora H. Kurczaba].

⁵ A. Marzec, Fragment z korespondencji prywatnej profesora Henryka Kurczaba z profesorem Anną Marzec [Wojewódzki Ośrodek Metodyczny Kraków] z dn. 27.07.1999 roku [w:] *Ocena teorii nauczania integrującego Henryka Kurczaba* [maszynopis udostępniony autorowi przez Profesora H. Kurczaba]. W tym opracowaniu jest także na przykład opinia profesor Małgorzaty Kowalczyk z Uniwersytetu Warszawskiego: „Panie Profesorze, integracja robi furorę; świadczą o tym najnowsze programy szkolne, a także ostatnia konferencja w Uniwersytecie Gdańskim, na której wątek integracyjny przewijał się w różnych postaciach (między innymi intertekstualności, transkulturowości, kontekstualności) i na różnych poziomach edukacji zarówno szkolnej jak i akademickiej. Życząc sukcesów w rozwijaniu tak ważnego i potrzebnego tematu” (tamże).

wany *Literatura i historia*, z dopiskiem – dr Dorota Karkut⁶. To pokazuje, że Profesor nawet poza pracą starał się pomagać w takiej formie, do jakiej przyzwyczał się w czasie, gdy narzędziem filologa były książki, kartki i długopis, a nie elektroniczne nośniki informacji. Henryk Kurczab uważał bowiem – jak sądzę – że warto we współczesnej szkole nawiązywać do osiągnięć polskiej myśli pedagogicznej z lat 1918–1939, która ukształtowała niezwykle pokolenie i do którego także sam mentalnie się zaliczał:

Dydaktycy dwudziestolecia międzywojennego uzasadniali potrzebę tworzenia w nauczaniu układów integrujących treści różnych przedmiotów nauczania w zwartą i logiczną całość. Szczególnie powiązania upatrywano między treściami języka polskiego i historii. Podkreślano, że te dwa przedmioty są do siebie zbliżone tak ze względu na charakter, jak i ostateczne cele wychowawcze. Świadczą o tym liczne publikacje i podręczniki, które zawierały odpowiednie teksty [...]. W szkole powszechnej obydwa przedmioty zapoznawały młodzież z dawnymi legendami, symbolami państwowymi, życiem różnych warstw społecznych, wybitnymi postaciami i bohaterami na tle wydarzeń z przeszłości⁷.

Te i różne inne formy aktywności naukowej Profesora spowodowały, że inspirował swoją postawą współpracowników z Zakładu, których rozwojem naukowym interesował się do końca. Pisał do nas listy z gratulacjami, życzeniami, współtowarzysząc nam we wszystkich szczeblach awansu. W żywej pamięci pozostawał Profesor także wśród swoich uczniów w Inowrocławiu – w dniu 5 kwietnia 2015 roku Zarząd Stowarzyszenia przysłał Profesorowi z okazji 85 urodzin wzruszające życzenia, które warto w tym miejscu przywołać, aby pokazać Jego związek także z tym środowiskiem, któremu poświęcił dużą część zawodowego życia:

Jak symfonia potrzebuje każdej nuty,
Jak książka potrzebuje każdego słowa,
Jak dom potrzebuje każdej cegły,
Jak ocean potrzebuje każdej kropli wody...
Tak my – Absolwenci Liceum Pedagogicznego Nr 3 w Inowrocławiu –
potrzebujemy wspomnień związanych z czasem,
Gdy wspólnie z Panem Profesorem kształciliśmy się i swoje charaktery⁸.

Myślę, że nie tylko grono współpracowników z byłego Zakładu Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego, ale także wszyscy pracownicy Instytutu Polonistyki i Dziennikarstwa w podobny sposób wspominają czasy przed dwudziestu, trzydziestu i czterdziestu laty, gdy Profesor był z nami.

⁶ H. Kurczab, *Literatura a historia. Bibliografia* [rękopis w dokumentach przekazanych autorowi].

⁷ H. Kurczab, *Współzależność treści programowych w nauczaniu historii i języka polskiego w okresie dwudziestolecia międzywojennego* [maszynopis w dokumentach przekazanych autorowi], s. 1. Był to szkic do artykułu do pracy zbiorowej *Teoria i praktyka kształcenia literackiego oraz językowego w latach 1918–1939*, red. L. Jazownik, Zielona Góra 1998.

⁸ Życzenia dla prof. dr. hab. Henryka Kurczaba od Stowarzyszenia Absolwentów i Sympatyków Liceum Pedagogicznego „Belfer” w Inowrocławiu [dokument udostępniony autorowi przez Profesora H. Kurczaba].

Bibliografia

- Kurczab H., *Problemy dydaktyczne studentów filologii polskiej w zakresie kształcenia metodycznego* (Rzeszów, 17.06.2000 r.) [maszynopis udostępniony autorowi przez Profesora H. Kurczaba].
- Kurczab H., *Program wychowania estetycznego studentów filologii polskiej w zakresie realizacji dydaktyki literatury i języka polskiego*, WSP, Rzeszów 1985 [maszynopis udostępniony autorowi przez Profesora H. Kurczaba].
- Kurczab H., *Współzależność treści programowych w nauczaniu historii i języka polskiego w okresie dwudziestolecia międzywojennego* [maszynopis w dokumentach przekazanych autorowi]. Był to szkic do artykułu do pracy zbiorowej *Teoria i praktyka kształcenia literackiego oraz językowego w latach 1918–1939*, red. L. Jazownik, Zielona Góra 1998.
- Od redakcji*, „Polonistyka” 1980, nr 4.
- Uryga Z., *O unowocześnienie sposobów nauczania języka polskiego*, „Polonistyka” 1980, nr 4.
- Życzenia dla prof. dr. hab. Henryka Kurczaba od Stowarzyszenia Absolwentów i Sympatyków Liceum Pedagogicznego „Belfer” w Inowrocławiu [dokument udostępniony autorowi przez Profesora H. Kurczaba].

Around the workshop of dr. hab. Henryk Kurczab – professor WSP and the University of Rzeszow

Abstract

The aim of the article is to commemorate the long-time head of the Department of Methodology of Teaching Literature and Polish Language of the former Pedagogical University and then the University of Rzeszow. In Polish science, he became famous as the creator of the theory of integrating teaching and a persistent postulator of adapting school curricula to the system of changing epistemological attitudes of children and youth. The text also attempts to outline the specificity of the professor's scientific and didactic workshop, who in the memory of his students remained a timeless model of a teacher and master.

Keywords: Henryk Kurczab, teacher, integration, University, didactics, education

Tadeusz Pólchłopek, dr hab., prof. UR, pracownik naukowy Instytutu Polonistyki i Dziennikarstwa Uniwersytetu Rzeszowskiego. Jego prace badawcze koncentrują się głównie wokół zagadnień romantyzmu krajowego, słowianofilskiego dyskursu kulturowego inteligencji galicyjskiej po roku 1830, twórczości Aleksandra Fredry, poezji i publicystyki Leszka Du-nina Borkowskiego oraz prasy lwowskiej, a w szczególności sporów ideowych konserwatywnego kręgu pisarzy „Gazety Lwowskiej”, „Słowianina” i „Lwowianina” z „awangardową grupą literacką” skupioną wokół „Dziennika Mód Paryskich”. Autor monografii: *Ród Zoilów i publiczność. Recepcja twórczości Aleksandra Fredry w latach 1821–1882* (2012) oraz „*Piórem i żywym słowem*”. *Dyskursy kulturowe Aleksandra Dunina Borkowskiego* (2019); współredaktor tomu *Kształcenie literacko-kulturowe w dobie kultury masowej polisensorycznej* (2010). Autor kilkudziesięciu artykułów opublikowanych w czasopiśmie naukowych i w konferencyjnych monografiach zbiorowych.

DANUTA HEJDA

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID 0000-0001-7980-2572
e-mail dhejda@ur.edu.pl

Profesor Henryk Kurczab (1930–2022). Wspomnienie

Streszczenie

Celem tekstu jest upamiętnienie Profesora Henryka Kurczaba. Jest on twórcą teorii integracji w edukacji polonistycznej. Osobiste wspomnienia autorki tekstu łączą się z podkreśleniem rangi badań naukowych prowadzonych przez Profesora Kurczaba.

Słowa kluczowe: Henryk Kurczab, wspomnienie, integracja, nauczanie języka polskiego, edukacja polonistyczna

Przełom lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku, ponad 30 lat temu. Seminarium magisterskie dla studentów filologii polskiej w ówczesnej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Rzeszowie. To jest ten czas, kiedy zetknęłam się po raz pierwszy z Profesorem Henrykiem Kurczabem. Promotor naszych prac magisterskich zaproponował szeroką tematykę, ale tak się złożyło, że grupa seminaryjna w zdecydowanej większości wybrała zagadnienie związane z obecnością sztuki na lekcjach języka polskiego w szkole średniej w różnych epokach literackich. Zajął się wówczas malarstwem dwudziestolecia międzywojennego, twórczością takich artystów, jak: Pablo Picasso, Fernand Legèr, Salvadore Dali, Max Ernst, Marc Chagall, Tadeusz Makowski, Wasily Kandinsky, Piet Mondrian, Władysław Strzemiński, Henryk Stażewski. Takie nazwiska twórców przewidywał ówczesnie obowiązujący program nauczania języka polskiego. Za wyborem przeze mnie takiego tematu pracy magisterskiej stało przede wszystkim zamiłowanie do literatury dwudziestolecia międzywojennego, malarstwo okazało się znakomitym dopełnieniem wiedzy o epoce. Dopełnieniem na tyle istotnym, że wpłynęło nie tylko na kształt i zakres wiedzy metodycznej przyszłej nauczycielki, ale również na dalszy przebieg drogi zawodowej i naukowej. Ogromna w tym zasługa Profesora Henryka Kurczaba, który docenił wysiłki, umożliwił publikację wyników moich pierwszych badań, zaproponował pracę w zespole Zakładu Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego.

Profesor Henryk Kurczab, jako specjalista w zakresie integracji w kształceniu polonistycznym, z dużym zaangażowaniem prowadził swoich magistrantów przez

meandry korespondencji sztuk, pozwalając jednocześnie na własne poszukiwania. W trakcie pisania poszczególnych rozdziałów pracy zawsze można było liczyć na życzliwe opinie, rady, sugestie, nie żałował czasu i uwagi podczas licznych konsultacji. Regularne spotkania mobilizowały do systematycznej pracy, ale też sprawiały, że przygotowywanie pracy było dobrze rozłożonym w czasie procesem.

Oprócz zajęć dydaktycznych ze studentami Pan Profesor cały czas intensywnie pracował naukowo. W trakcie seminarium magisterskiego i podczas towarzyszącego mu wykładu monograficznego dzielił się nami wiedzą na temat opracowanej przez siebie koncepcji nauczania integrującego w aspekcie teoretycznym i praktycznym¹. Przygotowywał też w tamtym czasie książkę na temat kompetencji nauczycieli polonistów i wdrożenia ich do integrowania treści polonistycznych w praktyce szkolnej. Książka ukazała się drukiem w roku 1993². Pracował równocześnie nad kolejnym problemem – można powiedzieć uszczegółowiającym koncepcję integracji – nad integracją literatury i innych dziedzin sztuki. Badania te zaowocowały szeregiem publikacji³. W dalszych latach, zwłaszcza po przejściu na emeryturę, zajmował się też problematyką językową i aksjologiczną⁴.

Koncepcja integracji w nauczaniu języka polskiego jest istotnym wkładem Pana Profesora Henryka Kurczaba w rozwój wiedzy na temat projektowania procesów dydaktycznych. W czasach, kiedy teoria została opracowana, czyli na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku, była jedną z kilku obowiązujących koncepcji dydaktycznych. Jednak, równocześnie z wprowadzeniem w roku 1999 ustawy o reformie systemu oświaty, nauczanie integrujące stało się uniwersalnym i zalecanym modelem kształcenia.

Dostrzeżono wartość dydaktyczną sposobu nauczania języka polskiego, który opiera się na uwzględnieniu relacji istniejących w jego strukturze, zarówno pomiędzy tzw. działami programowymi (kształceniem językowym, literackim i kulturowym), w obrębie samych działów, jak też związków, które zachodzą pomiędzy treściami nauczania języka polskiego i innych przedmiotów szkolnych. Język polski jako przedmiot szkolny ma charakter niejednorodny. Jest zróżnicowany merytorycznie, jego działy programowe reprezentują odrębne dyscypliny badawcze – język, literaturę i kulturę. Treści kształcenia w obrębie wymienionych działów również nie są jednorodne, celem nauczania jest zarówno poznanie określonych partii wiedzy z zakresu języka, literatury i kultury, jak i działanie praktyczne:

¹ Założenia koncepcji zostały opublikowane w tomie: Henryk Kurczab, *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*, Rzeszów 1979. Aspekt praktyczny integracji zawiera artykuł: H. Kurczab, *Z badań nad nauczaniem integrującym języka polskiego (problemy teorii i praktyki)*, „Polonistyka” 1982, nr 1, s. 21–33.

² H. Kurczab, *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczycieli polonistów*, Rzeszów 1993.

³ Zob. H. Kurczab, *Typy integracji literatury z innymi dziedzinami sztuki*, „Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie, Seria Filologiczna, Dydaktyka 2”, red. H. Kurczab, Rzeszów 1992, s. 71–123; tenże, *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Rzeszów 2001.

⁴ Zob. H. Kurczab, *Bibliografia prac Henryka Kurczaba 1969–2010*, Rzeszów 2010.

rozwijanie kompetencji w zakresie odbioru i tworzenia różnorodnych tekstów językowych i innych tekstów kultury, poznawanie pojęć i narzędzi, które pozwolą doskonalić procesy odbiorcze.

Wyżej wymienione ustalenia tworzą merytoryczne przesłanki integracji w nauczaniu języka polskiego. Oprócz nich Profesor Kurczab wymienił przesłanki psychologiczne. Są one związane z mechanizmami uczenia się, zapamiętywania wiedzy i utrwalania umiejętności. Człowiek łatwiej się uczy i dłużej pamięta treści, które są ze sobą odpowiednio skojarzone, niż te, które są podawane „w izolacji”. Ponadto warto podkreślić, że integracja w nauczaniu języka polskiego sprzyja aktywizowaniu ucznia i realizuje zasadę jego podmiotowości.

Jeśli zaś chodzi o kierunki integracji, autor koncepcji wyodrębnił integrację wewnątrzprzedmiotową, która jest nastawiona na dostrzeganie i wykorzystywanie w praktyce szkolnej związków w obrębie przedmiotu, oraz integrację międzyprzedmiotową, ukierunkowaną na eksponowanie relacji merytorycznych w obrębie różnych przedmiotów szkolnych.

Integracja międzyprzedmiotowa Profesora Kurczaba jest bliska poglądom Basila Bernsteina, brytyjskiego znawcy socjolingwistyki, socjologa i badacza systemów szkolnych⁵. Badania naukowe Bernsteina określane są mianem teorii komunikowania społecznego. Jest to teoria socjologiczna, stawiająca w centrum zainteresowania analizę procesów komunikowania w różnorodnych strukturach społecznych, wiążąca owe procesy z podstawowymi pojęciami socjologicznymi: władzą, kontrolą społeczną, rolą społeczną, stosunkami produkcji, podziałem pracy. Określenie ‘odtworzenie kultury’, które dało tytuł polskiemu wyborowi prac Bernsteina, to fundamentalne pojęcie; odnosi się ono do procesów cywilizacyjnych i oznacza proces tworzenia (rozwoju), budowania ciągłości określonej struktury społecznej, o utrwalonych kulturowo właściwościach, akceptowanych społecznie. Warunkiem istnienia tej ciągłości kulturowej jest odpowiednio utrzymany system edukacyjny, który kształci ludzi i przygotowuje ich do funkcjonowania w strukturze społecznej oraz pełnienia społecznie zróżnicowanych funkcji w tej strukturze. Bernstein dostrzega zależność jakości edukacji i jakości życia społecznego. Dobra szkoła, dobre nauczanie to gwarancja prawidłowego i harmonijnego rozwoju życia społecznego. Basil Bernstein analizował europejskie systemy edukacyjne. Obserwował programy szkolne, organizację pracy, filozofię nauczania. Doszedł do wniosku, że dobra szkoła to taka, która dba o najwyższy poziom dyskursu dydaktycznego, a jego uczestnikami są zarówno nauczyciele, dbający o zaspokojenie potrzeb edukacyjnych uczniów, jak i aktywni, zmotywowani uczniowie. Badaniu zostały poddane programy nauczania, dobór treści i sposób ich realizacji. To doprowadziło do wniosku, że europejskie szkolnictwo funkcjonuje na podstawie dwu modeli, które Bernstein nazwał opartymi na zasadach kolekcji bądź integracji. Model systemu edukacyjnego nazwany kolekcją oznacza oddzielanie

⁵ Zob. B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, wybór i oprac. A. Piotrowski, przekł. i wstęp Z. Boksański, Warszawa 1990.

treści kształcenia w obrębie poszczególnych przedmiotów, brak korelacji treści kształcenia, osobne programy, brak współpracy pomiędzy nauczycielami-specjalistami w swojej dziedzinie. Ten model został uznany za niezbyt efektywny. Inaczej niż model drugi, funkcjonujący na zasadzie kolekcji, a cechujący się częściowym otwarciem treści nauczania jednego przedmiotu na treści nauczania innego przedmiotu. W schemacie integracji podział na przedmioty szkolne jest zachowany, jednak dopuszcza się realizowanie projektów wspólnych tam, gdzie jest to możliwe. Nauczyciele, jako „wykonawcy” programu danego przedmiotu, **są otwarci na współpracę. Warunkiem koniecznym dla zaistnienia tego modelu edukacji jest porozumienie nauczycieli.** Jak zatem widać, koncepcja nauczania integrującego Henryka Kurczaba doskonale wpisuje się w nowoczesne europejskie konteksty.

Podsumowując, należy podkreślić, iż nauczanie integrujące to koncepcja kształcenia, która jest ciągle aktualna. Powodem jest z pewnością wysoka efektywność. Najważniejsze korzyści widoczne są wówczas, kiedy treści kształcenia zostają umiejętnie połączone, wtedy proces nauczania jest szybszy, a trwałość pamięci lepsza. Tworzymy w ten sposób strukturę wiedzy. Poprzez łączenie teorii z praktyką angażujemy różne dyspozycje mentalne: słuchanie, czytanie, rozumowanie, analizowanie, projektowanie, wykonywanie działań twórczych. Integrowanie treści kształcenia wymaga niekiedy przywoływania tych samych treści w różnych konfiguracjach – to sprzyja zapamiętywaniu i utrwalaniu. Zgodnie z ustaleniami neurofizjologii najlepszym sposobem efektywnego kształcenia jest projektowanie procesu, który ma charakter nieliniowy, wielokierunkowy i oparty jest na skojarzeniach. Integracja jest zaprzeczeniem uczenia się „od-do”, nastawionego tylko na zapamiętanie informacji, bez refleksji, czemu mogą one służyć. Integracja wymaga aktywnego podejścia ze strony ucznia, co zwiększa efektywność procesu dydaktycznego i sprzyja budowaniu systemowej orientacji w humanistyce. Integracja kształcenia polonistycznego daje możliwość wprowadzania zagadnień aksjologicznych, przygotowuje do uczestniczenia w kulturze. Koniecznie należy wspomnieć o kontekstowym czytaniu tekstów literackich, niezwykle ważnej umiejętności, kiedy spojrzymy chociażby na założenia egzaminów maturalnych.

Skuteczność nauczania integrującego została potwierdzona wynikami badań⁶. Sam Pan Profesor Henryk Kurczab, przez długie lata pracy na stanowisku kierownika Zakładu Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego w Instytucie Filologii Polskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej a od 2001 roku – Uniwersytetu Rzeszowskiego, zgromadził grono współpracowników-uczniów, którzy podjęli i nadal podejmują zadania badawcze nad różnymi aspektami integracji w nauczaniu języka polskiego.

Dziękujemy, Panie Profesorze!

⁶ Zob. H. Kurczab, *Z badań nad nauczaniem integrującym....*

Bibliografia

- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, wybór i oprac. A. Piotrowski, przekł. i wstęp Z. Bokszański, Warszawa 1990.
- Kurczab H., *Bibliografia prac Henryka Kurczaba 1969–2010*, Rzeszów 2010.
- Kurczab H., *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*, Rzeszów 1979. Aspekt praktyczny integracji zawiera artykuł: H. Kurczab, *Z badań nad nauczaniem integrującym języka polskiego (problemy teorii i praktyki)*, „Polonistyka” 1982, nr 1.
- Kurczab H., *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Rzeszów 2001.
- Kurczab H., *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczycieli polonistów*, Rzeszów 1993.
- Kurczab H., *Typy integracji literatury z innymi dziedzinami sztuki*, „Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie, Seria Filologiczna, Dydaktyka 2”, red. H. Kurczab, Rzeszów 1992.

A Memorial Tribute to Professor Henryk Kurczab (1930–2022)

Abstract

The aim of the text is to commemorate Professor Henryk Kurczab. He is the creator of the theory of integration in Polish language education. The personal memories of the author of the text are combined with emphasizing the importance of scientific research conducted by Professor Kurczab.

Keywords: Henryk Kurczab, memory, integration, teaching Polish, Polish studies education

Danuta Hejda, dr, absolwentka filologii polskiej, pracę magisterską o malarstwie dwudziestolecia międzywojennego na lekcjach języka polskiego pisała pod kierunkiem prof. Henryka Kurczaba; doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa. Pracę doktorską o relacji awangardowej poezji dwudziestolecia międzywojennego wobec sztuk wizualnych przygotowała pod kierunkiem prof. dra hab. Gustawa Ostasza. Pracuje w Zakładzie Badań nad Literaturą i Edukacją Polonistyczną Uniwersytetu Rzeszowskiego. Autorka publikacji z zakresu dydaktyki polonistycznej i historii literatury.

KAZIMIERZ OŻÓG

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID 0000-0001-8275-222X
kozog@ur.edu.pl

Wpływ chrztu Polski na język ojczysty

Streszczenie

Chrzest Polski w X wieku to dla języka polskiego i ojczystej kultury akt historyczny. Akt ten miał fundamentalny wpływ na kształtowanie się języka polskiego. Przez akt chrztu i następujące po nim dzieło chrystianizacji w obrządku łacińskim język polski przeszedł z ery mowy do ery pisma i uzyskał dostęp do kultury Zachodu. Alfabet łaciński wprowadzał stopniowo polszczyznę do grona literackich języków europejskich. Pod wpływem chrztu ukształtowała się nowa leksyka wyrażająca podstawy wszystkich nauk, zręby edukacji, leksyka religijna, moralna, zostały utworzone piękne imiona osób. Biblia, tłumaczona na język polski, od co najmniej 700 lat stała się wzorem tekstów literackich.

Słowa kluczowe: chrzest Polski, era pisma, alfabet łaciński, kultura

Pana Profesora Henryka Kurczaba poznałem w roku 1994, kiedy rozpoczynałem pracę w Instytucie Filologii Polskiej WSP w Rzeszowie. Od razu zawiązała się między nami nić porozumienia i wielkiej sympatii. Prowadziliśmy na naszym polonistycznym piętrze przy ul. Rejtana 16 ożywione dyskusje o humanistyce, ojczystej kulturze i naszym umiłowanym języku polskim. Między nami była różnica jednego pokolenia, ale czułem, jak Pan Profesor uważnie słuchał moich wypowiedzi i bardzo mnie cenił, co było powodem do mojej dumy. W latach 1996–1999 jako dyrektor Instytutu byłem Jego przełożonym. Nie było między nami najmniejszego spięcia, podziwiałem jego kreatywność naukową, ogromne doświadczenie dydaktyczne, obowiązkowość, precyzyjny warsztat badawczy. W roku 2000 współredagowałem z Jolantą Pasterską jego Księgę Jubileuszową *Polonistyka zintegrowana*. Książka ta stała się wydarzeniem naukowym i ciągle jest cytowana. Pan Profesor Henryk był ogromnie wdzięczny za trud wydania tej pozycji. W roku 2001 Henryk Kurczab przeszedł na emeryturę. Nasze kontakty były jednak ciągle żywe. Spotykaliśmy się od czasu do czasu na Uniwersytecie Rzeszowskim, Jego wymarzonej Uczelni. Wymienialiśmy życzenia. Parę lat temu zwrócił się do mnie, abym przejrzał jego książkę *W trosce o poprawność języka ojczystego. Polszczyzna dawna i dzisiejsza*. Zgodziłem się chętnie, napisałem także

do tej jego podziwu godnej pracy – pisał ją bowiem Uczony liczący 89 lat – krótki wstęp. Książka ukazała się pod koniec 2019 r. Pan Profesor był bardzo zadowolony, że, po pierwsze, zdołał ją napisać na uczczenie wydarzenia specjalnego – stulecia odzyskania przez Polskę niepodległości, a po wtóre, że ta praca została wydana i przekazana polskim uczniom i nauczycielom. Pan Profesor mądrze w tej książce połączył teorię z praktyką, historię literatury z językoznawstwem i dziejami Polski. Sam miałem wielkie zadowolenie, że Pan Henryk często cytował moje prace. Z wielkim wzruszeniem odczytuję dedykację, która jest najpiękniejszym wspomnieniem wielkiego Człowieka, niepospolitego Uczonego i Patrioty, kochającego Polskę przez jej język, kulturę i szkołę. Wymowna jest data dedykacji: 11 listopada 2019 r. Niech mój skromny tekst będzie hołdem dla Pana Henryka.

Chrzest Polski a język ojczysty

Kiedy w roku 1966 obchodziliśmy jako naród Millennium chrztu Polski, miałem już kilkanaście lat i doskonale pamiętam tamte warunki polityczne i tamte uroczystości. Świętowano oddzielnie; władza polityczna i Kościół, czyli zdecydowana większość narodu. Komuniści polscy, sprawujący z woli Związku Radzieckiego władzę, wściekle walczący od zakończenia II wojny światowej z Kościołem katolickim, obchodzili tę rocznicę po swojemu. Nie mówili, że jest to rocznica przyjęcia chrztu, tylko świętowanie 1000 lat Państwa Polskiego. Akcentowali przy tym „słowiańskość” tego państwa i jego odwieczną walkę z naporem germańskim, podkreślali zgubną dla kultury polskiej rolę łaciny. Nie zgodzili się na przyjazd Ojca św. Pawła VI do Częstochowy na centralne uroczystości 3 maja 1966 roku. Było to wielkim skandalem, bo Paweł VI odbył tylko kilka pielgrzymek. Wtedy, kiedy naród dziękował Bogu za te tysiąc lat wiary w Chrystusa, tron papieski był pusty i tylko leżała na nim złota róża jako piękne wotum dla Maryi od tego wielkiego papieża. Na Jasnej Górze była jednak obecna przeszło milionowa rzesza wiernych i tacy giganci polskiego Kościoła, jak prymas Stefan Wyszyński i arcybiskup Krakowa Karol Wojtyła. Była też obecna wielka niepodległa i chrześcijańska myśl narodu, że chrzest Polski był najważniejszym wydarzeniem w jej dziejach. Podkreślano to nie tylko wtedy, ale ta wielka idea i związana z nią odnowa moralna całego narodu (prócz władzy) obecna była od dziewięciu lat – od roku 1957 – kiedy prymas Stefan Wyszyński ogłosił Wielką Nowennę przed Millennium. Naród przygotowywał się do wolności, zdobywając w tamtym okresie przygotowań **wolność ducha**. Tak, obchody Millennium chrztu Polski zaważyły w dziejach zniewolonego narodu bardziej niż niejedno powstanie. Do zbioru zrywów narodowych w obronie wolności trzeba dodać wielkie powstanie milenijne roku 1966! W dalszej perspektywie dało ono polskiego papieża i Solidarność.

Dzisiaj mamy zupełnie inną sytuację. Polska w roku 1989 wybiła się na niepodległość, władza państwowa i naród mogą razem obchodzić to święto, co było widoczne w czasie obchodów 1050. rocznicy w roku 2016.

Dzisiaj z kolei neomarksziści, lewacy, postmoderniści dążą do marginalizacji chrztu, my jednak z uporem powtarzamy: rok 966, data chrztu Polski, z wielu względów należy do dat przełomowych w historii naszego narodu. Jest to data najważniejsza i z niej kulturowo jesteśmy wszyscy jako Polacy, obojętnie, czy wierzący czy pozostający poza Kościołem. W roku 966 rozpoczęła się dla Polski prawdziwa nowa era. Z tego wiekopomnego aktu narodziła się inna polska wspólnota, powiązana nie tylko wiarą w Chrystusa, ale ugruntowana w nowych wartościach moralnych, opartych na Dekalogu, w nowym języku i kulturze. Plemiona polskie z chwilą przyjęcia chrztu otrzymały dynamiczny, spójny, prawdziwie pokojowy, twórczy – tak! bardzo twórczy – niespotykany wcześniej impuls rozwojowy, szczególnie integrujący odrębne grupy plemienne, rzutujący na wszystkie dziedziny życia młodego i stopniowo krzepnącego państwa, poczynając od rodziny, przez wspólnoty osad, wsi, grodów, potem budowanych miast, przez sprawowanie władzy, nowe sposoby gospodarowania i uprawy ziemi, handlu, rzemiosła, zdobywania, gromadzenia i przekazywania wiedzy, budowy kościołów, aż do obronności i sądownictwa. Trzeba to podkreślać, bo starają się nas przekonać, że chrzest Mieszka był tylko aktem politycznym, a on sam był pijakiem i rozpustnikiem.

Język zawsze odbija to, co dzieje się w posługującej się nim społeczności. Skoro po chrzcie nastąpiły tak rewolucyjne zmiany w Polsce, to wszystkie te zależności musiały być oddane przez język.

Język polski z chwilą przyjęcia przez Mieszka I chrztu był już w pełni ugruntowanym językiem narodowym, zdolnym do wyrażania skomplikowanej niekiedy rzeczywistości duchowej dawnych Polaków i ich świata fizycznego. Jednak po 966 roku nasz język ojczysty wszedł na nowe drogi rozwojowe. Zmiany były, rzecz jasna, rozciągnięte w czasie. Najpierw zaczęła się era pisma. Naród uzyskał potężny instrument pamięci, bo to, co zapisane, zostaje zatrzymane dla potomnych. Można gromadzić wiedzę, można ją upowszechniać, prowadząc szkoły, przez czytanie tekstu można z tej wiedzy korzystać. Kultura pisma wchodziła do Polski stopniowo, najpierw przez kilka wieków była to dominacja łaciny, która naszym starszą siostrą wprowadzała język polski na wyżyny kultury europejskiej i przygotowywała do tworzenia tekstów w naszej mowie. Rola łaciny jest tu nie do przecenienia. Kilka pokoleń Polaków zdobywało wiedzę tylko po łacinie. Później przedstawiciele narodu, jego „piśmienne” elity, próbowali zapisać teksty w języku polskim. Alfabet łaciński został stosunkowo szybko zaadaptowany do bardzo trudnych i oryginalnych dźwięków polskich, i już w XIII wieku postawały arcydzieła po polsku, jak chociażby dochowana do naszych czasów *Bogurodzica* czy fragmenty *Kazań świętokrzyskich* z cudownymi tłumaczeniami Pisma świętego. Potem były arcydzieła z XV wieku: *Biblia królowej Zofii*, *Psalterz floriański*, *Psalterz puławski*. W roku 1543 sejm wydał konstytucję, w której zdecydowano, że zapisy sejmowe muszą być po polsku.

Ogromny wpływ chrześcijaństwa obserwujemy w warstwie leksykalnej i składniowej polszczyzny. W ciągu wieków utworzono bądź przejęto z innych języków tysiące leksemów oznaczających nowe realia wiary chrześcijańskiej, nazywają-

cych nowe życie szkoły, nauczania, pomnażania wiedzy, tworzenia dóbr duchowych i materialnych. Naród wykonał niezwykłą pracę nad utworzeniem nowej semantyki ważnych, związanych z nową kulturą słów. Były to albo zapożyczenia, zwłaszcza z języków greckiego, hebrajskiego i łaciny, albo znakomicie utworzono nasze polskie słowa. Podajmy tylko kilka przykładów. Najpierw polskie słowo **chrzest** – pochodzi ono od nazwy własnej, najważniejszej dla ludzi wiary: **Chryst**. Dalej, codziennie mówimy **pacierz**, jest to piękne, bardzo stare słowo, zostało ono utworzone od łacińskiego połączenia ‘*pater noster*’ (ojcze nasz). Pierwszy wyraz zaadaptowali dawni Polacy jako *pacierz*. I mamy piękny wyraz! I możemy mówić, że matka nauczyła nas *pacierza* po polsku. W każdym naszym pacierzu, kiedy mówimy modlitwę Ojcze nasz, znajdujemy tam frazę „I nie wódz nas na *pokuszenie*”. Występuje tu niezwykle dla teologów i filozofów (także dla nas, zwykłych ludzi) słowo **pokuszenie**. Teolodzy spierają się o jego sens. Czy Bóg nas może wodzić na pokuszenie? Stare, ważne słowo należące do grupy wyrazów takich, jak *pokusa*, *kusić*, *kuszony*. To Jezus był kuszony przez diabła na pustyni, Ewa była kuszona w raju, a diabeł w wielu polskich dialektach nazywany jest *kusy*. Jak to wszystko zostało utworzone? Bardzo prosto – dawni Polacy dobrze słuchali przekazu biblijnego o kuszeniu Ewy w raju. Diabeł namawiał ją, używając przewrotnych „mechanizmów perswazji”, aby skosztowała, czyli ugryzła kęs jabłka. W dawnej polszczyźnie ugryźć kęs to było *pokuszać*. I Ewa „pokuszała”, czyli ugryzła, a potem zjadła całe jabłko i dała Adamowi, on także „pokuszał”. A więc *pokusa*, bardzo abstrakcyjny wyraz, jest od konkretnego *kuszać*. Diabeł kusi, czyli namawia człowieka: spróbuj tylko, skosztuj, to nic złego. Jeśli pokuszamy, to ulegniemy pokusie. I jeszcze jedna grupa pięknych, polskich wyrazów: *Zbawiciel*, *zbawić*, *zbawienie*, są to bardzo ważne słowa, fundamentalne określenia naszej wiary. Prześledźmy drogę ich powstania, gdyż zawierają wpisane mądre treści teologiczne. Wyraz **Zbawiciel** odnoszony jest do Jezusa, znaczy ‘Ten, który zbawił’. Dawni Polacy rozumieli jego semantykę następująco: *zbawić* ma ten sam rdzeń, co *być*, *bawać* (wiele razy być), a więc Zbawiciel to ktoś, kto odmienił nasze bycie (*bawanie*) w czasie. Chrystus odmienił nasz czas, który dla człowieka był przed Jego przyjściem naznaczony grzechem, potępieniem. Chrystus nas zbawił, czyli zmienił nasze bycie, *bawanie*. Po Jego Męce, Śmierci na Krzyżu i Zmartwychwstaniu mamy otwarte niebo, i długo tam *zabawimy*. Polacy dobrze odczytali misję Chrystusa i umieścili to rozumowanie w słowie *Zbawiciel*. Tego typu przykłady można mnożyć.

Wraz z przyjęciem chrześcijaństwa przyszedły do Polski nowe imiona, obserwujemy w tym względzie wspaniałą mozaikę nazw greckich, łacińskich, hebrajskich. Jest to warstwa leksykalna używana powszechnie, na co dzień, por. Maria, Anna, Elżbieta, Ewa, Adam, Józef, Jan, Jakub, Szymon, Mateusz, Bartłomiej, Tadeusz, Tomasz (hebrajskie), Piotr, Paweł, Marek, Łukasz (łacińskie), Andrzej, Teofil, Dorota, Agata, Łucja (greckie).

Ogromny był wpływ chrześcijaństwa na polskie teksty literackie. Przez kilka wieków, praktycznie aż od wieku XVI, były to głównie zapisy pieśni religijnych,

kazań, tłumaczeń Pisma Świętego. Potem dopiero przyszła twórczość świecka. Jednak ta twórczość była – *nolens volens* – ukształtowana przez wzory polskiej składni biblijnej. Działo się tak z bardzo prostego powodu – otóż Polacy uczyli się pisania po polsku na tekstach tłumaczenia Biblii Jakuba Wujka.

The Influence of Polish Baptism on the Native Language

Abstract

Baptism of Poland in the 10th century is a historical act for the Polish language and native culture. This act had a fundamental impact on the formation of the Polish language. Through the act of baptism and the subsequent work of Christianization in the Latin rite, the Polish language passed from the era of speech to the era of writing and gained access to Western culture. The Latin alphabet gradually introduced Polish to the group of literary European languages. Under the influence of baptism, a new lexicon was formed expressing the foundations of all sciences, the foundations of education, religious and moral lexis, beautiful names of people were created. The Bible, which has been translated into Polish for at least 700 years, has become a model of literary texts.

Keywords: Baptism of Poland, era of writing, Latin alphabet, culture.

Kazimierz Ożóg, prof. dr hab. W latach 1976–1990 pracował w Instytucie Filologii Polskiej UJ, w latach 1990–1994 na Uniwersytecie Lille III, od roku 1994 w Rzeszowie, najpierw na WSP, a od 2001 na Uniwersytecie Rzeszowskim. Od roku 2023 profesor emeritus. Jego dorobek, dotyczący relacji między językiem a kulturą, liczy kilka monografii, ponad 200 artykułów i kilkanaście redakcji tomów zbiorowych.

DANUTA KRZYŻYK

Uniwersytet Śląski w Katowicach
ORCID 0000-0003-2644-2328
danutagrazynakrzyzyk@gmail.com

HELENA SYNOWIEC

Uniwersytet Śląski w Katowicach
ORCID 0000-0002-7220-4673
helena.synowiec@us.edu.pl

O potrzebie nauczania interpunkcji we współczesnej szkole

Streszczenie

Nasz szkic dedykujemy pamięci Profesora Henryka Kurczaba, który w swojej twórczości naukowej i działalności dydaktycznej wiele miejsca poświęcał kulturze języka w szkole oraz problemom integrowania celów i treści kształcenia. Upominamy się o docenienie interpunkcji w szkolnym kształceniu językowym. Zwracamy uwagę na słabą znajomość przez uczniów reguł interpunkcyjnych i niestosowanie tych reguł w tekstach pisanych. Świadczą o tym liczne błędy w przestankowaniu i związane z nimi błędy składniowe. Wskazujemy na cywilizacyjne, kulturowe i dydaktyczne czynniki, które mają wpływ na obniżanie się poziomu sprawności interpunkcyjnej dzieci i młodzieży. Na podstawie badań sondażowych omawiamy stan przygotowania metodycznego polonistów do nauczania interpunkcji, m.in. znajomość przez nich słowników i poradników interpunkcyjnych, rodzajów ćwiczeń, a także uwzględnianie zasady integrowania interpunkcji z nauczaniem składni.

W aneksie szkicu zamieszczamy – istotną dla podniesienia świadomości dydaktycznej nauczycieli – klasyfikację błędów interpunkcyjnych. Została ona opracowana przez profesora Jerzego Podrackiego – językoznawcę i dydaktyka języka.

Słowa kluczowe: interpunkcja, błędy interpunkcyjne, typologia błędów interpunkcyjnych, nauczanie interpunkcji, integracja interpunkcji ze składnią

W szkicu, który dedykujemy śp. Panu Profesorowi Henrykowi Kurczabowi, podejmujemy zagadnienie od dawna słabo doceniane w szkolnym kształceniu językowym, mimo że jest ono istotne dla poprawności wypowiedzi pisemnej oraz skuteczności porozumiewania się, a szerzej – dla kultury słowa. Troska o kulturę słowa przejawiała się w wielu publikacjach Profesora, także w Jego działalności

dydaktycznej i społecznej¹. Równocześnie zaś Profesor przywiązywał dużą wagę do procesu integrowania treści kształcenia – zarówno wewnątrzprzedmiotowego, jak i międzyprzedmiotowego². W nauczaniu interpunkcji podstawową zasadą jest jej integrowanie ze składnią, tekstologią i stylistyką.

Obserwujemy powszechnie, że stan interpunkcji w tekstach z roku na rok ulega pogorszeniu³ – i to nie tylko w wypowiedziach uczniowskich, lecz także w prasie, pismach urzędowych i użytkowych⁴. W wypracowaniach szkolnych zwiększa się liczba błędów interpunkcyjnych: pomijanie znaków przestankowych (wręcz ich ignorowanie) lub zbędne ich wprowadzanie i stosowanie w niewłaściwej funkcji, por. przykłady:

Chciał pomóc córce nawet ciężko pracować mimo, że był już stary i schorowany.

Młody czyżyk nie wie co to jest wolność i młodość jaką spędził zanim trafił do klatki i tęskni za nią.

Pragmatyzm matrymonialny Telimeny zostaje jeszcze dodatkowo podkreślony w dwóch momentach – gdy zdecydowawszy się wyjść za Rejenta mówi hrabiemu, że jest gotowa natychmiast zmienić zdanie oraz gdy snuje plany zeswatań Hrabiego z Zosią, aby zapewnić sobie w ich domu potencjalne schronienie na przyszłość.

A ludzie tacy jak Bylica nie chcąc być ciężarem dla swojej rodziny nie upominają się o podstawowe przywileje i prawa.

¹ Por. *Bibliografia prac Henryka Kurczaba (1969–2010)*, Rzeszów 2010.

² Por. m.in. H. Kurczab, *Integracja nauki o języku z innymi dziedzinami nauczania języka polskiego* [w:] *Nowoczesne tendencje w dydaktyce literatury i języka polskiego*, red. W. Pasterniak, Rzeszów 1974, s. 330–351; tenże, *Modele lekcji z nauki o języku w szkole średniej*, wyd. III, Rzeszów 1985, 210 ss.; tenże, *Nauczanie integrujące języka polskiego w wyższych klasach szkoły podstawowej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Rzeszowie: Filologia polska. Dydaktyka literatury i języka polskiego”, red. H. Kurczab, Rzeszów 1975, s. 134–171; tenże, *Nauczanie integrujące w szkole ogólnokształcącej*, Rzeszów 1979, 324 ss.; tenże, *Z badań nad nauczaniem integrującym języka polskiego (problemy teorii i praktyki)*, „Polonistyka” 1982, nr 1, s. 21–33; tenże, *Integracja treści kształcenia językowego i literackiego w metodyce języka polskiego (zarys historyczny)*, „Acta Universitatis Wratislaviensis: Kształcenie językowe w szkole”, t. 4, red. M. Dudzik, Wrocław 1988, s. 71–94; tenże, *Scalenie treści kształcenia z przygotowaniem zawodowym nauczyciela polonisty*, Rzeszów 1993, 174 ss.; tenże, *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Rzeszów 2001, 320 ss.; tenże, *W trosce o poprawność języka ojczystego. Polszczyzna dawna i dzisiejsza*, Rzeszów 2019, 88 ss.

³ Już na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku Jerzy Podracki pisał: „Poziom praktycznej interpunkcji w Polsce jest zatrwajaający. Widać to wyraźnie w zeszytach uczniowskich, w pracach pisemnych studentów polonistyki (także w pracach magisterskich), w prasie, a nawet w książkach dobrych wydawnictw”. Por. J. Podracki, *Z dydaktyki interpunkcji polskiej (składnia – części mowy – semantyka)*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 1995, t. 13, s. 151. Por. też E. Łuczyński, *O trudnościach we właściwym stawianiu przecinków*, „Język Polski” 1997, z. 2–3, s. 199–204.

⁴ Zauważał to już na przełomie XX i XXI wieku Edward Łuczyński w publikacji *Współczesna interpunkcja polska. Norma i uzus*, Gdańsk 1999, analizując zwyczaj stosowania znaków interpunkcyjnych. O błędach interpunkcyjnych uczniów por. m.in. spostrzeżenia H. Synowiec, *Kultura języka w polskiej szkole* [w:] *Polszczyzna publiczna początku XXI wieku*, red. E. Wolańska, Warszawa 2007, s. 28–48; D. Krzyżyk, *O (nie)obecności interpunkcji w szkole*, „Poradnik Językowy” 2016, nr 4, s. 31–42.

Człowieka od innych stworzeń odróżnia to że posiada zdolność abstrakcyjnego myślenia i rozum. I właśnie rozum czyli my sami decydujemy o naszym losie.

Coraz częściej zdarza się, że młodzież używa jedynie znaków przestankowych zamykających. Nierespektowaniu reguł interpunkcyjnych towarzyszą wypaczenia struktury zdania, m.in. anakoluty, potoki składniowe. Ignorowanie znaków interpunkcyjnych wynika z niezajomości ich znaczenia dla pisemnego porozumiewania się. Uczniowie uznają interpunkcję za zbędny balast, nic nieznaczące ozdobniki, zwłaszcza w korespondencji elektronicznej; uważają, że są one wręcz szkodliwe dla szybkiej wymiany informacji. Młodzież zazwyczaj nie zna reguł interpunkcyjnych, gdyż – jak zaznacza – nie zaznajomiono jej z nimi w szkole podstawowej (dawniej też w gimnazjum), a w szkole średniej w ogóle nie prowadzi się ćwiczeń interpunkcyjnych. Uczniowie nierzadko mówią wprost, że ich nauczyciele nie przywiązywali wagi do nauczania interpunkcji, okazjonalnie prowadzili ćwiczenia z tego zakresu, doraźnie poprawiali błędy interpunkcyjne, nie tłumaczyli mechanizmów błędów w przestankowaniu, nie znajdowali też czasu na utrwalanie wprowadzonych reguł. Toteż młodzież (także studenci polonistyki) zna dość ogólnie podstawowe zasady i stosuje je raczej bezrefleksyjnie. Zdarzają się na przykład błędy polegające na rozdzielaniu przecinkiem wyrażen przyimkowych typu: *na, którym; przed, jakimi* (*Jak widać jest to dość sporna kwestia do, której nawiązuje Umberto Eco w swoim tekście; Wymienione problemy to tylko przykłady tych z, jakimi spotykamy się w literaturze współczesnej*), nagminnie młodzież rozdziela przecinkiem tzw. spójniki skorelowane typu: *mimo że, zwłaszcza że, chyba że* (por. *Utworky „Na Sybir!” Zygmunta Krasińskiego oraz „Zesłanie studentów” Jacka Kaczmarskiego mają podobną tematykę, mimo, że zostały napisane na innej przestrzeni czasu; Wiersz mówi o tym, że z każdą stratą możemy, a nawet powinniśmy, się pogodzić, zwłaszcza, że życie toczy się dalej*). Nie zawsze uczniowie kierują się przy użyciu znaków przestankowych treścią i budową zapisywanego zdania; nie mają świadomości związku między interpunkcją a konstrukcją wypowiedzenia. Prawdopodobnie wynika to z niewłaściwego opracowywania zagadnień interpunkcyjnych na lekcji (m.in. izolowania ćwiczeń interpunkcyjnych od składniowych)⁵.

Przyjrzyjmy się zatem cywilizacyjno-kulturowym i dydaktycznym przyczynom obniżania się poziomu sprawności interpunkcyjnej uczniów. Przez sprawność tę rozumiemy praktyczną umiejętność poprawnego stosowania znaków przestankowych, która jest poparta znajomością reguł interpunkcyjnych powiązaną z umiejętnością budowania poprawnych wypowiedzeń.

Przemiany kulturowo-cywilizacyjne mają przemożny wpływ na język młodego pokolenia. I tak, nowa kultura piśmienności elektronicznej sprawia, że upo-

⁵ Nauczycielom brakuje czasu na ćwiczenia utrwalające na lekcji, na ćwiczenia profilaktyczne i korekcyjne (związane z poprawą wypracowań) – za mało jest takich ćwiczeń w podręcznikach. Niektóre reguły interpunkcyjne jest w stanie zrozumieć młodzież w starszych klasach szkoły podstawowej i w liceum, ponieważ wymagają one odwołania do myślenia logiczno-abstrakcyjnego, rozumowania przez analogię oraz umiejętności wnioskowania, uogólniania i osadzania w wiedzy językowej (składniowej).

wszechniają się wzory uproszczonego porozumiewania się (m.in. rezygnacja ze znaków diakrytycznych i wielkich liter), żywa staje się tendencja do oszczędzania wysiłku i ekonomicznego operowania środkami językowymi, stąd rezygnacja z tradycyjnej funkcji znaków interpunkcyjnych, pomijanie przestankowania w tekstach pisanych na klawiaturze oraz odręcznie. Mnóstwo błędów interpunkcyjnych spotykamy w tekstach internetowych (według Kazimierza Ożoga panuje w nich „programowy luz”)⁶. W opinii młodzieży koncentrowanie się na formie przekazu spowalnia tworzenie nowych tekstów, toteż rezygnuje się z troski o formalną (ortograficzną, interpunkcyjną) stronę wypowiedzi pisanej. Często zresztą młodzież tworzy teksty elektroniczne, wykorzystując sposób: znajdź, zaznacz, kopiuuj, wklej, co nie sprzyja ani przestrzeganiu norm interpunkcyjnych, ani refleksyjnemu podejściu do własnej wypowiedzi⁷.

Nauczyciele języka polskiego wykazują niską świadomość dydaktyczną w dziedzinie nauczania interpunkcji, o czym przekonują pilotażowe badania sondażowe. Ujawniły one nieznaną przez uczących poradników i słowników interpunkcyjnych⁸, słabą orientację w rodzajach ćwiczeń interpunkcyjnych⁹, niedoceniając korelacji zagadnień interpunkcji z analizą składniową wypowiedzi, ograniczając się w praktyce szkolnej do ćwiczeń proponowanych przez autorów podręczników. Tymczasem w niektórych podręcznikach nie uwzględnia się w ćwiczeniach zasady stopniowania trudności¹⁰, ćwiczenia bywają mało urozmaicone (przeważają takie, które wymagają jedynie uzupełnienia tekstu, np. literackiego, odpowiednimi znakami interpunkcyjnymi – przecinkami, rzadziej innymi znakami, np. myślnikiem, dwukropkiem). Rzadko występują ćwiczenia, które polegają na samodzielnym układaniu i zapisywaniu przez uczniów zdań po to, by potwierdzić nowo poznaną regułę, oraz na uzasadnianiu zastosowanej interpunkcji (np. z odwołaniem się do słowników). Równie rzadko spotyka się ćwiczenia wymagające obserwacji podanego tekstu (analizy treści i struktury zdań) oraz uzasadniania użycia w tym

⁶ Por. K. Ożóg, *Współczesna polszczyzna a postmodernizm – zachowania językowe młodzieży*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2012, nr 4, s. 21.

⁷ Por. tamże, s. 19, 22.

⁸ Nauczyciele podają jako źródło informacji o zasadach (i regułach) interpunkcyjnych jedynie słowniki ortograficzne, nieliczni (rekrutujący się spośród starszego pokolenia) znali poradniki interpunkcyjne: E.F. Przyłubskich, *Gdzie postawić przecinek? Poradnik przestankowania ze słownikiem*, Warszawa 1980 i współautorskie publikacje E. Polańskiego.

⁹ Najczęściej wymieniało się ćwiczenia w uzupełnianiu tekstów pozbawionych znaków interpunkcyjnych przecinkami (lub innymi znakami); rzadko – uzasadnianie użycia w tekstach znaków przestankowych.

¹⁰ W podręcznikach zwykle proponuje się najpierw ćwiczenia na tekście, które są trudniejsze, a dopiero później na oddzielnych zdaniach, które trzeba uzupełnić znakami interpunkcyjnymi. Bywa, że uczniowie mają uzupełnić znakami interpunkcyjnymi fragmenty tekstów literackich, choć wiadomo, że utwory literackie mają swoistą interpunkcję, stanowiącą środek indywidualnej ekspresji artystycznej autora, por. E. Polański, *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa 1995, s. 147–148; por. też E. Polański, K. Orłowa, *Kształcenie językowe w klasach 4–8. Poradnik metodyczny*, Warszawa 1993, s. 234.

tekście różnych znaków przestankowych i określanie ich funkcji. W podręcznikach dla klas młodszych częściej stosuje się – w funkcji motywacyjnej – gry i zabawy dydaktyczne, zabawne teksty dydaktyczne, wizualizację, samodzielne układanie zdań. Sprzyjają one aktywizowaniu różnych typów pamięci (mimo-wolnej i dowolnej; emocjonalnej, wzrokowej). Utrudnieniem w pracy nauczycieli nad interpunkcją w szkole jest brak wyraźnej koncepcji nauczania tego działu na kolejnych etapach edukacyjnych oraz brak czasu na indywidualizowanie ćwiczeń sprawnościowych (składniowych, stylistycznych i związanych z nimi interpunkcyjnych), a także niedoceniające w procesie lekcyjnym utrwalania i powtarzania reguł (mimo że od częstotliwości powtórzeń oraz sposobu powtarzania zależne jest przejście danego elementu z pamięci krótkotrwałej ucznia do długotrwałej); wreszcie – nieuwzględnianie na lekcjach wykorzystania wprowadzonych reguł interpunkcyjnych w praktyce, np. przy redagowaniu wypowiedzi pisemnej, przekształcaniu tej wypowiedzi (np. mowy zależnej w niezależną i odwrotnie). Trzeba uzmysłowić uczniom (wiążąc teorię z praktyką językową), że poprawne przestankowanie to jeden z istotnych warunków skutecznego porozumiewania się – znak interpunkcyjny postawiony niezgodnie z intencją piszącego lub pominięty może zniekształcić treść zdania, a nawet zmienić jego sens (np. *Szedł, szybko dysząc* i *Szedł szybko, dysząc*; *Śluchaliśmy uważnie, patrząc na ekran* i *Śluchaliśmy, uważnie patrząc na ekran*; *Ciocia Ania, siostra mojego taty i wujek Tomek sprawili nam ogromną niespodziankę* i *Ciocia Ania, siostra mojego taty, i wujek Tomek sprawili nam ogromną niespodziankę*¹¹). Ma także znaczący wpływ na usprawnienie zrozumienia czytanych treści – znaki przestankowe są zewnętrznym przejawem ukształtowania myśli, a ponadto – poprawność interpunkcyjna jest miernikiem kultury słowa, troski o właściwe zrozumienie przez odbiorcę sensu adresowanej do niego wypowiedzi.

Nauczyciele bardzo często ograniczają nauczanie interpunkcji do doraźnego poprawiania błędów. Jak zdążyliśmy się zorientować, nie wszyscy poloniści znają obowiązującą od kilkunastu lat klasyfikację błędów interpunkcyjnych na rażące i drugorzędne (zamieszczamy ją w aneksie tego szkicu).

Zauważyliśmy, że interpunkcja od dawna nie jest doceniana na egzaminach zewnętrznych, co niewątpliwie wpływa na niski poziom umiejętności młodych ludzi w tym zakresie, obniża bowiem ich motywację do uczenia się reguł oraz do ich stosowania w praktyce. Przy ocenie prac niesłusznie uwzględnia się tylko kryterium ilościowe. Przykładowo: na egzaminie ósmoklasisty za poprawność interpunkcyjną w dłuższej wypowiedzi pisemnej uczeń może otrzymać maksy-

¹¹ Ze zdania *Ciocia Ania, siostra mojego taty i wujek Tomek sprawili nam ogromną niespodziankę* wynika, że sprawcami niespodzianki są trzy osoby (ciocia Ania, siostra taty, której imienia nie podano, oraz wujek Tomek). Po wprowadzeniu jednego przecinka otrzymamy zdanie *Ciocia Ania, siostra mojego taty, i wujek Tomek sprawili nam ogromną niespodziankę*, z którego z kolei wynika, że tym razem niespodziankę przygotowały dwie osoby (ciocia Ania, która jest siostrą taty, i wujek Tomek).

malnie 1 punkt¹², a na egzaminie maturalnym 1 punkt za poprawność językową, ortograficzną i interpunkcyjną notatki syntetyzującej, maksymalnie 2 punkty za poprawność interpunkcyjną wypracowania zarówno na poziomie podstawowym¹³, jak i rozszerzonym¹⁴.

Dydaktycy od lat upominają się o zreformowanie nauczania zarówno ortografii, jak i interpunkcji¹⁵. Jego podstawą powinny stać się rezultaty badań empirycznych nad stanem pisowni młodych użytkowników polszczyzny i nad uwarunkowaniami tego stanu. Niektóre wcześniejsze uwarunkowania, np. czytelność, czynniki motywacyjne, uległy osłabieniu w związku ze wskazanymi przez nas wcześniej przeobrażeniami cywilizacyjnymi i kulturowymi. Szczególnie silne jest oddziaływanie nowych determinantów związanych z rozwojem technologii informatycznych. Jak pisze Kazimierz Ożóg, w nowej „cywilizacji ekranu młody człowiek głównie ogląda, a nie czyta. *Widzieć* zastąpiło *rozumieć*. Ogólny ogląd zjawisk, faktów, także wiedzy zastąpił rozumienie. Ma to ogromne konsekwencje, również językowe”¹⁶, wśród nich autor wymienia m.in. kryzys budowy zdania, tworzenia tekstów oraz kryzys ortografii i interpunkcji. Właśnie te nowe determinanty zasługują na uwzględnienie w badaniach nad sprawnością interpunkcyjną uczniów¹⁷. Ale równoległe z prowadzeniem badań empirycznych trzeba modyfikować – utrwalone w tradycji dydaktycznej¹⁸ – metody i formy pracy nad interpunk-

¹² *Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019*, Warszawa 2017.

¹³ By uczeń mógł otrzymać dwa punkty, jego praca musi być bezbłędna pod względem interpunkcyjnym lub zawierać maksymalnie 4 błędy interpunkcyjne. *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna na poziomie podstawowym) od roku szkolnego 2022/2023*, Warszawa 2021, s. 41.

¹⁴ By uczeń mógł otrzymać dwa punkty, jego praca musi być bezbłędna pod względem interpunkcyjnym lub zawierać maksymalnie 3 błędy interpunkcyjne. *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu dodatkowego (część pisemna na poziomie rozszerzonym) od roku szkolnego 2022/2023*, Warszawa 2021, s. 29.

¹⁵ Por. D. Krzyżyk, *O (nie)obecności...*; D. Krzyżyk, H. Synowiec, *O (nie)obecności ortografii w podręcznikach szkolnych [w:] Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, red. K. Biedrzycki i in., Kraków 2014, s. 93–104.

¹⁶ K. Ożóg, *Współczesna polszczyzna...*, s. 19.

¹⁷ Por. też K. Sikora, M. Rak, *Nowe tendencje w interpunkcji – przecinek (na materiale internetowym)*, „Język Polski” 2011, z. 2–3, s. 188–194; D. Krzyżyk, *Umiejętności tekstotwórcze i językowe uczniów w pracach maturalnych z języka polskiego [w:] Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, red. U. Kopeć, Z. Sibiga, Rzeszów 2010, s. 149–163; E. Łuczyński, *O trudnościach...*

¹⁸ Duże zasługi w tej dziedzinie mają językoznawcy, dydaktycy i nauczyciele okresu międzywojennego, zwłaszcza Stanisław Jodłowski, który wniósł największy wkład w reformowanie interpunkcji polskiej przez Komitet Ortograficzny Polskiej Akademii Umiejętności w latach 1935–1936, por. publikację S. Jodłowskiego, *Zasady interpunkcji. Prawidła, przykłady, wyjaśnienia, uzasadnienia*, Lwów–Warszawa 1935 (zob. też tenże, *Zasady interpunkcji. Podręcznik. Wydanie nowe i rozszerzone*, oprac. naukowe i redakcyjne J. Godyń, Kraków 2002). Opracowane przez niego zasady interpunkcyjne były bardziej szczegółowe niż obowiązujące przed rokiem 1935 i pozwalały jednoznacznie rozstrzygać wątpliwości, ułatwiały stosowanie znaków przestankowych, zwiększyły

cją w szkole. Konieczne jest jednak respektowanie zasady integracji nauczania przestankowania z nauką składni (wszak „polski system interpunkcyjny [...] jest systemem składniowym, ponieważ najważniejszą rolę odgrywa w nim struktura zdania. Znaki przestankowe sygnalizują więc charakter wypowiedzenia (oznajmienie, pytanie, wykrzyknienie), wzajemny stosunek części zdania i zdań składowych, zaznaczają tekst główny i poboczny, tekst własny i cytowany”¹⁹), mocno podkreślane przez dydaktyków²⁰. Z nauką tego właśnie działu trzeba powiązać – zarówno na lekcjach, jak i w podręcznikach szkolnych – reguły interpunkcyjne motywowane zasadą gramatyczną oraz gramatyczno-logiczną, a zagadnienia interpunkcyjne, które wynikają z zasady logicznej, trzeba połączyć z literacką analizą tekstu. Ćwiczenia interpunkcyjne powinno się również wiązać z kształceniem form wypowiedzi pisemnych – z tworzeniem tekstów w różnej konwencji gatunkowej. Ponadto powinno się je integrować z ćwiczeniami gramatycznymi (syntaktycznymi), stylistycznymi, kompozycyjnymi i redakcyjnymi. Nieodzowne jest przy tym korzystanie ze słowników interpunkcyjnych i ortograficznych (por. wykaz w bibliografii niniejszego szkicu).

Organizując ćwiczenia w czytaniu i ćwiczenia recytatorskie, warto zwracać uwagę na pojawiające się w tekstach przeznaczonych do wygłaszania znaki interpunkcyjne oraz ich głosową interpretację. Analiza tekstów przeprowadzana pod tym kątem ułatwi uczniom głośne wykonanie. Nauczyciel powinien uzmysłowić uczniom, że o interpretacji znaków przestankowych decyduje kontekst, np. wykrzyknik może sygnalizować radość, ale też gniew, strach lub przerażenie. Znaki interpunkcyjne pomagają w odpowiednim wygłoszeniu utworu, odzwier-

rolę przecinka, a usankcjonowały ograniczenie użycia średnika i dwukropka; dopuszczały zastępowanie jednych znaków drugimi, por. W. Pisarek, *Zaslugi Stanisława Jodłowskiego dla kultury języka* [w:] *Stanisław Jodłowski. Uczony – nauczyciel – działacz*, red. M. Halawa, Warszawa 1981, s. 76–78. Będąc autorem podręczników i poradników metodycznych (również już w latach powojennych) – zasłużył się dla dydaktyki języka ojczystego; wiele jego ustaleń metodycznych związanych z nauczaniem interpunkcji pozostaje aktualnych, por. m.in. takie publikacje S. Jodłowskiego, jak: S. Jodłowski, *Ćwiczenia gramatyczne, ortograficzne i słownikowe dla klasy III szkoły powszechnej. Podręcznik metodyczno-praktyczny dla nauczycieli*. Lwów–Warszawa 1935; tenże, *Gramatyka polska dla najmłodszych. Poziom klas III–V szkół powszechnych II st.*, Przemyśl 1946. Por. też J. Kobylińska, A. Dyduchowa, *Działalność Stanisława Jodłowskiego w dziedzinie dydaktyki języka* [w:] *Stanisław Jodłowski. Uczony...*, s. 82–100. W latach międzywojennych publikowali opracowania z zakresu metodyki ortografii i interpunkcji także tacy autorzy, jak: Tadeusz Pasierbiński, Maria Froelichowa i Jadwiga Ledóchowska, por. bibliografia tego szkicu. Z ich prac twórczo korzystał Edward Polański, autor *Dydaktyki ortografii i interpunkcji* (Warszawa 1995) oraz współautor poradników interpunkcyjnych, por. bibliografia.

¹⁹ J. Podracki, *Słownik interpunkcyjny języka polskiego z zasadami przestankowania*, Warszawa 1993, s. 13.

²⁰ Por. rozdział *Składnia a interpunkcja* w publikacji J. Podrackiego, *Dydaktyka składni polskiej*, Warszawa 1989, s. 210–228; por. też M. Jaworski, *Metodyka nauki o języku polskim*. Warszawa 1978, s. 238–252; J. Kram, *Nauczanie ortografii i interpunkcji w szkole średniej*, Warszawa 1992; D. Krzyżyk, *Integracja nauczania składni z nauczaniem interpunkcji*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1991/1992, z. 6, s. 42–47; E. Polański, *Dydaktyka ortografii...*, s. 157–163.

ciedlają bowiem strukturę zdania, wskazują na zabarwienie uczuciowe, a zmiana przestankowania ma wpływ na zmianę treści, np. *Wybaczyć nie można, ukarać! Wybaczyć, nie można ukarać!* Przygotowanie uczniów do recytacji stwarza zatem dobrą okazję, by zapoznać ich z funkcją poszczególnych znaków przestankowania i sposobem ich interpretowania w tekście²¹.

Interpunkcja powinna być również uwzględniana w większym niż dotychczas stopniu w kryteriach oceniania dłuższych wypowiedzi pisemnych uczniów, którzy przystępują do egzaminu po szkole podstawowej i do egzaminu maturalnego.

Warto przygotować i upowszechniać wśród uczniów odpowiednie publikacje (np. zbiory ćwiczeń, słowniki interpunkcyjne), a wśród polonistów – przewodniki metodyczne, kompendia wiedzy z dziedziny polskiej interpunkcji w celu podniesienia ich świadomości merytorycznej i dydaktycznej. Korzystne byłoby ponadto zaznajomienie nauczycieli z czynnikami neurodydaktycznymi w procesie nauczania – uczenia się (nie tylko interpunkcji)²².

Bibliografia

- Froelichowa M., Ledóchowska J., *Metodyka nauczania ortografii w szkole ogólnokształcącej*, Warszawa 1961.
- Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna na poziomie podstawowym) od roku szkolnego 2022/2023*, Warszawa 2021.
- Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu dodatkowego (część pisemna na poziomie rozszerzonym) od roku szkolnego 2022/2023*, Warszawa 2021.
- Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019*, Warszawa 2017.
- Jodłowski S., *Ćwiczenia gramatyczne, ortograficzne i słownikowe dla klasy III szkoły powszechnej. Podręcznik metodyczno-praktyczny dla nauczycieli*, Lwów–Warszawa 1935.
- Jodłowski S., *Gramatyka polska dla najmłodszych. Poziom klas III–V szkół powszechnych II st.*, Przemyśl 1946.
- Jodłowski S., *Losy polskiej ortografii*, Warszawa 1979.
- Jodłowski S., *Zasady interpunkcji. Podręcznik. Wydanie nowe i rozszerzone*, oprac. naukowe i redakcyjne J. Godyń, Kraków 2002.
- Jodłowski S., *Zasady interpunkcji. Prawidła, przykłady, wyjaśnienia, uzasadnienia*, Lwów–Warszawa 1935.
- Kaczmarzyk M., *Zielony mem*, Mikołów 2012.
- Kobylińska J., Dyduchowa A., *Działalność Stanisława Jodłowskiego w dziedzinie dydaktyki języka* [w:] *Stanisław Jodłowski. Uczony – nauczyciel – działacz*, red. M. Haława, Warszawa 1981, s. 81–100.
- Kram J., *Nauczanie ortografii i interpunkcji w szkole średniej*, Warszawa 1992.

²¹ Por. szerzej na ten temat: D. Krzyżyk, *Aby recytować pięknie i poprawnie, aby słuchać z zainteresowaniem i przyjemnością* [w:] „*Jak to dawniej bywało...*” *Konkurs Recytatorski w Gwarze Śląskiej w powiecie bieruńsko-lężyńskim (jubileusz pięciolecia)*, red. D. Krzyżyk, H. Synowiec, Imielin 2017, s. 32–34.

²² Por. M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013; por. też M. Kaczmarzyk, *Zielony mem*, Mikołów 2012.

- Krzyżyk D., *Aby recytować pięknie i poprawnie, aby słuchać z zainteresowaniem i przyjemnością* [w:] „*Jak to dawniej bywało...*” *Konkurs Recytatorski w Gwarze Śląskiej w powiecie bieruńsko-lędzińskim (jubileusz pięciolecia)*, red. D. Krzyżyk, H. Synowiec, Imielin 2017, s. 32–34.
- Krzyżyk D., *Integracja nauczania składni z nauczaniem interpunkcji*, „*Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII*” 1991/1992, z. 6, s. 42–47.
- Krzyżyk D., *O (nie)obecności interpunkcji w szkole*, „*Poradnik Językowy*” 2016, nr 4, s. 31–42.
- Krzyżyk D., *Umiejętności tekstotwórcze i językowe uczniów w pracach maturalnych z języka polskiego* [w:] *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, red. U. Kopeć, Z. Sibiga, Rzeszów 2010, s. 149–163.
- Krzyżyk D., Synowiec H., *O (nie)obecności ortografii w podręcznikach szkolnych* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, red. K. Biedrzycki i in., Kraków 2014, s. 93–104.
- Luczyński E., *O trudnościach we właściwym stawianiu przecinków*, „*Język Polski*” 1997, z. 2–3, s. 199–204.
- Luczyński E., *Współczesna interpunkcja polska*, Gdańsk 1999.
- Ozóg K., *Współczesna polszczyzna a postmodernizm – zachowania językowe młodzieży*, „*Kwartalnik Edukacyjny* 2012”, nr 4, s. 14–22.
- Pasierbiński T., *Ortografia w szkole powszechnej i średniej. Próby i doświadczenia*, Warszawa 1938.
- Pasierbiński T., Starościak J., *Nauczanie ortografii. Próby, doświadczenia i wskazówki metodyczne*, Warszawa 1951.
- Pisarek W., *Zasługi Stanisława Jodłowskiego dla kultury języka* [w:] *Stanisław Jodłowski. Uczony – nauczyciel – działacz*, red. M. Halawa, Warszawa 1981, s. 68–81.
- Podracki J., *Dydaktyka składni polskiej*, Warszawa 1989.
- Podracki J., *Klasyfikacja błędów interpunkcyjnych*, <https://rjp.pan.pl/component/content/article/1100-klasyfikacja-bdow-interpunkcyjnych?catid=54&Itemid=66> [16.12.2022].
- Podracki J., *Z dydaktyki interpunkcji polskiej (składnia – części mowy – semantyka)*, „*Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*” 1995, t. 13, s. 86–95.
- Polański E., *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa 1995.
- Polański E., Orłowa K., *Kształcenie językowe w klasach 4–8. Poradnik metodyczny*, Warszawa 1993.
- Sikora K., Rak M., *Nowe tendencje w interpunkcji – przecinek (na materiale internetowym)*, „*Język Polski*” 2011, z. 2–3, s. 188–194.
- Synowiec H., *Kultura języka w polskiej szkole* [w:] *Polszczyzna publiczna początku XXI wieku*, red. E. Wolańska, Warszawa 2007, s. 28–48.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

Słowniki, poradniki, zbiory ćwiczeń (wybór)

- Częścikowie A.J., *Interpunkcja, czyli przestankowanie, co w głowie zostanie*, Gdańsk 2002.
- Herman W., *Interpunkcja i składnia. Poradnik dla tych, którzy pierwszy raz...*, Warszawa 2003.
- Karpowicz T., *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*, Warszawa 2009.
- Karpowicz T., *Polszczyzna wzorcowa w praktyce zawodowej redaktorów*, Warszawa 2020.
- Krzyżyk D. i in., *Ortografia i interpunkcja w klasach IV–VIII. Wiadomości i ćwiczenia*, Kielce 1994.
- Malendowicz J., Wajda K., *Ćwiczenia interpunkcyjne dla uczniów klas V–VIII*, Warszawa 1977.
- Podracki J., *Słowniczek interpunkcyjny dla najmłodszych z zasadami przestankowania*, Warszawa 1999.
- Podracki J., *Słownik interpunkcyjny języka polskiego z zasadami przestankowania*, Warszawa 1993.
- Podracki J., *Słownik interpunkcyjny języka polskiego z zasadami przestankowania*, Warszawa 2022.
- Podracki J., *Zabawa z interpunkcją. Zeszyt ćwiczeń do „Słowniczka interpunkcyjnego”*, Warszawa 2000.

- Podracki J., Gałązka A., *Gdzie postawić przecinek? Poradnik ze słownikiem*, Warszawa 2010.
- Polański E., *Zasady pisowni i interpunkcji*, Warszawa 2008.
- Polański E., Szopa M., *Podręcznik polskiej interpunkcji*, Kielce 2004.
- Polański E., Szopa M., Dereń E., *Poradnik interpunkcyjny*, Katowice 2010.
- Przyłubscy E.F., *Gdzie postawić przecinek? Poradnik przestankowania ze słowniczkiem*, Warszawa 1980.
- Wierzbička-Piotrowska E., *Interpunkcja na co dzień*, Warszawa 2003.
- Wójcik J., *Nauka ortografii i interpunkcji. Wiadomości i ćwiczenia dla uczniów klas 4–6*, Warszawa 1989.
- Wójcik J., *Ortografii i interpunkcji nauczę się sam. Ćwiczenia i wiadomości dla uczniów klas VII–VIII oraz szkół ponadpodstawowych*, Warszawa 1992.

On the need to teaching punctuation in a modern school

Abstract

Our essay is dedicated to the memory of Professor Henryk Kurczab, who in his scientific output and teaching activities devoted a lot of time to the language culture at school and issues concerning integrating the purposes and contents of education. We demand appreciation for the punctuation in school linguistic education. We draw attention to pupils' poor knowledge of punctuation rules in written texts. It is proved by numerous mistakes in interpunction and related syntax errors. We point to civilization and culture as well as didactic factors, which influence the decrease of the punctuation skills levels of children and youth. On the grounds of survey research we are discussing the condition of Polish teachers' methodological preparation to teach punctuation, among others their familiarity with dictionaries and punctuation guides, types of exercises and the application of the principle of integrating the punctuation with teaching syntax.

The attachment to this essay includes the classification of punctuation errors, which is important to increase the teachers' didactic awareness. It was prepared by professor Jerzy Podracki – a linguist and language didactician.

Keywords: punctuation, punctuation errors, typology of punctuation errors, teaching punctuation, integration of punctuation and syntax.

Danuta Krzyżyk, dr hab. prof. UŚ, w latach 1990–2019 pracowała w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego; obecnie jest pracownikiem Instytutu Językoznawstwa UŚ. Jej główne zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problemów pragmatyngwistyki, frazeologii, ortografii i dydaktyki języka, zaburzeń w komunikacji językowej i etyki porozumiewania się.

Helena Synowiec, prof. dr hab., przez 46 lat swej działalności naukowej i dydaktycznej (1973–2019) związana z Katedrą Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problemów sprawności językowej dzieci i młodzieży oraz różnych determinantów tej sprawności, kształcenia językowego i kultury języka, funkcji i języka podręczników szkolnych, a także wokół zagadnień śląskoznawczych i edukacji regionalnej.

ANEKS

PROF. DR HAB. JERZY PODRACKI

KLASYFIKACJA BŁĘDÓW INTERPUNKCYJNYCH²³

Poniższa klasyfikacja błędów jest propozycją autorską. Dotyczy tylko najważniejszych odstępstw od obowiązujących przepisów interpunkcyjnych. Przypominam, że odstępstwo takie może polegać: na pominięciu znaku interpunkcyjnego (dalej stosuję skrót: ZI), na postawieniu zbędnego ZI albo na postawieniu innego (niepoprawnego w tej pozycji) ZI.

Przyjąłem podział na dwie kategorie błędów, które należy oceniać: **błędy rażące** i **błędy drugorzędne**. Nie uwzględniam tutaj usterek w przestankowaniu, choć duża ich liczba powinna mieć również wpływ na końcową ocenę. Nie wprowadzam tu przeliczenia na punkty (lepiej to robi CKE), proponuję jedynie, by trzy drugorzędne błędy interpunkcyjne potraktować jak jeden błąd rażący. Z natury rzeczy najwięcej kategorii i klas błędów dotyczy stawiania (bądź niestawienia) przecinka i kropki.

Przykłady (wersji niepoprawnej i ew. poprawnej) podaję wtedy, gdy jest to, moim zdaniem, merytorycznie i dydaktycznie uzasadnione. Znak wykrzyknienia w nawiasie okrągłym przed przykładem (przykładami), czyli (!), oznacza przykłady błędów; nawias kwadratowy ze ZI sygnalizuje błędne zastosowanie znaku, natomiast nawias kwadratowy „pusty” – brak danego ZI. Przykładowo: [,] – niepoprawnie postawiony przecinek, [,] – niepoprawnie postawiona kropka, [] – brak wymienionego ZI.

Rażące błędy interpunkcyjne

1. Postawienie jakiegokolwiek ZI na początku wiersza.
2. Brak ZI (głównie: kropki, wykrzyknika, pytajnika) na końcu wypowiedzenia pojedynczego lub złożonego.
3. Pominięcie przecinka w wypowiedzeniu złożonym, w którym części składowe są połączone bezpośrednio:
(!) On idzie do kina [] ja zostaję w domu.
(!) Nie uważał na lekcji [] teraz ma za dużo pracy.
4. Pominięcie przecinka w wypowiedzeniu złożonym podrzędnie – przed spójnikiem (również z przyimkiem), zaimkiem, a także przed częścią nadrzędną:
(!) Idź tam [] dokąd ci każą.

²³ J. Podracki, *Klasyfikacja błędów interpunkcyjnych*, <https://rjp.pan.pl/component/content/article/1100-klasyfikacja-bdow-interpunkcyjnych?catid=54&Itemid=66> [16.12.2022].

(!) Nie wiem [] co robić.

(!) Ponieważ jest chory [] pozostał w domu.

(!) Dostał rower [] o jakim marzył.

5. Pominięcie przecinka przed imiesłowem zakończonym na -ąc, -szy:

(!) Szedł [] kulejąc.

(!) Męczysz wzrok [] patrząc z bliska w telewizor.

(!) Odpocząwszy [] zabrał się do pracy.

6. Pominięcie pierwszego przecinka (lub obu) w wypowiedzeniu złożonym podrzędnie z częścią składową wplecioną (z tzw. zdaniem albo wyrażeniem wtrąconym):

(!) Auto [] które oglądał, było za drogie.

(!) Auto [] które oglądał [] było za drogie.

7. W wypowiedzeniu złożonym współrzędnie – pominięcie przecinka przed spójnikami przeciwstawnymi, wynikowymi, synonimicznymi (czyli łącznymi), np. ale, lecz, jednak; więc, dlatego; czyli, to jest, to znaczy, a także postawienie przecinka przed spójnikami łącznymi, rozłącznymi, wyłączającymi, np. i, oraz; albo, lub, ani, ni. Te same przepisy obowiązują w wypowiedzeniu pojedynczym – między składnikami połączonymi spójnikami.

(!) Miłe złego początki [] lecz koniec żałosny.

(!) Ma zbyt mało czasu [] więc się spieszy.

(!) Przyjść jutro [] czyli oczekuj mnie w sobotę.

(!) Robi błędy [,] i nie przyznaje się do nich.

(!) Nie napisał pracy [,] ani nie odpoczął.

(!) Wyjedzie pojutrze [,] albo dopiero ruszy w przyszłym tygodniu.

(!) Ubiera się skromnie [] ale elegancko.

(!) Píše piórem [,] i długopisem.

8. Pominięcie przecinka w zdaniu złożonym porównawczym:

(!) Jest mądrzejszy [] niż myślałem.

9. Postawienie dwukropka, przecinka lub średnika po skrócie, po którym należy postawić kropkę; także po takim skrócie, po którym kropki się nie stawia:

(!) np[:], prof[:], itd[,], zamiast: np., prof., itd.

(!) nr[:], wg[:], dr[,], zamiast: nr, wg, dr

10. Brak kropki po skrócie, po którym należy ją postawić, lub postawienie kropki po skrócie, po którym jej się nie stawia:

(!) np[] prof[] cdn[], zamiast: np., prof., cdn.

(!) mgr[.], nr[.], wg[.], zł[.], sin[.], zamiast: mgr, nr, wg, zł, sin

11. Brak przecinka między jednorodnymi (równorzędnymi) składnikami (częściami zdania) szeregu, którego części składowe nie są połączone spójnikami, a także brak przecinka między składnikami powtórzonymi:

(!) Polacy[] Niemcy[] Ukraińcy poznają się coraz lepiej.

(!) Kupiła w sklepie mąkę[] cukier oraz inne produkty.

(!) Ona jest piękna[] fascynująca[] niedostępna.

(!) Pracowity[] spokojny uczeń powinien być lubiany.

(!) Opowiadała o wszystkim długo[] długo.

(!) Złapał wielką[] wielką rybę.

12. Brak dwukropka przed przytoczeniem cudzych lub własnych słów:

(!) Pamiętamy zalecenie Mickiewicza[] „Mierz siły na zamiary”.

(!) Adam Asnyk słusznie zauważył[] „Tacy poeci, jaka jest publiczność!”.

13. Brak dwukropka przy wymienianiu tytułu dzieła, nazwy, terminu, jeżeli nie są one w tekście w inny sposób wyróżnione (np. kursywą czy cudzysłowem):

(!) Kilkakrotnie czytał powieści Sienkiewicza[] Potop, Ogniem i mieczem, Pana Wołodyjowskiego, Krzyżaków.

(!) Wyraz[] nauka jest wyrazem polskim, a nie obcym.

14. Brak myślnika (otwierającego i zamykającego), ujmującego wyrazy lub wypowiedzenia wtrącone. Uwaga: tę samą funkcję pełnią nawiasy albo przecinki.

(!) Twoje dowcipy[] wybacz[] wcale mnie nie bawią.

(!) Nasza szkoła[] ta nowa[] jest najładniejsza w mieście.

15. Brak myślników (lub myślnika), wydzielających człony wtrącone w cytowany tekst oraz tekst odautorski w partiach dialogowych.

(!) O ile chodzi o pochodzenie wyrazu chłop[] pisze Witold Doroszewski[] to pierwotnie była to nazwa człowieka niewolnego.

(!) Litwo, uroczy kraju, kochanko Polaków[] pisał Stanisław Wyspiański.

16. Brak cudzysłowu w tytułach publikacji, cytowanych wyrazach, zdaniach i wyrażeniach, jeżeli nie są one wyróżnione inaczej (np. kursywą):

(!) Przeczytał artykuł Adama Grzeszaka pt. [] Iwan i gazurka[], zamieszczony w [] Polityce[].

(!) [] Piłeś, nie jedź! Jedziesz, nie pij![] – to hasło obowiązujące każdego kierowcę.

Drugorzędne błędy interpunkcyjne

1. Błędy w zastosowaniu średnika, myślnika, wielokropka, cudzysłowu, nawiasu, dwukropka – niewymienione wśród błędów rażących.

2. Brak wielokropka na końcu wypowiedzenia, wyrażenia lub wyrazu.

3. Błędy w stawianiu ZI na końcu takiego wypowiedzenia, po którym powinny (mogą) wystąpić dwa różne znaki, np. pytajnik i wykrzyknik, nawias i znaki emocjonalno-znaczeniowe (pytajnik, wykrzyknik, wielokropek), nawias i znaki dzielące (przecinek, średnik, myślnik, kropka), cudzysłów i kropka.

4. Pominięcie przecinka przed powtórzonym spójnikiem (w wypowiedzeniu złożonym lub w wypowiedzeniu pojedynczym):

(!) Albo odrobisz lekcje[] albo będziesz miał kłopoty w szkole.

(!) Chce dostać i rower[] i komputer.

5. Pominięcie drugiego przecinka w wypowiedzeniu z członem wplecionym (wtrąconym):

- (!) Ławka, na której siedział[] zaraz się zepsuła.
- (!) Kilkoro uczniów, np. Magda, Janek i Marek[] zachowywało się niezdalnie.
6. Pominięcie przecinka w pytaniach rozłącznych z powtórzoną partykułą czy albo postawienie przecinka w takiej konstrukcji przed pojedynczym czy:
- (!) Czy iść do szkoły[] czy zostać w domu?
- (!) Iść do szkoły[,] czy zostać w domu?
7. Postawienie przecinka przed powtórzonym spójnikiem współrzędnym w wypowiedzeniu, w którym spójnik taki występuje między członami nierównorzędnymi (dwa zdania i dwie części zdania):
- (!) Chwytał karabin i wystrzelił szybko[,] i celnie.
- (!) Zostaniemy po południu w domu lub pójdziemy do kina[,] lub do cyrku.
8. Postawienie przecinka w porównaniach (wyrażeniach porównawczych) – przed wyrazem jak (jakby, niby, niż itp.):
- (!) On jest zdrow[,] jak rydz.
- (!) Magda jest zdolniejsza[,] niż Piotr.
9. Błędy interpunkcyjne w różnego typu dopowiedzeniach, wtrąceniach, użyciach wołacza.
10. Pominięcie kropki po inicjałach:
- (!) J[] P[], K[] R[]
11. Błędne zastosowanie kropki w wyliczeniach, w tytułach książek, czasopism, rozdziałów itp.
12. Postawienie znaku zapytania na końcu wypowiedzenia złożonego podrzędnie, w którym zdaniem pytającym jest część podrzędna (i to bez względu na szyk obu części składowych). Na końcu wypowiedzenia powinna tu stać kropka.
- (!) Wiemy, jak to mamy zapisać[?]
- (!) Jak to trzeba było zapisać, nikt dokładnie nie wiedział[?]
13. Błędne zapisy skrótów podwojonych i wieloliterowych:
- (!) pp p.p. – zamiast: pp. (= państwo)
- (!) oo o.o. – zamiast: oo. (= ojcowie, np. jezuici)
- (!) dr.dr. prof prof – zamiast: dr dr (= doktorowie), prof.prof. (= profesorowie)
14. Błędne zapisy daty oraz wyrażen typu: przed naszą erą, naszej ery, Anno Domini.
15. Błędne zapisy liczebników porządkowych oznaczonych cyfrą.
16. Postawienie kropki po literach w skrótowcach zapisywanych wielkimi literami:
- (!) U.W., P.A.N., zamiast: UW, PAN (= Uniwersytet Warszawski, Polska Akademia Nauk)

JADWIGA KOWALIKOWA

Akademia Nauk Stosowanych w Tarnowie
ORCID: 0000-0063-4915-314X
kowalikowa@tacyt.pl

MAŁGORZATA PACHOWICZ

Akademia Nauk Stosowanych w Tarnowie
ORCID: 0000-0002-4862-6868
pachowicz@op.pl

KRYSTYNA CHOIŃSKA

Akademia Nauk Stosowanych w Tarnowie
ORCID: 0000-0003-4289-149X
hkrystyna@op.pl

Od języka do literatury i od literatury do języka. O niektórych możliwościach integrowania kształcenia literackiego z językowym w edukacji polonistycznej

Streszczenie

Istnieją w obrębie dydaktyki polonistycznej zagadnienia, które nie przestają przyciągać uwagi wszystkich zainteresowanych problematyką edukacji. Do tych aktualnych zagadnień należy integrowanie kształcenia literackiego z językowym w edukacji polonistycznej. W artykule podjęto próbę aktualizacji „starej” metody tzw. sądu nad bohaterem literackim i przybliżenia nowej metody analizy dokumentacyjnej.

Słowa kluczowe: integrowanie kształcenia literackiego z językowym, sąd literacki, metoda analizy dokumentacyjnej

Istnieją w obrębie dydaktyki polonistycznej takie zagadnienia, które nie przestają przyciągać uwagi wszystkich zainteresowanych pomnażaniem jej dorobku podmiotów: teoretyków i praktyków, naukowców i badaczy, pisarzy i dziennikarzy, a pośrednio uczniów oraz ich rodziców. Przyczyny, dla których dokonują się powroty do tych zagadnień, dają się przyporządkować do kilku grup. Są to:

- konkretne, ujawniające się potrzeby zweryfikowania przyjętych poglądów i ich implikacji, np. w postaci programów i metod nauczania,
- świadomość, iż w postęp i rozwój edukacji od początku zostały wpisane takie operacje, jak ponowna analiza, reinterpretacja, konfrontacja przyjętych celów z rezultatami, modyfikacje, innowacje,
- wydarzenia szczególnie, skłaniające do ukierunkowanej refleksji, która wydobywa z pamięci tematy na pozór już opracowane, a jednak uznane za zasługujące na to, by się im z różnych względów (takich jak rocznice, jubileusze, konkursy, pożegnania) ponownie przypatrzeć.

Do takich właśnie aktualnych zagadnień należy integrowanie kształcenia literackiego z językowym w edukacji polonistycznej. Źródła inspiracji, by nim się zajmować, mieszczą się w trzech wymienionych obszarach. Po pierwsze – jest nim bolesna strata, jaką poniosła dydaktyka polonistyczna wraz z odejściem prof. Henryka Kurczaba¹, wieloletniego, zasłużonego Profesora Uniwersytetu Rzeszowskiego, współtwórcy rozwijającej się w uczelni metodyki nauczania języka polskiego. Obserwując i oceniając efekty tej działalności mierzone publikacjami i stopniami naukowymi, należy podkreślić, że Profesorowi wiele zawdzięcza, jako naukowcowi i zarazem nauczycielowi akademickiemu, dyscyplina, jaką uprawiał, postrzegana w wymiarze ogólnym. Brał bowiem na swój warsztat sprawy dla niej fundamentalne, wśród których znalazła się również problematyka związana z integracją obu podstawowych działów nauczania języka polskiego jako przedmiotu szkolnego, tzn. kształcenia literackiego i językowego, teoretycznie integrowanego przez zanurzenie w kulturze, a mimo to nie zawsze traktowanego w powiązaniu, warunkującym synergię oraz ogład całościowy.

Prof. H. Kurczab był doskonale przygotowany do podjęcia wymienionej problematyki jako podwójny specjalista: literaturoznawca i językoznawca, dobrze ponadto znający szkołę. Zajmując się dzięki temu nie tylko samą ideą integracji wewnątrzprzedmiotowej i szukając jej umocowania w swoistości zarówno języka jako takiego, jak i literatury, brał pod uwagę realne możliwości przekładania teorii

¹ Prof. H. Kurczab urodził się 5 kwietnia 1930 r. w Chojniku, miejscowości leżącej w powiecie tarnowskim. Do szkoły podstawowej uczęszczał w Tuchowie, natomiast do gimnazjum i liceum – w Tarnowie, gdzie w III Liceum Ogólnokształcącym im. A. Mickiewicza zdał maturę. Studiował w Krakowie (WSP) i Poznaniu (UAM), stopień doktora nauk humanistycznych uzyskał w 1970 r. w WSP Krakowie, habilitował się w 1980 r.; tytuł prof. nadzwyczajnego otrzymał w 1990 r., a tytuł prof. URZ – w 2001 r. Prof. H. Kurczab był także czynnym nauczycielem. Doświadczenie zawodowe nauczyciela polonisty zdobył w Liceum Pedagogicznym w Inowrocławiu i tam „wykrystalizowało się wówczas u Niego przekonanie o konieczności integracji w nauczaniu języka polskiego” (K. Ozóg, *Profesor Henryk Kurczab* [w:] *Polonistyka zintegrowana*, red. K. Ozóg, J. Pasterska, Rzeszów 2000, s. 10). H. Kurczab o nauczaniu integrującym opublikował wiele prac, a wśród nich m.in. książki: *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*, *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty czy* artykuły: *Z zagadnień integracji kształcenia polonistycznego* („Polonistyka” 1981, nr1), *Typy integracji literatury z innymi dziedzinami sztuki* („Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie. Dydaktyka 2”, Rzeszów 1992). Prof. H. Kurczab zmarł 9 lipca 2022 r.

na praktykę. Pozostawił jako spuściznę swój dorobek w dwóch obszarach, podpowiadając swym kontynuatorom potrzebę uwzględniania w badaniach oraz w ich metodycznych implikacjach dwóch punktów ciężkości. Trafność udzielonych przez prof. H. Kurczaba wskazówek, jak i sens poznawania literatury poprzez język, a języka poprzez literaturę w ramach sprzężenia zwrotnego ma obecnie oficjalne wzmocnienie dzięki tekstocentrycznej² koncepcji nauczania języka polskiego. Otwiera ona również przestrzeń dla naturalnego kompromisu pomiędzy zwolennikami zwiększania obecności w programach nauczania zagadnień gramatycznych oraz przeciwnikami gramatyki³, zwracającymi się w stronę teorii aktów mowy oraz teorii komunikacji jako umocowań swego poglądu, iż punkt ciężkości należy położyć na użyciu języka w wypowiedziach: mówionych, pisanych, czytanych oraz słuchanych. Nie ulega bowiem wątpliwości, iż nauczanie jako takie – nie tylko ograniczone do języka polskiego – polega na poruszaniu się w świecie wypowiedzi tworzonych, nadawanych i odbieranych. Naprzemienne kierowanie uwagi na tekst oraz na jego tworzywo w sposób naturalny wciela w życie postulatory w zakresie integracji nauczania polonistycznego. Mając tego świadomość, łatwiej można dostrzec możliwości, a zarazem swoistość owych postulatów w relacji tekst literacki oraz sposób jego tworzenia poprzez wybór i organizację środków językowych. Bardziej oczywiste okaże się przeciwstawienie dwóch powiązanych bezpośrednim sąsiedztwem pytań: o czym jest dany utwór? oraz – jak został on „zrobiony” z języka? (kreacje poszczególnych postaci, opisy różnych obiektów, relacje o wydarzeniach i ich unaocznienia).

Uznając zasadność i możliwość patrzenia na język poprzez jego szczególne użycia, a na lektury szkolne poprzez wykorzystane tworzywo językowe, jego cechy oraz sposób użycia, należy połączyć dwa punkty widzenia: szeroko rozumiane wyzwanie ze strony tzw. życia oraz zweryfikowany dorobek metodyczny

² Prof. Jerzy Bartmiński uważa, że umiejętność tworzenia i rozumienia tekstu (od działań o charakterze podstawowym do interpretacji tekstów artystycznych), a także umiejętność odpowiedzi na cudzy tekst – są niezbędne do prób kontaktu uczniów z otoczeniem. Tekstologiczna kompetencja według prof. J. Bartmińskiego to wiedza dotycząca kompozycji, praktyczna wiedza o gatunkowych wzorcach budowy tekstów i o zasadach użycia ich w określonych sytuacjach oraz kompetencja gramatyczna (budowa wyrazów, odmiana wyrazów, itp.). Por. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia*, Warszawa 2009, *passim*.

³ Zob. np. propozycje Kordiana Bakuły, który całkowicie odrzucał nauczanie gramatyki, a doświadczenia komunikacyjne uczniów opierał na teorii aktów mowy i retoryce rozumianej jako lingwistyka tekstu. K. Bakuła, *Szkolną naukę o języku trzeba zmienić*, „Polonistyka” 1994, nr 5, s. 274–281; tenże, *Przeciw gramatyce, przeciw martwej tradycji...*, „Polonistyka”, 1995, nr 4, s. 207–212; tenże, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych: projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997; J. Kowalikowa, *W poszukiwaniu koncepcji kształcenia językowego – czyli co trzeba zmienić w szkolnym kształceniu językowym, by stało się ono skuteczne* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014, s. 25–36; M. Szymańska, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016.

na nowo odczytany i reinterpretowany w kontekście współczesności. Mówiąc inaczej, trzeba, by nowe skonfrontować ze starym, pamiętając, iż postęp i rozwój wymagają tego rodzaju konfrontacji poprzez zderzenie się tradycji z innowacją i modyfikacją. Edukacja potrzebuje nieustająco zmian, aby mogła nadażyć za celami, które się wyłaniają pod wpływem różnych determinantów (np. epidemii wywołanej wirusem covid, która wymusiła wprowadzenie nauczania w systemie online, również w szkołach podstawowych), ale i zmian w obrębie tzw. długiego trwania, jednak zmian ewolucyjnych, a nie rewolucyjnych. Zbyt pospiesznie wprowadzane unowocześnienia poprzez odrzucanie dotychczas wypracowanych schematów dydaktycznych grożą tym, że zastosowane działania będą zbyt radykalne i zmienią nie tylko to, co wymagało poprawy, ale i to, co jest oceniane pozytywnie. Bez trudu dałoby się przywołać stosowne przykłady potwierdzające, iż niedostatecznie ostrożnie podejmowane decyzje na podstawie błyskotliwych eksperymentów nie zawsze wychodzą edukacji na dobre i po okresie fascynacji nowościami dochodzi do ich krytyki. Przedwczesne odsyłanie tradycyjnych poglądów do metodycznego lamusa zamiast zastanowienia się nad ich uwspółcześnieniem poprzez próbę adaptacji do nowych impulsów i determinantów może negatywnie wpływać na oceniane z dłuższej perspektywy efekty kształcenia. Tak stało się m.in. w przypadku wyeliminowania z kształcenia językowego tzw. gramatyki, uznanej za zbędne obciążenie uczniów posługujących się przecież od najmłodszych lat mową ojczystą. Kładąc naciski nie na język jako taki, lecz na doskonalenie jego użycie, nie doceniono roli uświadomienia sobie przez uczniów cech i możliwości komunikacyjnych wpisanych w system. Zaniechanie daje o sobie znać wyraźnie i przejawia się w brakach w zakresie wiedzy gramatycznej u uczniów na różnych poziomach kształcenia. Wyrównania spowodowanych niedostatków nie da się osiągnąć w trybie natychmiastowym. Nauka o języku jako takim nie musi opierać się na pamięciowym opanowaniu np. paradygmatów koniugacyjnych czy deklinacyjnych, a np. wchodzenie w arkania słowotwórstwa może stać się interesującą zabawą, rozwijającą kreatywność, kierującą uwagę uczniów na związki pomiędzy znaczeniem i budową wyrazów przy uwzględnieniu podejścia zarówno synchronicznego, jak i diachronicznego. Projektując integrowanie kształcenia literackiego z językowym, trzeba docenić konieczność poznania przez uczniów budowy polskich zdań i ich modeli w kontekście różnych potrzeb komunikacyjnych, celów, intencji, funkcji. Uczniowie powinni – przyjmując role analityków, interpretatorów teksów cudzych, w tym utworów literackich oraz twórców własnych wypowiedzi związanych z tekstami literackimi – stać się świadomymi użytkownikami języka (np. posługującymi się bogatą leksyką, znającymi zasady tworzenia wypowiedzi). Obserwacja oraz doświadczenie pokazują, iż teorie aktów mowy i komunikacji nie wystarczą do rozwijania u nadawców i odbiorców świadomości językowej, niezbędnej, żeby mogli oni nabyć dwuskładnikową i dwukierunkową kompetencję tekstową, co nie oznacza, by te teoretyczne umocowania dla praktyki odrzucać. Przeciwnie, trzeba się do nich odwoływać, gdy określone działania dydaktyczne będą tego wymagać niejako w sposób naturalny. Im więcej zakotwiczeń teoretycz-

nych otrzyma praktyka, tym szybciej i pełniej będzie dokonywać się funkcjonalizacja wiedzy nabywanej przez uczniów. Powinna ona dokonywać się na bieżąco, a nie po zakończeniu procesu nauczania, przy uwzględnieniu dwóch wymiarów skuteczności użyć języka: pragmatycznego i etycznego, pozostających względem siebie w relacji ścisłego przylegania, a także przenikania się na zasadzie przemienności przyczyn i skutków.

Postępowaniu drogą wiodącą od języka do literatury lub też od literatury do języka⁴ zgodnie z zasadą integracji ze sobą obu działów szkolnej edukacji polonistycznej mogą służyć dwa rodzaje działań dydaktycznych: pośrednich oraz bezpośrednich. Pierwsze w założeniach wpisują się w odpowiedzi na fundamentalne pytania stawiane zawsze, gdy wynikają one np. z toku lekcji czy charakteru wykonywanych ćwiczeń. Brzmiały one:

- co można uzyskać, posługując się językiem, czytając teksty cudze oraz tworząc własne?,
- dzięki jakim składnikom i cechom języka możliwe są wymienione osiągnięcia?,
- jakimi cechami odznacza się tekst literacki wśród innych znanych uczniom rodzajów tekstów?

Można ustalić pewien model stały mówienia o utworach literackich traktowanych całościowo, a także o ich składnikach, np. kreacjach bohaterów, budowaniu wątków fabularnych, obrazowaniu, wyrażaniu emocji i oddawaniu procesów myślowych i innych. Taki porządkujący schemat jako wskazówka pomoże uczniom w organizowaniu procesu samodzielnego poznawania lektur. Działania dydaktyczne pośrednie rozciągają się w czasie, a odpowiedzi na pytania podlegają wzbogacaniu, mają charakter sumaryczny. Druga kategoria działań wiąże się bezpośrednio z pojedynczym utworem literackim postrzeganym poprzez język lub z pojedynczym zjawiskiem językowym, które pojawia się w danym dziele literackim, pełniąc w nim określoną rolę. W tym przypadku liczba pytań zależy od tekstu, od nauczyciela, od cech i postaw uczniów, od czasu, jakim osoby uczące się i nauczające dysponują (na lekcji, wykonując pracę domową, w innych okolicznościach). Mogą one brzmieć następująco:

- jakich środków językowych (wyrazów, zdań, form fleksyjnych, czasu, trybu) użył autor, tworząc kreację bohatera, ustalając i zmieniając tempo rozwoju fabuły, tworząc obrazy obiektów pojedynczych oraz ich układów i innych)?,
- jakie użyte środki zdecydowały o realistycznym bądź poetyckim charakterze obrazu świata przedstawionego?,
- jaki efekt mógłby osiągnąć czytelnik, gdyby niektóre obrazy wzbogacił lub uprościł, operując odpowiednią liczbą słów, a także synonimami?,
- które słowa, wyrażenia, większe całości wydają się przestarzałe, rzadko używane lub nieznanie współczesnym młodym użytkownikom polszczyzny?,

⁴ J. Kowalikowa, *Od języka do literatury – od literatury do języka* [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007, s. 129–159.

– czy utwór zawiera jakieś przesłanie ideowe dla czytelników i w jaki sposób jego autor, posługując się językiem, zadbał, by jego intencja została odebrana właściwie?,

– w jaki sposób na tle rozmowy bohaterów jawi się skuteczność funkcji perswazyjnej i za pośrednictwem jakich środków językowych można by zwiększyć moc przekonywania danej wypowiedzi?,

– dlaczego autor zdecydował się na wybór niektórych określeń?,

– co można powiedzieć o stylu utworu jako efekcie wyboru środków językowych i o potraktowaniu ich jako tworzywa w sposób celowy?,

– czy można mówić o jakichś charakterystycznych cechach polszczyzny autora dzieła?,

– co wynika z takiej, a nie innej kompozycji utworu jako całości, a także jego części: rozdziałów, ustępów, zwrotek?.

Podobnie jak służące integracji działania dydaktyczne mają charakter bezpośredni lub pośredni, to samo można powiedzieć o integracji jako procesie oraz zjawisku. Odbywa się w granicach pojedynczej lekcji lub jest niejako wspólnym mianownikiem kształcenia literackiego i językowego, podstawową zasadą, która je organizuje. Jej postrzeganie nie wyklucza oczywiście zajęć poświęconych bądź językowi, bądź literaturze potraktowanych ze względu na konkretne potrzeby oddzielnie, zwłaszcza na etapie wprowadzania uczniów w takie np. zagadnienia, jak: synonimia, możliwość wyrażenia tego samego w różnych zdaniach i przy użyciu rozmaitego słownictwa, odkodowywanie bądź kodowanie w wypowiedzi tzw. treści ukrytych. W ramach poszukiwania sposobów „uotrzebniania” bogatego dorobku dydaktyki polonistycznej poprzez implantację tradycji we współczesność w drugiej części artykułu zawarto próbę aktualizacji dobrze znanej, niegdyś popularnej i lubianej przez uczniów metody tzw. sądu nad bohaterem literackim, przypatrując się jej, uwzględniając zarówno aktualnie wpływające na edukację czynniki w stosunku do niej wewnętrzne (np. cechy uczniów), jak i zewnętrzne (pozaliterackie zaspokajanie przez uczniów potrzeb poznawczych, samowychowawczych, ludycznych). W tym swoistym procesie odświeżania oraz rewitalizacji metody sądu literackiego i przybliżenia nowszej metody analizy dokumentacyjnej przyjęto zgodnie z tytułem artykułu perspektywę integracji wewnątrzprzedmiotowej.

Metoda sądu literackiego jest wykorzystywana w dydaktyce polskiej od wielu lat⁵. W klasyfikacji metod nauczania umieszcza się ją wśród metod problemowych, łączy w sobie elementy dramy i dyskusji dydaktycznej. Schemat działania sądu – prawdziwej instytucji znanej uczniom z otaczającej ich rzeczywistości – zostaje przeniesiony do klasy, na lekcję języka polskiego⁶. Uczniowie wchodzą

⁵ Por. np. S. Skwarczyńska, *Język polski a zainteresowania pozaszkolne ucznia*, „Polonista” 1932, s. 65–69; K. Ratajska, *Metody kształcenia literackiego w szkole* [w:] *Z dydaktyki literatury i kultury w szkole*, red. E. Cyniak, Łódź 1994, s. 47–77; *Interpretacje i szkoła*, red. A. Opacka, Katowice 2000.

⁶ K. Lausz, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*, Warszawa 1970.

w rolę sędziego, prokuratora, świadków, ławników, oskarżonych, obrońców, a ich zachowania, wystąpienia powinno cechować zaangażowanie osobiste: intelektualne, emocjonalne oraz szczególna koncentracja. Jak pisze S. Bortnowski, istotą tej metody jest „oskarżenie prawne lub tylko moralne jako przyczynek do odpowiedzi na pytanie: czy każde postępowanie człowieka wolno usprawiedliwić, a nawet zaakceptować?”⁷. Uczniowie „uczą się i bawią, grając role sędziów, adwokatów, prokuratorów czy też sprawozdawców prasowych”⁸. Oskarżonymi są bohaterowie lektury, postacie literackie.

W metodzie sądu literackiego uczniowie przyjmują rolę nadawców i odbiorców, obserwują własne i cudze zachowania językowe w specjalnie stworzonej na potrzeby lekcji sytuacji komunikacyjnej, która to sytuacja uwiarygodnia korzyści płynące z ćwiczonych podczas lekcji umiejętności. Lekcje prowadzone z zastosowaniem tej metody budzą zainteresowanie uczniów, ponieważ znają oni seriale paradokumentalne, które zostały osadzone w realiach sali sądowej⁹. Jeśli nauczyciel zaplanuje przeprowadzenie lekcji metodą sądu literackiego, sala lekcyjna powinna zostać do tych działań dydaktycznych przygotowana, na przykład poprzez odpowiednie rozplanowanie miejsc (jak na sali sądowej). Każda nietypowa lekcja, w tym prowadzona z wykorzystaniem metody sądu literackiego, jest dla uczniów atrakcyjna, ponieważ podczas jej realizacji odchodzi się od wypracowanych i często stosowanych podczas innych lekcji języka polskiego schematów nauczania i działań dydaktycznych. Należy wyraźnie zaznaczyć, że nie każdy uczeń potrafi odnaleźć się w tej zainscenizowanej, wymagającej sytuacji i sprostać takim zadaniom, jak wygłoszenie mowy oskarżycielskiej czy obrończej. Każdy jednak może obserwować działania komunikacyjne, napisać protokół, sprawozdanie, notatkę prasową z procesu czy oceniać wystąpienia kolegów.

Można wymienić wiele powodów, dla których warto odświeżyć i przywrócić praktyce szkolnej tę metodę.

Po pierwsze, podczas lekcji języka polskiego realizowanej z zastosowaniem metody sądu literackiego dokonuje się integracja treści kształcenia literackiego z językowym i kulturowym, ponieważ właśnie ta metoda nadaje nauczaniu charakter integracyjny z uwzględnieniem zarówno analizy dzieła literackiego, jak i konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Metoda sądu literackiego niejako *zmusza* uczniów do gruntownego zapoznania się z tekstem literackim, ponieważ bez znajomości faktów, przyczyn popychających bohaterów literackich do czynów podanych osądowi trudno jest przygotować spójną mowę czy to prokuratora, czy

⁷ S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005, s. 205.

⁸ M. Giedymin, *Czy sądy nad bohaterami utworów literackich są metodą przestarzałą?* [w:] *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w szkołach średnich. Wybór artykułów z zakresu nauczania języka polskiego*, zestawił i oprac. J. Kijas, Warszawa 1967, s. 83.

⁹ Są to paradokumentalne seriale, których bohaterami są prawnicy, sędziowie, prokuratorzy i osoby walczące o sprawiedliwość, np. *Sędzia Anna Maria Wesolowska* (emitowany w latach 2006–2011 na antenie TVN i 2019–2021 na antenie TTV); *Sąd rodzinny* (emitowany na antenie TVN od 4 marca 2008 do 22 grudnia 2011 r.); *Kasta* (emitowany w TVP od 1 do 12 października 2020 r.).

obrońcy, sformułować i wygłosić wyrok. Integracyjne podejście do przedmiotu to nie jedyny plus takich działań dydaktycznych. Lekcje z zastosowaniem omawianej metody są także dowodem na wielokierunkowość działań polonistycznych. Lekcje języka polskiego kształcą cztery podstawowe sprawności językowe, tj. mówienie, pisanie, czytanie i słuchanie. Podczas lekcji przeprowadzonej metodą sadu literackiego można, a nawet trzeba zaplanować ćwiczenia w zakresie wszystkich wymienionych sprawności, czyli pisania, mówienia, słuchania oraz czytania ze zrozumieniem tekstu utworu literackiego (tę umiejętność uczniowie mogą rozwijać podczas wykonywania pracy domowej, przygotowując się do lekcji).

Po drugie, przypomniana w artykule metoda wpływa na kształcenie u uczniów różnorodnych umiejętności, tj. rozumienia tekstu, umiejętności analizy, wyciągania i formułowania wniosków, przygotowania i wygłaszania mów, przemówień, przygotowywania wypowiedzi, a także umiejętności odpowiedzi na cudzy tekst, która to umiejętność jest umiejętnością o charakterze podstawowym, wymaganą do interpretacji innych tekstów artystycznych na lekcjach języka polskiego. Podczas takiej rozprawy uczniowie m.in.:

- mogą zastosować w praktyce znane im formy wypowiedzi, np. monolog, dialog;

- mogą wziąć udział w dyskusji, polemice, negocjacjach, ujawniając przy tym umiejętności informowania, powiadamiania, wartościowania i przekonywania, odróżniania perswazji od manipulacji językowej;

- mogą dokonywać różnorodnych operacji na tekście, np. przekształcania, redagowania, parafrazowania, skracania, rozwijania, streszczania, argumentowania;

- mogą dokonywać wyboru adekwatnych środków językowych;

- mogą wesprzeć moc swoich argumentów elementami komunikacji niewerbalnej (np. barwa głosu, tempo mówienia, gestykulacja, mimika twarzy, postawa ciała).

W taki właśnie sposób dokonuje się funkcjonalizacja wiedzy uczniów.

Po trzecie, podczas lekcji realizowane są cele w zakresie postaw, osiągany jest ważny cel wychowawczy. Wypowiedź, jaką wygłasza prokurator, ma na celu demaskowanie niewłaściwego postępowania, złych czynów, zaś wypowiedź obrońcy rozwija w uczniach umiejętność widzenia w ludziach dobra. Rolą sędziego jest osądzenie złych czynów, wymierzenie kary i wskazywanie dróg poprawy. Przyjmowanie przez uczniów poszczególnych ról nie musi pokrywać się z ich osobistymi poglądami. Taka sytuacja pozwala na odnajdywanie się uczniów w różnorodnych sytuacjach i przede wszystkim na wykształcenie umiejętności akceptowania przez nich odrębnych punktów widzenia, ale także na przygotowanie uczniów do pełnienia w przyszłości autentycznych ról społecznych, np. sędziów, adwokatów, dziennikarzy, zajmujących się problematyką winy i adekwatnej do czynów – kary, co wiąże się z przygotowaniem uczniów do życia i czekających ich wyzwań zawodowych. Podczas lekcji uczniowie mogą także wykazać się zdolnościami i wielokierunkową inicjatywą, np. poprzez przygotowanie rekwizytów, elementów scenografii, ubiorów dla poszczególnych uczestników rozprawy dostosowanych do utworu literackiego, tzn. z epoki czy współczesnych. Obecnie,

dysponując różnymi środkami technicznymi (np. smartfon, kamera), można sprawę nagrać¹⁰, a nagranie uczynić materiałem służącym do różnych analiz języka osób biorących udział w tym wydarzeniu¹¹ i badania przez nauczyciela efektywności kształcenia¹². Na lekcji uczniowie niejako w praktyce mogą stosować zasady kultury i prezentowania własnych poglądów bez sarkazmu, ironii, rubaszości.

Metoda ma także minusy, np. zbyt dużo czasu trzeba poświęcić, żeby przygotować lekcję, nie jest to więc metoda do częstego stosowania. Warto ją jednak od czasu do czasu wprowadzać, gdyż jej zalety są niezaprzeczalne – skupienie uwagi na kluczowych zagadnieniach w zakresie nauczania języka polskiego, tj. na utworze literackim, który staje się przedmiotem wielokierunkowej analizy, i jednocześnie na kształceniu językowym uczniów.

Na integrację kształcenia literackiego z językowym pozwala także metoda analizy dokumentacyjnej polegająca na operacjach tekstologicznych potwierdzających i weryfikujących intuicje odbiorcze czytelników¹³. Ważne w tej metodzie jest kształcenie świadomości literackiej ucznia poprzez bezpośrednie poznanie dzieł literackich i poddawanie ich obserwacji, analizie i badaniu. Przy okazji prac związanych z lekturą można zaplanować także ćwiczenia językowe, w naturalny i niewymuszony sposób połączyć kształcenie literacko-kulturowe z kształceniem językowym, np. przez sporządzenie – w zależności od analizowanego tekstu – słownika wyrazów trudnych, niezrozumiałych, neologizmów, archaizmów itp. Jednak wadą tej metody może być nadaktywność nauczyciela, narzucanie przez niego interpretacji utworu literackiego oraz sprowadzenie aktywności ucznia wyłącznie do poziomu receptywnego. Uczeń podczas lekcji nie wykazuje inicjatywy myślowej, ponieważ brakuje ćwiczenia kreatywności i samodzielności, tak, jak się dzieje podczas lekcji z zastosowaniem metody sądu literackiego.

Podsumowując, należy stwierdzić, że nie każde łączenie kształcenia literackiego z językowym jest polecanym sposobem działań dydaktycznych, nie wystarczy połączenie analizy dzieła literackiego z okazjonalnymi ćwiczeniami językowymi. W edukacji polonistycznej niezbędne jest podążanie drogą od języka do literatury i od literatury do języka.

¹⁰ Można także wykorzystać środki techniczne do przygotowania przez uczniów zadania domowego, np. *Po obejrzeniu rozprawy sądowej przygotuj relację z niej w taki sposób, żeby można ją było zamieścić na Instagramie i by oglądający mogli sobie wyrobić zdanie na temat tego wydarzenia.*

¹¹ Zob. A. Tomasiak, *Multimedialny język polski – sposoby aktywizowania młodzieży za pomocą YouTube’a, Instagrama i TikToka*, „Polonistyka” 2022, nr 5, s. 15–19.

¹² Zob. J. Kowalikowa, K. Choińska, M. Pachowicz, *Kontrola i ocena jako integralne i konieczne składniki procesu dydaktycznego na różnych etapach edukacyjnych*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2021, nr 7 (16), s. 129–141; J. Kowalikowa, A. Pachowicz, M. Pachowicz, K. Choińska, *Wymiary efektywności edukacyjnej*, „Humanities and Cultural Studies” 2022, t. 3, nr 3, s. 91–107.

¹³ Z. Uryga, *Godziny polskiego. Zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 125–142.

Bibliografia

- Bakuła K., *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych: projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997.
- Bakuła K., *Przeciw gramatyce, przeciw martwej tradycji...*, „Polonistyka” 1995, nr 4, s. 207–212.
- Bakuła K., *Szkołą naukę o języku trzeba zmienić*, „Polonistyka” 1994, nr 5, s. 274–281.
- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., *Tekstologia*, Warszawa 2009.
- Bortnowski S., *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005.
- Giedymin M., *Czy sądy nad bohaterami utworów literackich są metodą przestarzałą?* [w:] *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w szkołach średnich. Wybór artykułów z zakresu nauczania języka polskiego*, zestawił i oprac. J. Kijas, Warszawa 1967.
- Interpretacje i szkoła*, red. A. Opacka, Katowice 2000.
- Kowalikowa J., *Od języka do literatury – od literatury do języka* [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007, s. 129–159.
- Kowalikowa J., *W poszukiwaniu koncepcji kształcenia językowego – czyli co trzeba zmienić w szkolnym kształceniu językowym, by stało się ono skuteczne* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014, s. 25–36.
- Kowalikowa J., Choińska K., Pachowicz M., *Kontrola i ocena jako integralne i konieczne składniki procesu dydaktycznego na różnych etapach edukacyjnych*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2021, nr 7 (16), s. 129–141.
- Kowalikowa J., Pachowicz A., Pachowicz M., Choińska K., *Wymiary efektywności edukacyjnej*, „Humanities and Cultural Studies” 2022, t. 3, nr 3, s. 91–107.
- Kurczab H., *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształczącej*, Rzeszów 1979.
- Kurczab H., *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*, Rzeszów 1993.
- Kurczab H., *Typy integracji literatury z innymi dziedzinami sztuki*, „Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie. Dydaktyka 2” 1992.
- Kurczab H., *Z zagadnień integracji kształcenia polonistycznego*, „Polonistyka” 1981, nr 1.
- Lausz K., *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*, Warszawa 1970.
- Ożóg K., *Profesor Henryk Kurczab* [w:] *Polonistyka zintegrowana*, red. K. Ożóg, J. Pasterska, Rzeszów 2000.
- Ratajska K., *Metody kształcenia literackiego w szkole* [w:] *Z dydaktyki literatury i kultury w szkole*, red. E. Cyniak, Łódź 1994, s. 47–77.
- Skwarczyńska S., *Język polski a zainteresowania pozaszkolne ucznia*, „Polonista” 1932, s. 65–69.
- Szymańska M., *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016.
- Tomasik A., *Multimedialny język polski – sposoby aktywizowania młodzieży za pomocą YouTube’a, Instagrama i TikToka*, „Polonistyka” 2022, nr 5, s. 15–19.
- Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.

From Language to Literature and from Literature to Language. On Selected Strategies of Integrating Literary Education with Language Education

Abstract

Integrating literary education with language education ranks among those research topics which invariably attract the attention of everyone interested in teaching. The authors of the paper aim to revisit an “old” method of literary analysis, namely, a “literary tribunal” over a literary protagonist,

as well as to explore a different, “newer” method of teaching, namely a document analysis. Both methods reinforce the integrative character of education.

Keywords: integrating literary education with language education, literary tribunal, document analysis

Jadwiga Kowalikowa, prof. dr hab., wieloletni kierownik Katedry Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki UJ; nauczyciel akademicki Katedry Filologii Polskiej PWSZ w Tarnowie; autorka rozpraw, artykułów, podręczników i poradników, członek komisji PAN, PAU, Rady Języka Polskiego, Komitetu Olimpiady Polonistycznej. Jej dorobek naukowy obejmuje kilka dziedzin mieszczących się w obszarze, jaki wyznaczają szeroko rozumiane językoznawstwo oraz edukacja. Należą do nich: współczesna polszczyzna, kształcenie językowe w szkole, integracja kształcenia językowego z literackim, komunikacja językowa, poprawność, etyka oraz miłośnictwo polszczyzny, język a kultura, polonistyka zagraniczna, podręcznik szkolny, kształcenie i doskonalenie nauczycieli polonistów, dydaktyka szkoły wyższej, budowa i tworzenie tekstu, retoryka, historia dydaktyki języka polskiego jako przedmiotu nauczania.

Małgorzata Pachowicz, dr hab., prof. Uczelni, Kierownik Katedry Filologii Polskiej PWSZ w Tarnowie. Autorka, współautorka i współredaktorka publikacji dotyczących takich dziedzin, jak współczesny język polski (m.in. socjolingwistyka i pragmalingwistyka, polszczyzna w mediach, kultura języka); słownictwo tematyczne (ze szczególnym uwzględnieniem zmian leksykalnych, które nastąpiły w słownictwie uczniów po 1989 r. w związku z intensywnymi przemianami, rozwojem społecznym, gospodarczym i cywilizacyjnym); dydaktyka języka polskiego, dydaktyka szkoły wyższej oraz historia szkolnictwa; dziedzictwo kulturowo-historyczne regionu (małej ojczyzny). Promotorka i recenzentka licznych prac dyplomowych studentów kierunków filologia polska oraz pedagogika.

Krystyna Choińska, doktor nauk humanistycznych, profesor Uczelni w Katedrze Filologii Polskiej PWSZ w Tarnowie. Jej zainteresowania naukowe to językoznawstwo współczesne i dydaktyka języka polskiego. Autorka artykułów z zakresu językoznawstwa i dydaktyki, w tym publikowanych za granicą; współautorka i współredaktorka kilku książek (m.in. K. Choińska, J. Kowalikowa, M. Pachowicz, *Warsztat pisarski autora pierwszej polonistycznej pracy dyplomowej*, Tarnów 2014; K. Choińska, M. Pachowicz, *Słownik tematyczny uczniowskiej polszczyzny*, Tarnów 2015; Z. Cygał-Krupa, K. Choińska, M. Pachowicz, *Słownik tematyczny uczniowskiej polszczyzny. Słownictwo rzadsze*, Tarnów 2016; K. Choińska, J. Kowalikowa, M. Pachowicz, *Dydaktyka szkoły wyższej z perspektywy wyższej szkoły zawodowej*, Kraków 2019; *Językoznawstwo, stylistyka, kultura*, red. nauk. K. Choińska, M. Pachowicz, Tarnów 2020); promotorka licznych prac dyplomowych studentów kierunku filologia polska i pedagogika, z których kilka było nagradzanych i wyróżnianych (np. w 2017 roku nagrodą Perły Tarnowa TTN).

ZBIGNIEW TRZASKOWSKI

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID: 0000-0003-2309-4700

zemet@poczta.fm

Dichtungstheoretische Prolegomena zu einer philologischen Didaktik

Prolegomena do teorii poezji w dydaktyce filologicznej

Streszczenie

W artykule przedstawiono z perspektywy strukturalistyczno-semantycznej terminy, schematy interpretacyjne, funkcjonalność teorii poezji w dydaktyce filologicznej. Poezja, postrzegana w kontekście kreatywności i użyteczności, interpretowana z uwzględnieniem relacji do autora, odbiorcy, kodu światopoglądowego, stanowi istotny faktor świata znaków oraz przekazu medialnego.

Słowa kluczowe: literatura, poetyka, poezja, rytm, wersyfikacja.

Im weiteren Sinn ist Literatur die Gesamtheit der schriftlich niedergelegten Äußerungen. Das reicht vom *Gilgamesch-Epos* bis hin zur *Bibel*, vom Straßenbahnfahr-schein bis hin zum Peter Handke-Gedicht, von der Eugenie Marlitt bis hin zu Arno Geiger sowie vom Versandhaus-Katalog bis hin zur *Göttlichen Komödie*. Seit der Erfindung des Drucks mit beweglichen Lettern (Mitte des 15. Jh.) war das „schriftlich Niedergelegte“ als solches nichts Besonderes mehr. Das Literarische eines Textes sah man nun im engeren Sinn in der Kunst seiner Herstellung (Dichtkunst, Poesie) und in der Schönheit seiner Erscheinung (Gallizismus „Belletristik“, frz. „schöne Literatur“).

Heute unterscheidet man zwischen fiktionaler und expositorischer Literatur. Expositorische Texte (lat. *exponere* – auseinandersetzen, darlegen), auf einen ganz bestimmten Gebrauchszweck hin geschrieben, beziehen sich auf die reale Wirklichkeit und verfolgen ausschließlich praktische (moralische, ökonomische, pädagogische, politische und/oder soziale) Zwecke. Fiktionale Texte (lat. *fingere* – erdichten, ersinnen, bzw. erlügen) dagegen entspringen der Fantasie. Dazu gehören – nach dem Dreischichtenmodell – Dichtung bzw. Hochliteratur, Unterhaltungsliteratur (mit gängiger Sichtweise und anerkanntem Normenhorizont) und Trivialliteratur¹. Der folgende Beitrag konzentriert sich auf Literatur im engeren Sinn.

¹ Anders gesagt – Konformliteratur als - 1. Anpassungsliteratur an den Geschmack breiter Leserschichten; 2. Schemaliteratur mit Stoff- und Spannungsschemata, stereotypen Figuren und sprachlich-stilistischen Klischees.

Um über das weitläufige Gebiet und die verschiedenartigen Werke einen Überblick zu gewinnen, geht die Literaturwissenschaft zwei Wege. Auf der einen Seite ist die Poetik, die klassifiziert. Sie bringt die Werke der Dichtkunst aufgrund ihrer Merkmale in ein System. Poetiken wurden auch als Lehr- und Regelbücher der Dichtkunst benutzt. Auf der anderen Seite steht die Literaturgeschichte, die historisch einordnet. Sie strebt nach Überblick und Verständnis, indem sie den innerliterarischen Abhängigkeiten nachgeht, die Beziehungen zwischen der Literatur und ihrem historischen Hintergrund erforscht und den Fluss der literarischen Erscheinungen periodisiert.

An alte Tradition anknüpfend hat Johann Wolfgang Goethe (seit 1782 von) die drei Hauptgattungen Lyrik, Epik und Dramatik als „Naturformen der Poesie“ verstanden: „Es gibt nur drey ächte [drei echte – Z. T.] Naturformen der Poesie: die klar erzählende, die enthusiastisch aufgeregte und die persönlich handelnde: Epos, Lyrik und Drama“². Wer denkt bei der enthusiastisch aufgeregten Form nicht an Goethes *Willkommen und Abschied* (1775)? Jedoch gibt es ja auch die erzählende und dramatische Lyrik, die Ballade, ein stimmungsvolles Erzählgedicht mit einer Inklinaton für außergewöhnliche Situationen und Begebenheiten. Zudem enthalten Novellen und Romane lyrische Stellen. Und im Drama, etwa in *Mutter Courage* (1939) von Bertolt Brecht, mischen sich Lied und Erzählung.

Emil Staiger hält es für kaum möglich, das Wesen des lyrischen Gedichts, des Epos, bzw. des Dramas, zu bestimmen. Er spricht stattdessen vom Lyrischen, Epischen und Dramatischen: Die Aussprache des Innenlebens führt zum Lyrischen, die Teilhabe an einem Geschehen führt zum Epischen und das tätige Handeln kommt im dramatischen Gespräch zur Klarheit.

Wenn lyrische Dichtung nicht objektiv ist, so darf sie darum doch nicht subjektiv heißen. Und wenn sie nicht Außenwelt darstellt, stellt sie dennoch auch keine Innenwelt dar. Sondern „innen“ und „außen“, „subjektiv“ und „objektiv“ sind in der lyrischen Poesie überhaupt nicht geschieden³.

Ein interessanter Begründungsvorschlag der drei Gattungen stammt von Harald Fricke⁴. Er bezieht sich dabei auf die Semiotik, die Lehre der Zeichen. Innerhalb der Semiotik werden drei Dimensionen unterschieden:

- die Syntaktik umfasst die Beziehungen der Zeichen untereinander,
- die Semantik untersucht die Verhältnisse zwischen Zeichen und ihrer Bedeutung,
- in der Pragmatik geht es um die Zusammenhänge zwischen den Zeichen und ihren Benutzern (Rednern, Hörern, Autoren, Lesern).

Nach Fricke weicht der poetische Sprachgebrauch von dem der Standardsprache ab. Poetische Abweichung verletzt sprachliche Normen und erfüllt eine nachweisbare Funktion. In der Lyrik liegen die Abweichungen auf der syntaktischen (grammatischen) Ebene, in der Epik auf der semantischen und im Drama auf der pragmatischen Ebene. Lyrik weicht von der Grammatik u. a. in Wortstellung und Versifizierung ab,

² J. W. von Goethe, *West-östlicher Divan [1819]. Studienausgabe* (durchgesehene und bibliographisch ergänzte Ausgabe), hrsg. von M. Knaupp, Stuttgart 2005, S. 356.

³ E. Staiger, *Grundbegriffe der Poetik*, München 1971, S. 45.

⁴ H. Fricke, *Norm und Abweichung. Eine Philosophie der Literatur*, München 1981.

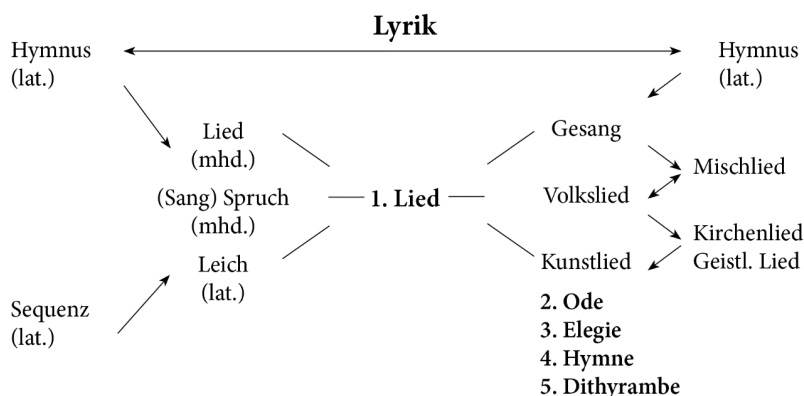
Epik bezieht sich in ihrer Bedeutung auf eine fiktionale (phantasierte) Welt⁵ und im Drama meinen die Schauspieler nicht sich selbst, sondern ihre Rolle.

Schließlich lassen sich die drei Gattungen auch den drei von Karl Bühler beschriebenen „Funktionen der Sprache“ zuordnen: die Lyrik der Ausdrucksfunktion, die Epik der Darstellungsfunktion und die Dramatik der Appellfunktion⁶.

Zuordnungsmöglichkeiten der drei poetischen Gattungen

„Naturformen der Poesie“ (Johann Wolfgang Goethe):		
Lyrik	Epik	Dramatik
enthusiastisch	klar erzählend	persönlich handelnd
„Fundamentale Möglichkeiten des menschlichen Daseins“ (Emil Staiger):		
das Lyrische	das Epische	das Dramatische
Innenleben verlangt nach Aussprache	Teilhabe an einem Geschehen führt zum Bericht	das tätige Handeln kommt im dramatischen Gespräch zur Klarheit
„Abweichung von der Standardsprache“ (Harald Fricke) im:		
Syntaktischen	Semantischen	Pragmatischen
„Funktionen der Sprache“ (Karl Bühler):		
Ausdruck	Darstellung	Appell

Innerhalb der Gattungen erfolgt dann die weitere Differenzierung, die Ivo Braak⁷ übersichtlich dargestellt.



⁵ Fiktionaler Text weicht von den Erfahrungstatsachen ab. Die realistische Fiktion bleibt im Bereich der Erfahrungsmöglichkeit, die fantastische Fiktion übersteigt unsere erfahrbare Welt, die absurde Fiktion verstößt gegen die Logik.

⁶ K. Bühler, *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Stuttgart 1999. Vgl. Übersetzung ins Polnische von Jan Koźbial: K. Bühler, *Teoria języka. O językowej funkcji przedstawiania*, Kraków 2004.

⁷ I. Braak, *Poetik in Stichworten. Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe*, Kiel 1980.

Im Folgenden werden unterschiedliche Arten der Bindung besprochen. Eine erste Form der Bindung (neben der Bindung an Metrum, Rhythmus, Melodie, Textgrammatik oder vorgegebenes Textmaterial), die auch heute noch in Bezug auf Gedichte allgemein bekannt ist, ist der Reim, eine partielle Übereinstimmung des phonetischen Materials von mindestens zwei Wörtern im Text. An ihm lässt sich auch zeigen, dass es in der Geschichte der Literatur die Tendenz gibt, sich von Bindungen zu befreien. Man denke dabei nur an die Ablösung des Epos durch den Roman, des Versdramas durch das Prosadrama, des gereimten durch das reimlose Gedicht. Nach der Stellung am Ende des Verses wird unterschieden zwischen:

- dem Paarreim (**aabb**),
- dem umschließenden Reim (**acca**),
- dem Kreuzreim (**abab**),
- dem Schweifreim (**aab, ccb**),
- dem Drei-Reim (**aaa**),
- dem Ketten-Reim (**aba, bcb**),
- dem verschränkten Reim (**abc, abc**).

Solange das Dichten noch als eine erlernbare handwerkliche Kunst galt, gab es Reim-Lexika, in denen sich reimende Wörter verzeichnet waren⁸. Reimweisen sind für manche lyrische Formen charakteristisch, z. B. **aba beb ede ded** für die Terzine, **abba abba ede ded**, oder in freierer Auffassung auch **aabb acca ade ead** für das Sonett.

Die Beiden

Sie trug den Becher in der Hand	a
– Ihr Kinn und Mund glich seinem Rand – ,	a
So leicht und sicher war ihr Gang,	b
Kein Tropfen aus dem Becher sprang.	b

So leicht und fest war seine Hand:	a
Er ritt auf einem jungen Pferde,	c
Und mit nachlässiger Gebärde	c
Erzwang er, dass es zitternd stand.	a

Jedoch, wenn er aus ihrer Hand	a
Den leichten Becher nehmen sollte,	d
So war es beiden allzu schwer:	e
Denn beide bebten sie so sehr,	e

⁸ Das erste Lexikon dieser Art in deutscher Sprache verfasste Erasmus Alber (ca. 1500-1553) im Jahre 1540 unter dem Titel *Novum dictionarii genus* (XII+840 Seiten). In Polen stammt eine ähnliche Publikation aus dem Jahre 1735 und trägt den Titel: *Subsidium wiersza polskiego albo kadencye [...] dla latwości wprawiającej się do wiersza polskiego szkolney młodzi zebrane r. p. 1735 w Warszawie [...]*. Siehe dazu: M. Jeżowski, *Słownik rymów Antoniego Malczewskiego*, „Roczniki Humanistyczne“ 1972, H. 4, S. 67-94.

Dass keine Hand die andre fand **a**
 Und dunkler Wein am Boden rollte⁹. **d**

An diesem Sonett von Hugo von Hofmannsthal zeigt sich auch etwas von der Funktion des Reim-Gebrauchs. Der paarige Reim der „Sie“-Strophe signalisiert unbekümmerte Sicherheit, der umschließende Reim der „Er“-Strophe sicheren Schutz. In der Synthese-Strophe wird zwar der Reim **a** aus „Sie“ und „Er“ durchgehalten, doch zeigt sich auch, dass „die beiden“ mehr als die Summe von „Sie“ und „Er“ sind, dass Neues und Verwirrendes hinzukommen, wenn sie zusammenkommen.

Außer den genannten Reimarten gibt es noch (viele) weitere Arten von Reimen: reine und unreine, Anfangs- und Binnenreime, Kehr- und Schüttelreime – um nur einige zu nennen. Beim Stabreim (Reim der altgermanischen Dichtung) in einer Langzeile werden jeweils in der ersten Halbzeile zwei und in der zweiten ein gleicher Konsonant oder Vokal verwendet, die im Anlaut miteinander verbunden sind. Die Füllungen (Senkungen) und der Auftakt sind frei. Der Stabreim unterscheidet sich von der Alliteration. Dass der Reim allein noch kein sinnvolles Gedicht macht, zeigt James Krüss auf heitere Weise in seinem Nonsens-Klassiker:

Wenn die Möpfe Schnäpse trinken

Wenn die Möpfe Schnäpse trinken,
 Wenn vorm Spiegel Igel stehn,
 Wenn vor Föhren Bären winken,
 Wenn die Ochsen boxen gehen,
 Wenn im Schlafe Schafe blöken,
 Wenn im Tal ein Wal erscheint,
 Wenn in Wecken Schnecken stecken,
 Wenn die Meise leise weint,
 Wenn Giraffen Affen fangen,
 Wenn ein Mäuslein Läuslein wiegt,
 Wenn an Stangen Schlangen hängen,
 Wenn der Bieber Fieber kriegt,
 Dann entsteht zwar ein Gedicht,
 aber sinnvoll ist es nicht!¹⁰

Das Metrum (griech. *μέτρον μέτρον* – Maßstab, Richtschnur; Silben- und Versmaß) ist das nächste charakteristische Merkmal der Bindung. In der Metrik unterscheidet man je nach der Hebung und Zahl Taktarten und Taktreihen. Die wichtigsten Taktarten sind:

⁹ H. von Hofmannsthal, *Die Beiden*, [in:] ders., *Gedichte*, Leipzig 1922, S. 14.

¹⁰ J. Krüss, *Wenn die Möpfe Schnäpse trinken*, [in:] https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-einrichtungen/Zentrum-KuJ-Literatur/Gedichtadaptionen_im_Bilderbuch_-_Analyse_von_drei_Beispielen.pdf (abgerufen am 9 VI 2022).

- Jambus (unbetont + betont: „Beweis“, „gesagt“),
- Trochäus (betont + unbetont: „Leben“, „sicher“),
- Anapäst (unbetont + unbetont + betont: „Anapäst“),
- Daktylus (betont + unbetont + unbetont: „Daktylus“).

Taktreihen bestehen aus einer bestimmten Anzahl von Takten, sind steigend oder fallend und enden stumpf, klingend oder gleitend. Dazu einige Beispiele:

- viertaktig jambisch = steigend stumpf: herein, / Herr Ni/kolaus!; viertaktig
- trochäisch = fallend klingend: Fallen / seh ich / Zweig auf / Zweige; fünftaktig
- jambisch = steigend stumpf: Die See/le ist / es, die / den Men/schen macht;
- dreitaktig daktylisch = fallend gleitend: Trauernde,/ siehe das / Tröstliche!;
- Alexandriner (sechs Jamben): Den Schmer/zen sag / ich Dank: / sie mach/ten mich / zum Mann;
- Hexameter (sechs Daktylen): Singe un/sterbliche / Seele der / sündigen /Men-schen Er/lösung (letzter Takt unvollständig).

Im Vers liegt dem Rhythmus (griech. *ῥυθμός* *rhythmós* – geregelte Bewegung, regelmäßige Wiederkehr) das Metrum zugrunde. Er überlagert es jedoch durch Akzentsetzung und Pausen sowie der sinnfälligen Gliederung eines Vorgangs in der Zeit. Es besteht eine Beziehung zwischen metrischer Ordnung und sprachlicher Erfüllung. Mittel der Akzentuierung sind Tonhöhe, Druckstärke und Längenunterschiede. Eine rhythmische Einheit zwischen Atem- bzw. Stimmphasen nennt man Kolon. In der Prosa entsteht der Rhythmus durch die Satzspannung, durch Sinnbetonung, wechselnde Geschwindigkeit und Pausensetzung. An Rhythmustypen unterscheidet Wolfgang Kayser den „fließenden (in Kurzversen/Kurzstrophen), den strömenden (in Hexameter und Freien Rhythmen), den bauenden (der epischen Stanze, des Alexandriners und des Sonetts), den gestauten/spröden (divergierender rhythmischer Einheiten) sowie den tänzerischen Rhythmus (im Epigramm der Anakreontik)¹¹.

Man beachte den sich ändernden Rhythmus in Kleists *Prinz Friedrich von Homburg* (1809/1810). Dabei sollte der Text am besten laut gelesen werden. Zunächst folgt eine Inhaltsangabe: In einem Schauspiel gibt ein Feldmarschall seinen Offizieren den Schlachtplan bekannt. Einer von ihnen, ein Prinz, erhält die Instruktion, keinesfalls von seinem Platz zu weichen, bis der linke Flügel des Feindes unter dem Ansturm von „Hennings“ und „Truchß“ auf seinen rechten stürzt und die feindlichen Truppen sich aufgelöst hinter einer Trift¹² drängen. Dort sollen sie dann in grabendurchzogenen Sümpfen aufgerieben werden. Es folgt nun der Wortlaut der Instruktion im Zusammenhang:

Feldmarschall: Des Prinzen Durchlaucht wird – [...]

Rittmeister von der Golz (schreibt): Nach unsers Herrn ausdrücklichen Befehl –

Feldmarschall: Wie immer auch die Schlacht sich wenden mag,

¹¹ Historisches Wörterbuch der Rhetorik, hrsg. von G. Ueding, Bd. 8, Tübingen 2007, S. 226. Eine genaue Beschreibung der Rhythmustypen findet man in: W. Kayser, *Kleine deutsche Versschule*, Tübingen 2019, S. 128-135.

¹² Grünland geringer Qualität, das als Viehweide genutzt wird.

Vom Platz nicht, der ihm angewiesen, weichen – [...]

Als bis, gedrängt von Hennings und von Truchß [...]

Des Feindes linker Flügel, aufgelöst,

Auf seinen rechten stürzt, und alle seine

Schlachthaufen wankend nach der Trift sich drängen,

In deren Sümpfen, oft durchkreuzt von Gräben,

Der Kriegsplan eben ist, ihn aufzureiben¹³.

Im Vergleich zum flüssigeren Rhythmus der Inhaltsangabe verfügt die zusammenhängende Instruktion eher über einen bauenden Rhythmus. Der Rhythmus des Originaltextes ist von zusätzlicher Lebendigkeit geprägt, vor allem dort, wo ein einziger Vers auf mehrere Sprecher verteilt wird:

Feldmarschall (befremdet): Was macht des Prinzen Durchlaucht?
 Graf von Hohenzollern (heimlich): Arthur!
 Der Prinz von Homburg: Hier!
 Hohenzollern: Ich glaub,
 Du bist des Teufels?!¹⁴.

Auf einen Rhythmus eingestellt ist die Melodie. Diese entsteht aus der Anordnung der Klang- und Geräuschlaute. Bei den Klängen schwingen die Stimmbänder, von deren Amplitude die Tonstärke und von deren Frequenz die Tonhöhe abhängt. Je nach Formung des Resonanzraumes von Mund- und Nasenhöhle entstehen die Klangfarben, die wir als Vokale, Liquiden (l, r) und Nasale (m, n, ng) empfinden. Bei der Erzeugung von Geräuschlauten sind die Stimmbänder unbeteiligt. Für die Reibelaute wird für die ausströmende Luft eine entsprechende Enge geschaffen. Die Verschlusslaute entstehen durch den Verschluss des Luftweges und dessen plötzliche Freigabe. Normalerweise sprechen wir nicht von Laut zu Laut oder von Wort zu Wort, sondern wir durchlaufen Wortgruppen und -Sequenzen in einer Äußerung. Dadurch entsteht eine Tonhöhenbewegung, die als Tonhöhenkurve aufgezeichnet werden kann. Klänge und Geräusche haben zudem unterschiedliche Ausdruckswerte. Wie Friedrich von Logau (1604-1655)¹⁵ sagte, „Kann die deutsche Sprache schnauben, schnarchen, poltern, donnern, krachen: kann sie doch auch spielen, scherzen, liebeln, gütteln [freundlich reden – Z. T.], kürmeln [lallen – Z. T.], lachen“.

Alfred Behrmann hat an einem Gedicht Hans Magnus Enzensbergers (*rache für ein gläsernes herz*)¹⁶ die Klang- und Geräuschbindungen durch Alliterationen, Korrespondenzen, Brücken und Echos graphisch dargestellt:

¹³ H. von Kleist, Prinz Friedrich von Homburg. Fünfter Auftritt, [in:] <https://www.projekt-gutenberg.org/kleist/homburg/homb15.html> (abgerufen am 9 VI 2022).

¹⁴ Ebenda.

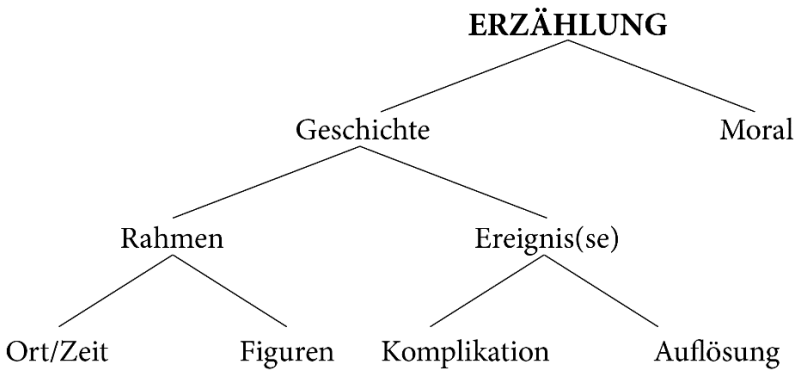
¹⁵ F. von Logau, *Sinngedichte*, Leipzig 1759, S. 238.

¹⁶ H. M. Enzensberger, *rache für ein gläsernes herz*, [in:] ders. *Landessprache. Gedichte*, Frankfurt a. M. 1969, S. 65.

- I *venen aus glimmer und malm*
balg aus bleiglantz
gneis und magnetkies
heikel, hell und geheim dein hertz
- II *birst dein basaltener leib*
- III *steigen schärweis gläser schwärzer gälaxie*
- IV *geblasen gläs(hauch) schwärm schwärze Gläser*
(nebel)glänz gräm

17.

Bei der Textgrammatik handelt es sich um ein verhältnismäßig junges Forschungsgebiet der Literaturwissenschaft. Statt langwieriger theoretischer Darlegungen soll besser gleich ein Beispiel gezeigt werden. Die epische Kurzform „Erzählung“ ist an die folgende grammatische Struktur gebunden:



Ein wirklicher Text entsteht, indem die grammatischen Kategorien der untersten Zeile durch objektsprachliche Ausdrücke ersetzt werden. In Bezug auf das Beispiel lassen sich folgende Anmerkungen machen: Ort: Rand eines Kürbisfeldes unter einem großen Nussbaum. Zeit: Herbsttag. Figuren: Knabe, unter dem Nussbaum liegend. Damit ist der Rahmen gegeben. Komplikation: Der Knabe zweifelt an Gottes Weisheit, weil die großen Kürbisse an kleinen Pflanzen wachsen, während der riesige Baum nur kleine Früchte hervorbringt. Auflösung: Eine Nuss löst sich und fällt dem Knaben auf die Nase. Damit ist das Ereignis gegeben. Aus Rahmen und Ereignis entsteht eine Geschichte. Und die Moral? (Etwa: Was Gott tut, das ist wohlgetan).

¹⁷ A. Behrmann, *Einführung in die Analyse von Verstexten*, Stuttgart 1974, S. 36.

Hermann Jandls *erziehungstraum*

den vater zeugen
den vater gebären
den vater erziehen

die mutter zeugen
die mutter gebären
die mutter erziehen

die lehrer zeugen
die lehrer gebären
die lehrer erziehen

dann geboren werden¹⁸

entspricht der folgenden Textgrammatik: $T \rightarrow S_1 S_2 S_3 S_4$; $S_1 \rightarrow V_{11} V_{12} V_{13}$; $S_2 \rightarrow V_{21} V_{22} V_{23}$; $S_3 \rightarrow V_{31} V_{32} V_{33}$. Für V_{11} bis V_{33} gilt: ist zu ersetzen durch Substantiv_i und Verb_k: $V_{ik} \rightarrow \text{Substantiv}_{(akk)i} \text{Verb}_{(inf)k}$. Die Kennzeichnungen in (den) Klammern beziehen sich auf die grammatische Form. S_4 weicht von den vorausgehenden Strophen ab und ist durch dann + Verb_{k=2} im Infinitiv passiv: $S_4 \rightarrow \text{dann Verb}_{(infpass)}$ zu ersetzen. Im letzten Schritt erfolgt der Ersatz/Austausch der Substantiv- und Verb-Symbole durch Ausdrücke aus dem Wörterbuch: Substantive für $i = 1$ vater, $i = 2$ mutter, $i = 3$ lehrer und Verben für $k = 1$ zeugen, $k = 2$ gebären, $k = 3$ erziehen.

Textgrammatiken dienen der Klassifizierung von Texten. Wie ersichtlich ist, können sie aber auch bei der Herstellung von Texten gebraucht (bzw. missbraucht?) werden. Misstrauen bezüglich des Verhältnisses von Sprache und Wirklichkeit, der Glaube, dass man über die Sprache nicht hinauskomme und dass die Sprache vielmehr, wie Ludwig Wittgenstein schrieb, die Grenze unserer Welt sei, führte einen Teil der literarisch Schaffenden zur Abkehr von der Gestaltung außersprachlicher Wirklichkeit und zur Auseinandersetzung mit dem vorgegebenem Textmaterial. Die seit 1956 entstandenen „Montagen“ der Wiener Gruppe machten Schule. Ein Mitglied der Gruppe, Gerhard Rühm, soll dazu selbst zu Wort kommen:

(*Die Wiener Gruppe*, 1967)

es lag nahe, andere bücher und sonstige schriftliche dokumente zu verwenden, auch verschiedene gleichzeitig. schon die auswahl des materials war erregend und für das poetische endprodukt natürlich von massgeblicher bedeutung. auswahl und ordnung, die sensibilität, die sich in dem spannungsverhältnis benachbarter sätze erweist, machen die qualität dieser art von dichtung aus. jeder brachte geeignetes material an (bevorzugt waren anfangs ältere konversationsbücher), wir spielten uns aufeinander ein, warfen uns die sätze wie bälle zu. wenn daneben auch jeder für sich den erschlossenen möglichkeiten weiter nachging, war gerade die montage eine technik, die die gemeinschaftsarbeit besonders begünstigte¹⁹.

¹⁸ H. Jandl, *erziehungstraum*, [in:] ders., *leute leute*, Frankfurt a. M. 1970, S. 21.

¹⁹ *Die Wiener Gruppe: Achleitner, Artmann, Bayer, Rühm, Wiener. Texte, Gemeinschaftsarbeiten, Aktionen*, hrsg. und mit einem Vorwort von Gerhard Rühm, Reinbek b. Hamburg 1967, S. 22.

Die Geschichte der Literatur wird in Epochen und Perioden unterteilt, die einerseits auf Zusammenhänge mit der allgemeinen Geschichte, andererseits auf innerliterarische Entwicklungen, auf Tendenzen und Stile verweisen. Diese Perioden dürfen *freilich* nicht als starre Schubladenbegriffe aufgefasst werden, sondern als standortbedingte Orientierungshilfen, z. B. in der Art und Weise, in der die Reclam-Reihe *Die deutsche Literatur. Ein Abriss in Text und Darstellung*, hrsg. von Otto F. Best und Hans-Jürgen Schmitt (»Universal-Bibliothek«) aufgebaut ist²⁰. Bd. 1: *Mittelalter I* [750–1230], hrsg. von Hans-Jürgen Koch, 1993, S. 1-351; Bd. 2: *Mittelalter II* [1230 – 1450] hrsg. von Hans-Jürgen Koch, 1995, S. 1-330; Bd. 3: *Renaissance. Humanismus. Reformation* [1450–1600], hrsg. von Josef Schmidt, 1998, S. 1-374; Bd. 4: *Barock* [1600–1724], hrsg. von Renate Fischetti, 1994, S. 1-366; Bd. 5: *Aufklärung und Rokoko* [1720–1785], hrsg. von Otto F. Best, 2016, S. 1-341; Bd. 6: *Sturm und Drang und Empfindsamkeit* [1762–1787], hrsg. von Ulrich Karthaus, 2002, S. 336; Bd. 7: *Klassik* [1755 – 1832], hrsg. von Gabriele Wirsich-Irwin, 2013, S. 1-333; Bd. 8: *Romantik I* [1798–1843], hrsg. von Hans-Jürgen Schmitt, 2003, S. 1-320; Bd. 9: *Romantik II* [1798–1843], hrsg. von Hans-Jürgen Schmitt, 2005, S. 1-311; Bd. 10: *Vormärz* [1830–1849], hrsg. von Florian Vaßen, 2012, S. 1-335; Bd. 11: *Bürgerlicher Realismus* [1848–1898], hrsg. von Andreas Huyssen, 1999, S. 1-343; Bd. 12: *Naturalismus* [1870–1911], hrsg. von Walter Schmähling (unter Mitarbeit von Christa Seibicke), 1999, S. 1-342; Bd. 13: *Impressionismus, Symbolismus und Jugendstil* [1890–1910/14], hrsg. von Ulrich Karthaus, 1994, S. 1-359; Bd. 14: *Expressionismus und Dadaismus* [1910–1925], hrsg. von Otto F. Best, 2011, S. 1-341; Bd. 15: *Neue Sachlichkeit, Literatur im Dritten Reich und im Exil* [1925–1945], hrsg. von Henri R. Paucker, 1995, S. 1-319; Bd. 16: *Gegenwart I* [seit 1945], hrsg. von Gerhard R. Kaiser, 2012, s. 1-410; Bd. 17: *Gegenwart II* [seit 1945], hrsg. von Gerhard R. Kaiser, 2000, S. 1-382.

Gegen jeden derartigen Periodisierungsversuch lassen sich Einwände vorbringen, dabei sollte aber zweierlei bedacht werden. Erstens verlangt eine Orientierung über die literarischen Werke neben der Einteilung in Gattungen und Formen auch eine Aufgliederung in Epochen. Begriffe wie Barock oder Realismus, Klassik oder Expressionismus, Romantik oder Naturalismus, geben bereits Hinweise zur Einschätzung eines Werkes und sei es durch das Bewusstmachen des Zeitabstandes, der uns von einer bestimmten literarischen Aussage trennt. Zweitens trifft eine literaturgeschichtliche Periodisierung, wenn sie gelungen ist, auch die Entwicklungsstufen der materiellen sowie der geistigen Kultur, also des menschlichen Bewusstseins. Man schätzt, dass es etwa 500 Bücher – die Bereiche der Naturwissenschaften, der Philosophie und der Politik eingeschlossen – waren, welche seit Gutenberg die Welt entscheidend mit veränderten, darunter Werke von Galileo Galilei, Immanuel Kant, Charles Darwin, Lewis Carroll, James Maxwell, Alexander Bell, Karl Marx, Sigmund Freud, Albert Einstein und Karl Popper. Bücher

²⁰ *Die deutsche Literatur. Ein Abriss in Text und Darstellung* (Ausgabe in 17 Bänden), hrsg. von Otto F. Best und Hans-Jürgen Schmitt (»Universal-Bibliothek«), Stuttgart, seit 1976–.

religiöser Entscheidung, die zum Teil über Jahrhunderte hinaus die Entwicklung von Menschen mitbestimmt haben, werden in einem von Wilhelm Sandfuchs herausgegebenen Band (*Bücher der Entscheidung*) vorgestellt, vom Römerbrief bis zu Teilhard de Chardin. Dieter Wellershoff hat anhand bedeutender Romane der Weltliteratur die Doppelbedingtheit literarischen Schaffens verfolgt, das sich einerseits als Erschließung und Darstellung menschlicher Bewusstseinsgeschichte und Welterfahrung, andererseits als Echo auf andere Bücher erweist, wobei die phänomenologischen und die innerliterarischen Entwicklungsstränge in mannigfache Wechselbeziehungen treten. Zur Literaturgeschichte gehört auch die Betrachtung nach Längs- und Querschnitten. Der Längsschnitt verfolgt die literarische Behandlung eines bestimmten Stoffes oder Motivs über einen bestimmten Zeitraum hinweg, z. B. den Faust-Stoff.

Dieter Wellershoff sieht in den großen Romanen der Weltliteratur die exemplarischen Zustandsbeschreibungen des sich verändernden Menschheitsbewusstseins. In Dantes *Divina Commedia* gibt es noch „die strenge Architektonik eines metaphysischen Weltgebäudes, das von dem Gedanken geprägt ist, dass jeder Platz im System angemessen und gerecht sei, denn es ist ja ein Platz in der ewigen göttlichen Ordnung“²¹. Dann beginnt der Prozess der sich entgrenzenden Welt. Bei Miguel de Cervantes Saavedra spalten sich Wahn und Wirklichkeit. An mindestens vier weiteren Autoren soll noch gezeigt werden, wie Wellershoff die weitere Entwicklung beschreibt. Honoré de Balzac erschließt die dumpfe Sphäre menschlicher Niedrigkeit, Franz Kafka gelingt das genau beschriebene Undeutbare, James Joyce lässt die intimen, momentanen, noch kaum bewussten Gedanken als inneren Monolog entstehen und Jean Paul Sartre fordert auf, sich im Sinnlosen frei zu erschaffen. Als vorläufigen Endpunkt des Aufdeckungsprozesses wählt Wellershoff *Die Enden der Parabel* (1973) des Amerikaners Thomas Pynchon. In diesem Werk wird unsere Welt in totaler Vernetzung durch die alles umfassende Superstruktur eines wissenschaftlich-industriellen-militärischen, sich selbst steuernden, gesichtslosen Systems dargestellt, in welchem Individuum und Gewissen bedeutungslos geworden sind.

Insgesamt sind es zweiundzwanzig Autoren, deren Werke Wellershoff als menschliche Bewusstseinsentdeckungen²² deutet, wobei die literarischen Methoden – z. B. szenischer Objektivismus bei Gustave Flaubert, Stenogramm der Selbstgespräche und Gedanken bei Fjodor Dostojewski, der innere Monolog und Subdialog oder die Montage des Zufälligen – gleichzeitig auch zum Entdeckten gehören. Aus dieser Perspektive erscheint Literatur als Repräsentation menschlicher Bewusstseinsgeschichte – unentbehrlich für das Nachdenken des Menschen über sich selbst und das andere.

²¹ D. Wellershoff, *Der Roman und die Erfahrbarkeit der Welt*, Köln 1988, S. 17.

²² „Ich verzichte auf mich selbst. Denn die Schriftsteller sind die Stellvertreter der Propheten, die verschollen sind“ (W. Weyrauch, „*Mein Gedicht ist mein Messer*“, [in:] *Mein Gedicht ist mein Messer. Lyriker zu ihren Gedichten*, hrsg. von H. Bender, München 1964, S. 25).

In diesem Beitrag wurde der Versuch unternommen, diejenigen Begriffe und Zusammenhänge darzustellen, die für den verständlichen Umgang mit Dichtungstheorie in der Didaktik erfunden werden müssten, wären sie nicht schon bereits da, entstanden in jahrhundertelanger Reflexion über die Erscheinungsformen, Beziehungen sowie Entstehungs- und Wirkungsweisen von Texten. Die Ergebnisse dieses Nachdenkens richten sich zunächst auf das Eigenleben der Literatur und auf ihr Medium, die Sprache. Poesie wird darüber hinaus in Zusammenhängen gesehen: sie wird nach Schöpfungskraft und Nützlichkeit gewertet; sie wird nach ihren Beziehungen zu Autor, Leser, Gesellschaft und Weltanschauung befragt und interpretiert; und sie wird innerhalb der gesamten Zeichen- und Medienwirklichkeit auf ihre Daseinsberechtigung geprüft.

Bibliografie

- Behrman Alfred, *Einführung in die Analyse von Verstexten*, Verlag J. B. Metzler, Stuttgart 1974.
- Braak Ivo, *Poetik in Stichworten. Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe*, Verlag Hirt, Kiel 1980.
- Bühler Karl, *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Verlag Lucius & Lucius, Stuttgart 1999.
- Bühler Karl, *Teoria języka. O językowej funkcji przedstawiania*, tl. Jan Koźbial, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2004.
- Enzensberger Magnus Hans, *rache für ein gläsernes herz*, [in:] ders., *Landessprache. Gedichte*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 1969.
- Fricke Harald, *Norm und Abweichung. Eine Philosophie der Literatur*, Verlag C. H. Beck, München 1981.
- Goethe Wolfgang Johann von, *West-östlicher Divan [1819]. Studienausgabe* (durchgesehene und bibliographisch ergänzte Ausgabe), hrsg. von Michael Knaupp, Reclam Verlag, Stuttgart 2005.
- Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, hrsg. von Gert Ueding, Bd. 8, M. Niemeyer Verlag, Tübingen 2007.
- Hofmannsthal Hugo von [eigentl. Hugo Laurenz August Hofmann, Edler von Hofmannsthal], *Die Beiden*, [in:] ders., *Gedichte*, Insel Verlag, Leipzig 1922.
- Jandl Hermann, *erziehungstraum*, [in:] ders., *leute leute*, S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main 1970.
- Jeżowski Marian, *Słownik rymów Antoniego Malczewskiego*, „Roczniki Humanistyczne“ 1972, H. 4, S. 67-94.
- Kayser Wolfgang, *Kleine deutsche Versschule*, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen 2019.
- Kleist von Heinrich, *Prinz Friedrich von Homburg. Fünfter Auftritt*, [in:] <https://www.projekt-gutenberg.org/kleist/homburg/homb15.html> (abgerufen am 9 VI 2022).
- Krüss James, *Wenn die Möpse Schnäpse trinken*, [in:] https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-einrichtungen/Zentrum-KuJ-Literatur/Gedichtadaptionen_im_Bilderbuch_-_Analyse_von_drei_Beispielen.pdf (abgerufen am 9 VI 2022).
- Logau Friedrichs von, *Sinngedichte*, Verlag: Weidmannsche Buchhandlung, Leipzig 1759.
- Staiger Emil, *Grundbegriffe der Poetik*, Deutscher Taschenbuch-Verlag, München 1971.
- Wellershoff Dieter, *Der Roman und die Erfahrbarkeit der Welt*, Verlag Kiepenheuer & Witsch, Köln 1988.
- Weyrauch Wolfgang, „*Mein Gedicht ist mein Messer*“, [in:] *Mein Gedicht ist mein Messer. Lyriker zu ihren Gedichten*, hrsg. von Hans Bender, P. List Verlag, München 1964.

Prolegomena of poetic art in philological didactics

Abstract

The paper presents terms, interpretation schemes, and functionality of the theory of poetry in philological didactics from a structuralist and semantic perspective. Poetry, perceived in the context of creativity and usefulness, interpreted taking into account the relationships to the author, reader, and worldview code, is an important factor in the world of signs and media messages.

Keywords: literature, poetics, poetry, rhythm, versification

Zbigniew Trzaskowski – Polska, Kielce, Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Instytut Literaturoznawstwa i Językoznawstwa, Zakład Badań Kulturowych; dr hab., prof. UJK; spec.: literaturoznawstwo; zainteresowania naukowe: aksjologia współczesnej literatury europejskiej, enigmatologia literacka, literatura a komunikacja społeczna, literatura a teologia, metodologia badań literackich, najnowsza literatura polska, polsko-czeskie relacje kulturowe; e-mail: zemet@poczta.fm. Wybrane publikacje: 1. Trzaskowski Zbigniew, *Poetical Habitus of Anna Frajlich*, [w:] „*Tu jestem / zamieszkuje własne życie*”. *Studia i szkice o twórczości Anny Frajlich*, red. W. Ligęza, J. Pastarska, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2018, s. 29–39. 2. Trzaskowski Zbigniew, *Czas zaklęty w pamięć. Nelly Sachs fenomenologiczna lektura Shoah*, [w:] *Przestrzeń i czas w lekturze – lektura przestrzeni i czasu*, red. D. Hejda, A. Jakubowska-Ożóg, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2019, s. 208–218. 3. Trzaskowski Zbigniew, *Hypostases of Krzysztof Jaworski's Poetry*, „*Tematy i Konteksty*” 2020, nr 10, s. 401–412. DOI: 15584/tik.2020.30. 4. Trzaskowski Zbigniew, *Więcej niż wszystko. „Hymn o miłości” Pawła Apostoła z perspektywy hermeneutyczno-parenetycznej*, „*Studia Filologiczne Uniwersytetu Jana Kochanowskiego*” 33 (2020), s. 465–476. DOI: 10.25951/4288. 5. Trzaskowski Zbigniew, *Philosophia perennis Stanisława Lema*, [w:] *Stanisław Lem. Fantastyka naukowa i fikcje nauki*, red. D. Heck, Wydawnictwo Narodowego Centrum Kultury, Warszawa 2021, s. 43–56.

ІГОР КАЗАКОВ

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ORCID: 0000-0002-7536-6723

kazakov.i@i.ua

Сценарій змішаного навчання світової літератури у процесі вивчення теми «Творчість Адама Міцкевича»**Scenariusz kształcenia mieszane go literatury światowej w procesie poznawania tematu „Twórczość Adama Mickiewicza”**

Streszczenie

Celem artykułu jest opracowanie scenariusza mieszane go nauczania literatury światowej na przykładzie studium tematu „Twórczość Adama Mickiewicza”. W proponowanym scenariuszu zastosowano model rotacyjny „odwrócona klasa” i wykorzystano różne formy pracy: wykład, test, zadania indywidualne, zajęcia praktyczne, wideokonferencje, kwestionariusz. Opisany scenariusz został zintegrowany ze środowiskiem platformy kształcenia na odległość MOODLE Donbaskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego (Słowiańsk, obwód doniecki, Ukraina). Stwierdzono, że mieszane uczenie się wymaga stworzenia oprogramowania edukacyjnego, które spełnia współczesne standardy jakości świadczenia usług edukacyjnych: dostępność, interaktywność, multimedialność. Technologia mieszane go uczenia się pozwala na zastosowanie szerokiej gamy form i narzędzi edukacyjnych, które przyczyniają się do personalizacji procesu uczenia się, umożliwiają realizację całego zestawu elementów asymilacji materiału (od wiedzy do oceny), aktywują działania poszukiwawcze nie tylko studentów, ale także nauczycieli.

Słowa kluczowe: nauczanie mieszane, nowoczesne metody nauczania, technologie na odległość, metodyka nauczania, literatura światowa, Adam Mickiewicz

Інновації, які сьогодні впроваджуються у процес навчання, передбачають використання різноманітних моделей та технологій навчання. Сучасний викладач має бути готовим до глобальних змін, які відбуваються в освіті, володіти предметними компетенціями та методиками впровадження інноваційних технологій у навчальний процес за своїм фахом. Однією з сучасних форм навчання є змішане навчання (англ. *blended learning*) – гібридна методика, заснована на творчому поєднанні навчання онлайн і традиційного (аудиторного) навчання¹.

¹ В. М. Кухаренко, *Теорія та практика змішаного навчання*, Харків 2016; С. J. Bonk, C. R. Graham, *The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs*, взято з: http://curtbonk.com/toc_section_intros2.pdf

Аналіз останніх досліджень **свідчить про високий рівень** засвоєння теорії змішаного навчання в українському науковому просторі. Широке коло публікацій присвячене узагальненню наукових робіт західних вчених та обґрунтуванню необхідності впровадження змішаного навчання в Україні². Значно менша кількість робіт присвячена практичній розробці технологій змішаного навчання³, що обумовлює актуальність створення та популяризації конкретних моделей та сценаріїв змішаного навчання.

Метою статті є розробка сценарію змішаного навчання **світової літератури** на прикладі вивчення теми «Творчість Адама Міцкевича». Пропонований сценарій був інтегрований у середовище LMS MOODLE Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ Донецької області, Україна). У нашому сценарії змішаного навчання використано доволі популярну ротаційну модель «перевернутий клас»⁴ (англ. *flipped classroom*). Під час використання цієї моделі студенти знайомляться з теоретичним матеріалом у режимі онлайн перед аудиторним заняттям. Це може бути заздалегідь підготовлений текстовий матеріал, відеолекція, подкаст тощо. Робота в аудиторії відводиться на рефлексію опрацьованого матеріалу, виконання практичних завдань, дискусії, групову роботу.

Оскільки творчість А. Міцкевича займає чільне місце у літературному процесі першої половини ХІХ століття, пропонуємо присвятити вивченню цієї теми окремий навчальний тиждень, план якого викладач розміщує на своєму е-курсі. План повинен містити інформацію про терміни виконання завдань, форму та місце їх проведення й кількість балів, які студент може набрати за кожний вид діяльності. Для оптимізації та прозорості системи накопичення балів кожен модуль ми оцінюємо у 100 балів, а для переводу набраних балів у семестрову рейтингову оцінку застосовуємо відповідний коефіцієнт.

Пропонуємо план та опис навчальної діяльності за цим сценарієм.

ПЛАН ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ТВОРЧІСТЬ АДАМА МІЦКЕВИЧА»

1. Ознайомитися з лекційним матеріалом (дистанційно).
2. Дати відповіді на питання для самоконтролю (дистанційно) – 10 балів.
3. Виконати індивідуальне завдання № 1 (дистанційно) – 10 балів.

² О. Кузьменко, *Змішане навчання як інноваційна форма організації навчального процесу в школі*, «Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка», серія «Педагогіка» 2017, № 3; Н.В. Рашевська, *Змішане навчання як психолого-педагогічна проблема*, «Вісник Черкаського університету» серія «Педагогічні науки» 2010, № 191.

³ А. П. Кудін, О. М. Міненко, *Сценарії технології змішаного навчання математики в системі MOODLE*, «Фізико-математична освіта» 2018, № 1(15); Г. К. Чепурних, *Використання моделі «змішаного навчання» під час викладання іноземної мови у немовному вузі*, «Молодий вчений» 2019, № 5.1 (69.1).

⁴ В. М. Кухаренко, *Теорія та практика змішаного навчання*, Харків, 2016, С. 231–240.

4. Виконати тест за змістом поеми А. Міцкевича *Пан Тадеуш* (дистанційно) – 10 балів.
5. Участь у практичному занятті (аудиторна робота) – 40 балів.
6. Виконати індивідуальне завдання № 2 (дистанційно) – 20 балів.
7. Участь у підсумковій відеоконференції (дистанційно) – 5 балів.
8. Виконати рефлексію до занять (дистанційно) – 5 балів.
9. Максимальна кількість балів за тему – 100 балів.

ОПИС НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1. Теоретичний матеріал

Відповідно до моделі «перевернутого класу», теоретичний матеріал опрацьовується студентами асинхронно у режимі онлайн. Для викладу теоретичного матеріалу у середовищі MOODLE призначені два види діяльності: «Книга» та «Урок». Надаємо перевагу другому з них, оскільки «Урок», на відміну від «Книги», надає можливість перевірити рівень засвоєння матеріалу шляхом тестування.

Пропонуємо орієнтовний план тексту лекції «Творчий здобуток Адама Міцкевича», який дозволить охопити найбільш важливі питання, пов'язані з творчістю поета:

1. Історичні умови виникнення польського романтизму.
2. Життєвий і творчий шлях А. Міцкевича.
3. Жанрове розмаїття творчості поета.
4. Створення романтичного автопортрета у збірці *Кримські сонети*. Образи природи Криму.
5. Поеми Адама Міцкевича (*Конрад Валленрод, Дзяди, Гражина, Пан Тадеуш*).

Для підтримки та посилення теоретичного змісту викладачу бажано підготувати навчальне відео (наприклад, за допомогою безкоштовної, але потужної програми OBS Studio) та додати посилання до лекційного матеріалу. Зауважимо, що статистика використання відео у навчальних курсах показує, що тривалість одного відеофрагменту не повинна перевищувати десяти хвилин⁵, тому навчальний відеоролик має містити найбільш важливі / складні питання теми, що вивчається. У нашому випадку такими питаннями можуть бути:

1. Розгляд історичних передумов виникнення та розвитку романтизму у Польщі, а саме: поділ країни у 1795 році, наслідки Віденського конгресу (1815), Листопадове польське повстання та польсько-російська війна (1830-1831).
2. Своєрідність польського романтизму. Польські романтики були не тільки письменниками, а й рушійною силою у боротьбі проти національного при-

⁵ P. Guo, *Optimal Video Length for Student Engagement*.

- гноблення: вони створювали підпільні спілки, закликали до національного самоусвідомлення. Богуслав Допард відзначає у своїй монографії: «Романтизм у Польщі виростає із, здавалося б, парадоксального переплетіння прагнень створити справжню національну літературу та вираження бунту відчуженої особистості. У долистопадових віршах фольклор стикається з вертеріадою, патріотична жертовність – з трагізмом, лицарський міф – з екзистенціальним відчаєм, патріотичний провінціалізм – із революційним шаленством і демонічним баченням долі»⁶. Не випадково пізніше, на межі XIX-XX століть, літературна критика «Молодої Польщі» «розглядала поняття романтизму в ідеологічному контексті: як певне ставлення чи стиль поведінки. Вільгельм Фельдман, наприклад, бачив у романтизмі духовну силу, без якої нація не може досягти своїх найвищих цілей, бо тільки романтизм – а не позитивізм – «дає відчуття величі» і є джерелом духу свободи»⁷.
3. Місце Адама Міцкевича у польській літературі – поета, який за висловом Юліана Кшижановського «оновив або відродив літературу в Польщі та підняв її на висоту, якої раніше не було. Світову висоту»⁸. Поезія Міцкевича мала велике значення для польського національно-визвольного руху, розвитку демократичної думки, відновлення польської літератури; вона збагатила літературну мову, віршування, поетичні жанри.

2. Питання для самоконтролю

Середовище MOODLE надає широкі можливості для створення сторінки тестових завдань у діяльності «Урок»: множинний вибір, коротка відповідь, правильно / неправильно, есе тощо. Пропонуємо завдання відкритого типу із застосуванням типу питань «Есе», які дозволять перевірити рівень засвоєння студентами теоретичного матеріалу:

Дайте короткі письмові відповіді на наступні питання:

1. У чому полягають специфічні особливості польського романтизму?

⁶ „Romantyzm wyrasta w Polsce z paradoksalnego na pierwszy rzut oka splotu dążeń do stworzenia literatury autentycznie narodowej i do wypowiedzenia buntu wyobcowanej jednostki. W poematach przedlistopadowych ludowość zderza się z werteriadą, ofiara patriotyczna z tragizmem, mit rycerski z egzystencjalną rozpaczą, patriotyczny prowincjonalizm z frenezją rewolucyjną i demoniczną wizją losu» (Bogusław Dopart, *Polski romantyzm i wiek XIX*, Kraków 2013, s. 114).

⁷ «W Młodej Polsce krytyka literacka zajmowała się także pojęciem romantyzmu w kontekście ideowym: jako określonej postawą czy stylem zachowania. Wilhelm Feldman np. upatrywał w romantyzmie siłę duchową, bez której naród nie może osiągnąć najwyższych celów, ponieważ tylko romantyzm – a nie pozytywizm – „daje poczucie Wielkości» i jest źródłem ducha swobody» (Marcin Lutomiński *Spory o romantyzm w polskiej krytyce literackiej XIX wieku*, Hejnał Oświatowy, 2022, nr. 12/218, s. 6).

⁸ «... poety, który literaturę w Polsce odnowił czy odrodził i wznosił na wyżyny dawniej dla niej niedostępne. Wyżyny światowe» (Julian Krzyżanowski, *Romantyzm polski*, Pamiętnik Literacki: czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej, 1962, nr. 53/3, s. 165).

2. Окресліть поле літературної та суспільної діяльності А. Міцкевича.
3. Як у поезіях, баладах і поемах поета проявився бунтарський характер його творчості?

3. Тест за змістом поеми А. Міцкевича «Пан Тадеуш»

Мета тесту – перевірити знання змісту поеми.

Пропонуємо орієнтовні тестові питання (правильні відповіді виділено напівжирним шрифтом):

1. Скільки років було Тадеушу?

- a. 18
- b. 19
- c. **20**
- d. 21

2. Хто в поемі вчить молодь бути *гrecною*:

- a. Граф
- b. Суддя
- c. Войський
- d. Підкоморій

3. Неабияким майстром гри на розі був:

- a. Матвій.
- b. Янкель.
- c. Рейтан.
- d. Войський.

4. Хто вбиває ведмедя у четвертій книзі поеми?

- a. Тадеуш.
- b. Граф.
- c. Робак.
- d. Гервазій.

5. Як називалося місце спочинку Телімени?

- a. Храм Мрій.
- b. Зелений гай.
- c. Замкова гора.
- d. Затон Добжин.

6. Хто розповідає Графу про обставини загибелі Стольника?

- a. Тадеуш.
- b. Суддя.
- c. Робак.
- d. Гервазій.

7. Яке природне явище починається після битви з москалями?

- a. Посуха.
- b. Злива.

- c. Туман.
 - d. Веселка.
- 8. Хто на сторінках поеми розповідає про дуель Довейка з Домейком?**
- a. Асесор.
 - b. Реєнт.
 - c. Домбровський.
 - d. Войський.
- 9. Кому ксьондз Робак називає своє справжнє ім'я?**
- a. Телімені.
 - b. Тадеушу.
 - c. Гервазію.
 - d. Возному.
- 10. Який танок описано в останній книзі поеми?**
- a. Мазурка.
 - b. Полонез.
 - c. Вальс.
 - d. Краков'як.

4. Індивідуальне завдання № 1. Історичний колорит поеми А. Міцкевича «Пан Тадеуш» та засоби його створення.

Студентам пропонується дати відповідь на наступні питання:

1. Історична основа поеми.
2. Які суспільні та родові суперечності висвітлює автор?
3. Які традиції та звичаї епохи знайшли відображення у поемі?

Запропоноване завдання має подвійну мету: занурення студентів в історичну атмосферу поеми «Пан Тадеуш» та підготовку до аудиторного практичного заняття.

5. Практичне заняття «Поєма А. Міцкевича «Пан Тадеуш», або останній наїзд на Литві» – національна епопея польської літератури».

Практичне заняття проводиться в аудиторії, у режимі офлайн. Викладач організує розгорнуту бесіду з елементами дискусії за наступним орієнтовним планом:

1. Історія створення та джерела поеми «Пан Тадеуш», проблематика, композиційні особливості твору.
2. Етнографічні та фольклорні елементи у поемі.
3. Колективний образ польської шляхти.
4. Образ ксьондза Робака (Яцека Сопліци), його винятковість, психологічна складність і суперечність.

5. Родовий і видовий синкретизм у поемі.
6. «Енциклопедичність» національного змісту поеми.

6. Індивідуальне завдання № 2. «Жанрові ознаки епопеї у поемі А. Міцкевича «Пан Тадеуш».

Друге індивідуальне завдання складається з двох етапів роботи, кожний з яких оцінюється до 10 балів.

На першому етапі студенти повинні з'ясувати, які саме жанрові ознаки дозволяють визначати поему «Пан Тадеуш» як епопею.

На другому етапі студенти мають дати обґрунтовану оцінку декількох (2-3) робіт здобувачів цієї ж групи. Студентам пропонується дати відповідь на питання:

- Які з представлених ознак, на Вашу думку, правильні, а які є зайвими / помилковими? Дайте оцінку представленій роботі за шкалою від 1 до 10.
- Зважаючи на зміст представленої роботи, чи внесли би Ви корективи до власного бачення проблеми? Дайте оцінку власній роботі за шкалою від 1 до 10.

Для виконання цього завдання найбільш придатним видом діяльності у середовищі MOODLE є вид діяльності «Семінар». Цей модуль має технічну можливість збору та аналізу робіт з виставленням колегіальної оцінки. На «Семінарі» студенти отримують дві оцінки: оцінку за свій матеріал та за оцінювання матеріалів своїх однокурсників.

7. Підсумкова відеоконференція

Наприкінці навчального тижня викладач проводить відеоконференцію, під час якої аналізує всі види діяльності студентів, зокрема приділяє особливу увагу індивідуальному завданню № 2, підводить підсумки навчального тижня, відповідає на поставлені запитання.

Під час аналізу індивідуального завдання № 2 викладач може звернути увагу здобувачів на те, що «Пан Тадеуш» не був задуманий автором як епос⁹ і статус національного епосу поема отримала після 1863 року¹⁰. Сучасний польський дослідник Марек Пехота справедливо зауважує, що «Пан Тадеуш» став епопеею «у процесі рецепції читання, ніби реципієнт визначився з жанровою основою твору»¹¹.

⁹ K. Wyka, «Pan Tadeusz». *Studia o poemacie*. Warszawa 1963, s. 40.

¹⁰ B. Bednarek, *Epos europejski*. Wrocław 2001, s. 356.

¹¹ «Pan Tadeusz [...] stał się nią dopiero w procesie czytelniczego odbioru, tak jakby to odbiorca decydował o podstawach gatunkowych utworu» (M. Piechota, *Od tytułu do «Epilogu»: studia i szkce o «Panu Tadeuszu»*, Katowice 2000, s. 112).

Орієнтиром для перевірки цього завдання може слугувати наступний перелік ознак, що дозволяють визначити жанр поеми «*Пан Тадеуш*» як національну епопею:

1. Дія відбувається на тлі переломних подій для Польщі.
2. Наявність колективного героя (польська шляхта).
3. Наявність позитивного персонажа, який є виразником ідеалів і переконань автора (Яцек Сопліца).
4. Персонажі тісно пов'язані зі своїм соціальним середовищем та його звичаями.
5. Наявність інвокації (звернення до Богородиці).
6. Наявність всезнаючого оповідача, який об'єктивно описує представлений світ і тримається на відстані від подій, що відбуваються.
7. Багатолінійність сюжету (у поемі можна виділити кілька сюжетних ліній: любовну, патріотичну, суперечку про замок і численні побічні сюжети, у тому числі суперечку про собак).
8. Описи батальних сцен (бій з москалями в IX книзі).
9. Різноманітність стилів (переплетіння патетики з гумором та іронією).
10. Описи, що гальмують розвиток дії (розлогі, скрупульозні описи рідної природи, суду тощо)
11. Твір написаний 13-складовим віршем, що є еквівалентом античного гекзаметра.
12. Розгорнуті гомерівські порівняння. Наприклад:

От – хмара восени, поважна і лінива,
 Як черепаха та повзе – і довгі гриви
 По вітру віються: то смуги дощові.
 А в літній пишній день раптовий буревій,
 І туча градова, зокола темно-синя,
 Блакитна по краях і жовта всередині,
 Що плине, мов якийсь чудний аеростат,
 На землю несучи холодний дощ і град!
 Та навіть і щодня, хоч би й цієї днини,
 Яка чудесна гра і дивні переміни,
 Який ховається у наших небі чар!
 Біліє, ніби пух, легеньке гроно хмар,
 Немов спустилися на плеса води сині,
 Гусині табуни чи зграї лебедині, –
 А вітер соколом на зграї наліта,
 Збиває, згонить їх – і нагло вироста
 Із білих лебедів нове, незнане диво:
 Розвіявши хвости і розпустивши гриви,
 Біжать по синяві шалені румаки...
 Ще хвиля - корабель здіймається стрункий,
 Із шиї кінської зростають щогли довгі
 І білі паруси сіяють, мов корогви.¹²

¹² А. Міцкевич, «*Пан Тадеуш*» [в:] Рильський М. *Переклади*, Київ, 2016. 148 с.

8. Щотижневе опитування

Зворотний зв'язок зі студентами важлива складова дистанційного навчання. У своїх е-курсах ми запровадили щотижневе опитування студентів, яке не тільки забезпечує «feedback», а й спонукає здобувачів вищої освіти до рефлексії.

Орієнтовні питання:

1. Опишіть Вашу мету цього тижня.
2. Що Ви зробили цього тижня?
3. Що Вам сподобалося (не сподобалося) у теоретичному матеріалі? Чому?
4. Що Вам сподобалося (не сподобалося) у практичних завданнях? Чому?
5. Які питання у Вас виникли протягом тижня?
6. Надайте рекомендації щодо покращення матеріалу.
7. Скільки часу Ви витратили цього тижня?

Як бачимо, змішане навчання вимагає створення навчально-методичного забезпечення, що відповідає сучасним стандартам якості надання освітніх послуг – доступності, інтерактивності, мультимедійності. Технології змішаного навчання дозволяють застосувати широкий спектр форм та засобів навчання, сприяють персоналізації навчального процесу, активізують пошукову діяльність не тільки студентів, а й викладачів.

Перспективи подальшого науково-методичного пошуку вбачаємо, по-перше, у проведенні педагогічних експериментів з метою виявлення найбільш ефективних моделей змішаного навчання і, по-друге, у створенні нових сценаріїв змішаного навчання.

Бібліографія

- Кудін А. П., Міненко О. М., *Сценарії технології змішаного навчання математики в системі MOODLE*, «Фізико-математична освіта». 2018. № 1(15). С. 68–72.
- Кузьменко О., *Змішане навчання як інноваційна форма організації навчального процесу в школі*, «Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка», серія «Педагогіка». 2017. № 3. С. 140–147.
- Кухаренко В. М., *Теорія та практика змішаного навчання*, Харків, 2016.
- Міцкевич А. *Пан Тадеуш* [в:] Рильський М. *Переклади*, Київ, 2016. С. 80–331.
- Рашевська Н. В., *Змішане навчання як психолого-педагогічна проблема*, Вісник Черкаського університету, серія «Педагогічні науки», 2010, № 191, С. 89–96.
- Чепурних Г. К., *Використання моделі «змішаного навчання» під час викладання іноземної мови у немовному вузі*, «Молодий вчений». 2019. № 5.1 (69.1), С. 223–227.
- Bednarek B., *Epos europejski*, Wrocław, 2001.
- Dopart B., *Polski romantyzm i wiek XIX*, Kraków, 2013.
- Bonk C. J., Graham C. R., *The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs*, URL: http://curtbonk.com/toc_section_intros2.pdf
- Guo P. Optimal Video Length for Student Engagement, URL: <https://www.edx.org/blog/optimal-video-length-student-engagement>

- Krzyżanowski J., *Romantyzm polski*, Pamiętnik Literacki: czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej. 1962. nr. 53/3, s. 165–185.
- Lutomierski M. *Spory o romantyzm w polskiej krytyce literackiej XIX wieku*, Hejnal Oświatowy. 2022. nr. 12/218, s. 3–7.
- Piechota M., *Od tytułu do «Epilogu»: studia i szkice o «Panu Tadeuszu»*. Katowice, 2000.
- Wyka K., *«Pan Tadeusz». Studia o poemacie*. Warszawa, 1963.

Scenario of blended learning of world literature in the process of studying the topic “Creativity of Adam Mickiewicz”

Abstract

The aim of the paper is to develop a scenario of blended learning of World Literature based on studying the topic “Creativity of Adam Mickiewicz”. It uses the popular rotating model of “inverted class” and various forms of work, such as lecture, test, individual tasks, practical session, video conference, and questionnaire. The proposed scenario was integrated into the MOODLE distance learning platform of Donbas State Pedagogical University (Slovyansk, Ukraine). In short, blended learning requires the creation of educational and methodological support that meets modern quality standards for the provision of educational services – accessibility, interactivity, multimediality. Blended learning technologies make it possible to apply a wide range of forms and teaching aids that contribute to the personalization of the educational process, make it possible to implement the entire range of elements of mastering the material (from knowledge to assessment), and activate the search activity of not only students, but also lecturers.

Keywords: blended learning, modern teaching methods, distance technologies, teaching methodology, world literature, Adam Mickiewicz.

Kazakov Igor, kandydat nauk filologicznych, adiunkt w Katedrze Filologii Germańskiej i Słowiańskiej GWUZ, Donbasski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny (Słowiańsk, Ukraina). Ma doświadczenie w nauczaniu języka i literatury w liceach ogólnokształcących Ukrainy. Jest autorem około 150 publikacji w wydawnictwach krajowych i zagranicznych, podręczników z logo Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy, pomocy dydaktycznych. Zainteresowania naukowe: nowoczesne metody nauczania, technologie uczenia się na odległość, historia literatury światowej, narratologia.

BEATA STRZĘPEK-LEŚNIAK

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0003-4904-3258
beatast@dokt.ur.edu.pl

***Kto ukradł jutro, czyli dlaczego nie jest jak z obrazka?* Olgi Ptak w szkolnym kanonie lektur – na podstawie opinii studentów**

Streszczenie

Artykuł dotyczy badań wśród studentów polonistyki na temat czytelnictwa książek poświęconych motywom niepełnosprawności. Celem nadrzędnym prowadzonych badań było poznanie opinii ankietowanych na temat umieszczenia w szkolnym kanonie lektur poświęconych zagadnieniu niepełnosprawności, w tym przede wszystkim utworu pt. *Kto ukradł jutro, czyli dlaczego nie jest jak z obrazka?* Olgi Ptak. Tekst dotyczy także problemów związanych z zagadnieniami kompetencji aksjologicznych wśród nauczycieli, przed którymi współczesna szkoła stawia coraz większe wyzwania. Porusza również problem empatii oraz walki z funkcjonującymi w obiegu społecznym stereotypami na temat osób niepełnosprawnych oraz ich rodzin za pomocą literatury.

Słowa kluczowe: kanon lektur, aksjologia, czytelnictwo, biblioterapia, Olga Ptak, badania

WSTĘP

XXI wiek coraz częściej jest powiązany z czasem, w którym obserwuje się relatywizację zasad i wartości propagowanych przez ludzi. Stają się one kruche w obliczu prób przenikania nowych ideologii, na co szczególnie zwraca uwagę profesor pedagogiki Aleksander Nalaskowski¹. Sytuacja ta stawia przed współczesną szkołą wyzwania, rosną oczekiwania wobec nauczycieli, którzy powinni charakteryzować się wysokimi kompetencjami aksjologicznymi. To od nich bowiem zależy wychowanie młodzieży, funkcjonującej w świecie zdominowanym przez masowe media, w duchu odpowiedzialności, uczciwości i szacunku dla drugiego człowieka. Brak autorytetów oraz odpowiednich ścieżek postępowania może się

¹ Zob. A. Nalaskowski, *Wielkie zatrzymanie. Co się stało z ludźmi?* Kraków 2020.

przyczyniać do zacierania granic między wartościami i antywartościami, gdyż według socjologa Janusza Mariańskiego w konsekwencji:

Kształtuje się swoista moralność kompromisowa, pragmatyczna, utylitarna, płynna i niekonsekwentna, a nawet „moralność bez zasad” (wartości moralne przekształcają się w opcję). Wielu pragnie budować zindywidualizowany projekt „pięknego życia”. Wartości i normy ujmują się nie tylko jako kategoryczne nakazy czy zakazy, ile raczej jako preferencje lub przyzwolenia².

Na przełomie XX i XXI wieku zauważa się wzrost publikacji dotyczących aksjologii w edukacji³. Podkreśla się, że dla młodzieży szkolnej jednymi z najważniejszych są wartości allocentryczne, czyli związane z potrzebą kontaktu i akceptacji drugiego człowieka, a więc skupiające się na płaszczyźnie interpersonalnej⁴. W tym względzie warto zwrócić uwagę na uczniów z niepełnosprawnościami (w szczególności niepełnosprawnych intelektualnie), którzy nie potrafią tworzyć poprawnych relacji społecznych. Niekiedy są traktowani jako „inni” i często odrzucani przez swoich rówieśników. W związku z tym rośnie potrzeba uwrażliwiania młodzieży na potrzeby drugiego człowieka poprzez kształcenie przede wszystkim postaw empatycznych. Umiejętność zrozumienia odmienności wymaga odpowiedniego zasobu wiedzy, którą należy przekazywać uczniom w trakcie edukacji aksjologicznej. Istnieje wiele metod kształcenia wartości, które powinni stosować nauczyciele – m.in. metody problemowe, dramowe, projektów, gier dydaktycznych, konkursy, wydarzenia tematyczne⁵. Wśród polonistów z pewnością sprawdzi się praca z lekturą, która podkreśla problemy osób z niepełnosprawnością, uczy postępowania wobec nich, akceptacji, tolerancji oraz przede wszystkim empatii. W tym względzie należy przywołać kanon lektur szkolnych, a mianowicie utwory prezentujące zagadnienie niepełnosprawności.

Warto bliżej przyjrzeć się rozważaniom dotyczącym słowa „kanon”, które w obecnym świecie staje się powodem polemiki wśród naukowców, nauczycieli, rodziców, zarządzających oświatą, a również polityków. Obserwowane na przestrzeni ostatnich lat ciągle zmiany w podstawie programowej oraz reformy szkolnictwa (w tym likwidacja gimnazjów) wpływają na podsycanie sporów wokół kanonu. Samych definicji niniejszego pojęcia wyróżnia się bardzo wiele⁶. Idąc za Ewą Nowak, kanon to

² J. Mariański, *Świadomość moralna Polaków w procesie przemian – główne tendencje* [w:] *Style życia, wartości, obyczaje. Stare tematy, nowe spojrzenia*, red. A. Jawłowska, W. Pawlik, B. Fatyga, Warszawa 2012, s. 103.

³ Duże znaczenie w rozwoju dziedziny aksjologii mieli m.in.: K. Chałas, C. Czapów, K. Denek, W. Furmanek, J. Górniewicz, S. Hessen, J. Homplewicz, Jan Paweł II, W. Kaczyńska, K. Kotłowski, S. Kunowski, Z. Melosik, Z.K. Mysłakowski, B. Nawroczyński, K. Olbrycht, K. Ostrowska, U. Ostrowska, B. Suchodolski, W. Szczęsny, H. Świda-Ziemba, J. Tischner, W. Witkowski, zob.: A. Maj, *Aksjologia pedagogiczna* [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, Radom 2016, s. 90–91.

⁴ M.J. Szymański, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 2000, s. 48.

⁵ E. Pasterniak-Kobyłecka, *O możliwościach edukacji aksjologicznej we współczesnej szkole*, „Prima Educatione” 2018, 2, s. 53.

⁶ E. Mazur, *Kilka uwag o kanonie w edukacji polonistycznej*, „Kwartalnik Edukacyjny”, Rzeszów 2011, 1 (61), s. 104–106.

zbiór utworów literackich powszechnie uznanych za wartościowe. Podtrzymuje on zbiorową pamięć, jest nośnikiem tradycji, bez której społeczność nie mogłaby trwać i rozwijać się [...]. Utwory z kanonu utrwalają i przekazują wartości, których dziedziczenie przez kolejne pokolenia gwarantuje istnienie zbiorowej tożsamości⁷.

Warto jednak zwrócić uwagę, iż tradycyjne ujęcie kanonu – jak też sama jego zawartość – również ulega przekształceniom. Aby zachęcić młodzież do wkroczenia w świat książki, należy uwzględnić przede wszystkim jej zainteresowania czytelnicze oraz najnowszą twórczość literacką⁸. Jak zaznacza Elżbieta Mazur, na podstawie przeprowadzonych badań dotyczących lektur szkolnych i zainteresowań czytelniczych uczniów szkół ponadgimnazjalnych:

Na każdym etapie edukacyjnym trzeba zachęcać do czytania lektur kanonicznych oraz najnowszych wartościowych artystycznie, czyli takich, które powinny się na tej liście znaleźć, dowodząc, że tradycja to ważna część procesu historycznoliterackiego, ponieważ dzieła współczesne często się do niej odwołują (np. *Madame A. Libery*) oraz, że rozumienie aluzji, odwołań, kryptocytatów świadczy o erudycji i umożliwia wejście w tę „literacką grę”, a lektura sprawia satysfakcję⁹.

Na ustanowienie kanonu ma wpływ bardzo wiele czynników, a przede wszystkim grup osób zwanych przez Zenona Urygę „gospodarzami”¹⁰. Wśród nich można wymienić grupę gospodarzy intelektualnych (naukowcy, badacze, publicyści), profesjonalnych (uczone osoby zajmujące się problematyką edukacyjną), rynkowych (wydawcy podręczników i książek pomocniczych), urzędowych (minister edukacji) oraz właściwych (nauczyciele). To właśnie ostatnia z wymienionych grup gospodarzy znajduje się najbliżej uczniów, można więc stwierdzić, iż powinna odznaczać się największą wiedzą dotyczącą zainteresowań czytelniczych młodzieży.

Łącząc potrzeby uczniów związane ze zmianą kanonu, a przede wszystkim sięgnięcia po literaturę najnowszą oraz konieczność rozwijania kompetencji aksjologicznych, warto w tym celu zaproponować pracę nad tekstami prezentującymi niepełnosprawnego bohatera literackiego. Przyglądając się bliżej utworom kanonicznym, nie znajdujemy zbyt wiele pozycji ukazujących zagadnienie niepełnosprawności. Propozycją pracy, zarówno w szkole podstawowej, jak i szkole średniej, może być utwór Olgi Ptak pt. *Kto ukradł jutro, czyli dlaczego nie jest jak z obrazka?* Są to dwie książki połączone wspólną obwolutą. Pierwsza część, której analizę można przeprowadzić w szkole średniej, to opowieść matki wychowującej niepełnosprawne dziecko. Autorka ukazuje codzienny trud życia matki – kobiety próbującej odnaleźć zrozumienie w znieczulonym społeczeństwie, a dodatkowo poradzić sobie z trudnymi emocjami. Natomiast drugą część stanowi opowieść autystycznego chłopca (syna wspomnianej kobiety) ukazująca jego walkę z codziennością, nasy-

⁷ E. Nowak, *Klasyka w szkole – o modelach pracy z utworami z kanonu literackiego* [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007, s. 29.

⁸ E. Mazur, *Lektury licealistów. Kanon – badania – wnioski*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna, Dydaktyka” 7, red. A. Jakubowska-Ożóg, Z. Sibiga, Rzeszów 2012, s. 200.

⁹ Tamże, s. 204.

¹⁰ Z. Uryga, *Gospodarze szkolnego kanonu lekturowego*, „Polonistyka” 2007, nr 8, s. 7–13.

cona niezwykleymi obrazkami¹¹. Jej analizę można przeprowadzić z dziećmi w szkole podstawowej. Obie książki kładą duży nacisk na wychowanie ku wartościom, które jest w ówczesnym świecie szczególnie potrzebne.

Procedura badawcza

Przedmiot badań stanowiło czytelnictwo książek poświęconych motywom niepełnosprawności wśród studentów polonistyki. Celem nadrzędnym prowadzonych dociekań badawczych było poznanie opinii studentów na temat umieszczenia w szkolnym kanonie lektur poświęconych zagadnieniu niepełnosprawności, w tym przede wszystkim utworu Olgi Ptak pt. *Kto ukradł jutro, czyli dlaczego nie jest jak z obrazka?* Za pomocą niniejszych badań zakłada się empiryczne wyjaśnienie następujących problemów:

- Jak przedstawia się znajomość lektur dotyczących literackiego ukazania niepełnosprawności wśród studentów polonistyki?
- Jaką opinię na temat czytelnictwa książek o tematyce niepełnosprawności w szkole mają studenci polonistyki?
- Jakie utwory poświęcone niepełnosprawności powinny znaleźć się w kanonie lektur szkolnych?
- Czy analizowany tekst Olgi Ptak powinien być zamieszczony na liście lektur szkolnych?

W niniejszych badaniach za narzędzie posłużył przygotowany kwestionariusz ankiety, który dotyczył spojrzenia na niepełnosprawność. Procedurą badawczą objęto grupę liczącą 50 studentów z Instytutu Polonistyki i Dziennikarstwa Uniwersytetu Rzeszowskiego specjalności nauczycielskiej¹². Badanym przedstawiono instrukcję dotyczącą sposobu wypełniania ankiet. Należy zaznaczyć, iż przed wypełnieniem ankiety polecono studentom do przeczytania kilka pozycji literackich, w tym książkę Olgi Ptak *Kto ukradł jutro, czyli dlaczego nie jest jak z obrazka?*

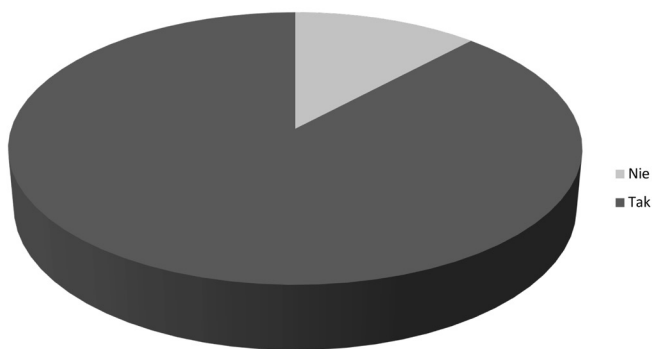
Wyniki badań

Optymistycznie brzmi pierwsza teza wynikająca z niniejszych badań, a mianowicie zdecydowana większość ankietowanych deklaruje, że lubi czytać książki dotyczące niepełnosprawności. Wśród aprobatywnych twierdzeń znalazły się tezy

¹¹ Warto wspomnieć, że książka obrazkowa ma za zadanie rozwijać wrażliwość estetyczną dzieci, ale przede wszystkim przekazywać prawdę o świecie, która niekiedy okazuje się okrutna i niewygodna. W ten sposób lektura stara się oswoić najmłodszych z trudnymi sytuacjami.

¹² Wyników uzyskanych z zebranego materiału badawczego nie można uogólniać na szerszą populację. Badania stanowią część większej pracy badawczej, dalsza część będzie kontynuowana w późniejszym terminie i będzie stanowić zawartość rozprawy doktorskiej przygotowywanej przez autorkę artykułu.

argumentujące, iż wspomniana tematyka daje możliwość pogłębiania swojej wiedzy, podkreśla rangę istniejącego problemu, ukazuje perspektywę osoby z niepełnosprawnością, uczy zachowania się wobec niej, wskazuje ścieżki pomocy oraz – jak zaznacza jeden z ankietowanych – książki te „dostarczają rzetelnej wiedzy o niepełnosprawności i obalają stereotypy”¹³. W znacznej mniejszości znalazły się osoby, które nie preferują tego typu lektur, co argumentują głównie przygnębieniem i poczuciem bezradności pojawiającym się po przeczytaniu książki. Część badanych przyznaje również, iż nie trafiła na tego typu pozycje czytelnicze, które wzbudziłyby większe zainteresowanie omawianą tematyką.



Wykres 1. Analiza pierwszego pytania skierowanego do ankietowanych: Czy lubi Pan/Pani czytać książki dotyczące niepełnosprawności?

Źródło: badania własne.

Równie interesująco przedstawiają się deklaracje dotyczące częstotliwości czytania książek poświęconych zagadnieniu niepełnosprawności (wykres 2).

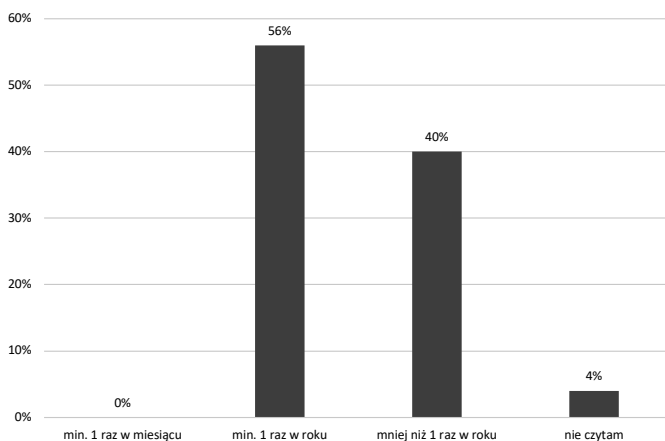
W analizie tego zagadnienia warto wziąć pod uwagę dwa czynniki. Po pierwsze, jak wynika z badań Biblioteki Narodowej, ponad połowa statystycznych Polaków w ogóle nie czyta książek¹⁴. W tym wypadku odpowiedzi ankietowanych przedstawiają się niezwykle optymistycznie. Po drugie, należy jednak pamiętać, iż wśród respondentów znaleźli się sami studenci Instytutu Polonistyki i Dziennikarstwa, którzy na co dzień mają do czynienia z wieloma książkami¹⁵. Z badania

¹³ Wszystkie przytoczone wypowiedzi studentów są przedstawione w wersji oryginalnej.

¹⁴ Warto zaznaczyć, iż mimo spadającego czytelnictwa, sprzedaż książek wciąż rośnie. Więcej na ten temat: P. Narbutowicz, *Sprzedać książkę po okładce. Techniki perswazji na okładkach książek literackich wydawanych w Polsce*, Warszawa 2012, s. 11–14.

¹⁵ Warto również zwrócić uwagę na badania Wojciecha Pelczara na temat zainteresowań czytelniczych studentów dziennikarstwa i anglistyki Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, który dowodzi, że najczęściej po tzw. lekturę niezadaną sięgają kobiety na studiach

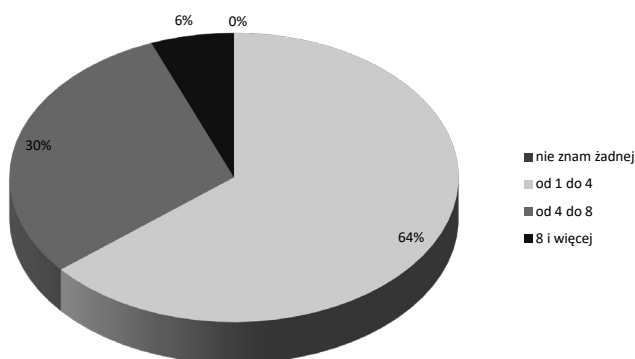
wynika, że ponad połowa studentów czyta książki dotyczące niepełnosprawności minimum raz w roku, szacując, iż część osób czyta więcej niż jedną pozycję.



Wykres 2. Analiza drugiego pytania skierowanego do ankietowanych: Jak często czyta Pan/Pani książki poświęcone zagadnieniu niepełnosprawności?

Źródło: badania własne.

Po pytaniu dotyczącym częstotliwości czytania lektur związanych z niepełnosprawnością ankietowani zostali zapytani o konkretną liczbę znajomości niniejszych książek:



Wykres 3. Analiza trzeciego pytania skierowanego do ankietowanych: Ile zna Pan/Pani książek poświęconych zagadnieniu niepełnosprawności?

Źródło: badania własne.

niestacjonarnych, kierując się własnym gustem czytelniczym. Zob. W. Pelczar, *Zainteresowania czytelnicze studentów dziennikarstwa i anglistyki Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie*, „Media – Kultura – Komunikacja Społeczna” 2019, 1(12), s. 41–55.

Analiza wykresu 3 uświadamia, iż studenci kierunków humanistycznych znajdują najczęściej nie więcej niż 4 książki poświęcone zagadnieniu niepełnosprawności. Zdarzają się osoby (30%), które deklarują znajomość od 4 do 8 książek oraz nieliczni chlubiący się znajomością więcej niż 8 książek. Warto podkreślić, iż adepci polonistyki powinni odznaczać się również znajomością lektur poznanych podczas edukacji polonistycznej w szkole podstawowej, gimnazjum czy szkole średniej, które także mogły zostać uwzględnione w odpowiedzi na niniejsze pytanie.

Dociekając istoty czytelnictwa, ankietowani, w ramach potwierdzenia znajomości deklarowanej ilości książek, wypisywali tytuły utworów poznanych podczas edukacji szkolnej, studiów oraz z inicjatywy własnej. W przeważającej większości przypadków liczba podawanych tytułów zgadzała się z deklarowaną ilością znanych lektur.

Wśród utworów poznawanych podczas edukacji szkolnej w przeważającej większości pojawiały się dwie pozycje: *Poczwarka* Doroty Terakowskiej oraz *Oskar i Pani Róża* Erica-Emmanuela Schmitta (przy czym drugi tytuł może okazać się zaskakujący¹⁶). Rzadziej studenci wymieniali *Tajemniczy ogród* Frances Hodgson Burnett oraz *Katarynkę* Bolesława Prusa. Nieliczne osoby wskazywały również książkę pt. *Cela. Odpowiedź na zespół Downa* Anny Sobolewskiej. Co zaskakujące, pojawiały się również odpowiedzi, iż nie czytano lektur z motywem niepełnosprawności w czasie edukacji szkolnej. Niniejsze badanie ukazuje bardzo ubogą listę lektur poruszających problem niepełnosprawności, które omawia się w szkole.

Do utworów poznawanych podczas studiów należały pozycje: *Kto ukradł jutro, czyli dlaczego nie jest jak z obrazka?* Olgi Ptak, *Żeby umarło przede mną. Opowieści matek niepełnosprawnych dzieci* Jacka Hołuba oraz *Niegrzeczne. Historie dzieci z ADHD, autyzmem i zespołem Aspergera* tegoż autora. Należy jednak podkreślić, iż wymienione lektury zostały polecone studentom do przeczytania przed wypełnieniem niniejszej ankiety, co prowadzi do wniosku, że w czasie edukacji wyższej na studiach humanistycznych nie czyta się innych książek literackich o tej tematyce.

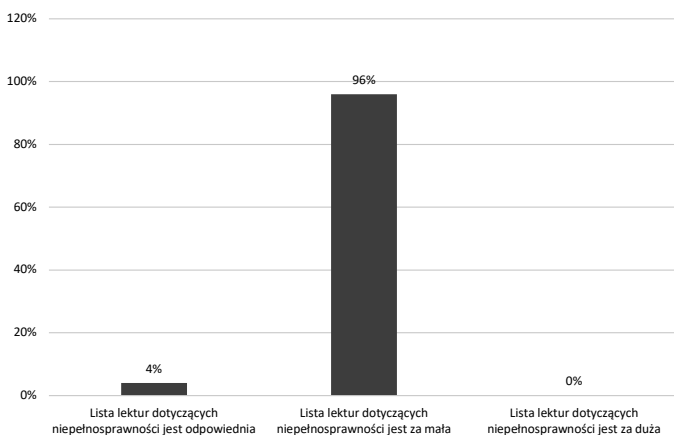
Najbardziej optymistycznie przedstawia się bogata lista lektur poznana przez respondentów ankiety z inicjatywy własnej. Wśród nich znajdziemy m.in.:

- Marek Dynowiak, *Zwyczajnie niezwykli. Obrazki o niepełnosprawności*,
- Beata Kotoro-Bianca, *Trudne tematy. Inność i różnorodność*,
- Jakub Małecki, *Świat ognia*,
- Paweł Polak, *Niepełni*,
- Nick Vujicic, *Bez rąk, bez nóg, bez ograniczeń*,
- Katarzyna Zychła, *Dziewczynka tańcząca z wiatrem*,
- Helena Keller, *Historia mojego życia*,
- Lidia Czyż, *Słodkie cytryny*,

¹⁶ Można przyjąć, iż studenci przez niepełnosprawność rozumieli problemy ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym również chorego na nowotwór.

- R.J. Palacio, *Cud chłopak*,
- R.J. Palacio, *Biały ptak*,
- Per Nilsson, *Inny niż wszyscy*,
- Maciej Pieprznica, *Chce się żyć*,
- Anne Dauphine Julliard, *Ślady małych stóp na piasku*,
- Temple Grandin Margaret, *Byłam dzieckiem autystycznym*,
- Higashida Naoki, *Dlaczego podskakuje*.

W dalszej części ankiety studenci odpowiedzieli na pytanie: Czy uważa Pan/Pani, że w szkole czyta się wystarczającą ilość książek dotyczących niepełnosprawności? Wyniki przedstawiono na wykresie 4.



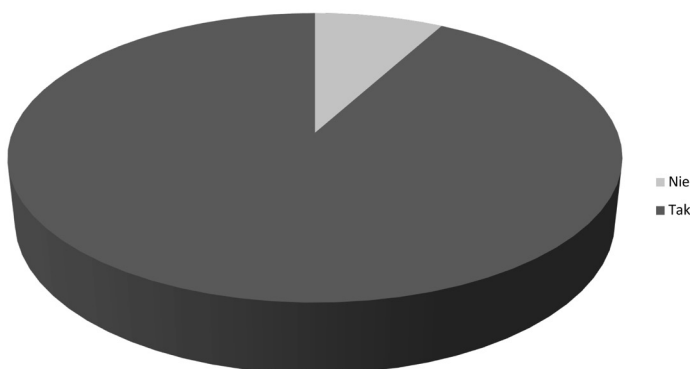
Wykres 4. Analiza czwartego pytania skierowanego do ankietowanych: Czy uważa Pan/Pani, że w szkole czyta się wystarczającą ilość książek dotyczących niepełnosprawności?

Źródło: badania własne.

Pytanie to uświadcza ogrom problemu związanego z czytelnością lektur z motywem niepełnosprawności podczas edukacji szkolnej. Blisko 100% ankietowanych uważa, że lista lektur dotycząca niepełnosprawności jest za mała. Dowodem są nieliczne pozycje literackie wymieniane w odpowiedzi na pytanie o lektury poznawane podczas edukacji szkolnej. W tym względzie poproszono ankietowanych o podanie propozycji książek dotyczących niepełnosprawności, które ich zdaniem powinny znaleźć się w kanonie lektur szkolnych. Są to następujące pozycje: *Kto ukradł jutro, czyli dlaczego nie jest jak z obrazka?* Olgi Ptak, *Święto ognia* Jakuba Małeckiego, *Trudne tematy. Inność i różnorodność* Beaty Kotoro-Biancy, *Żeby umarło przede mną. Opowieści matek niepełnosprawnych dzieci* Jacka Hołuba oraz *Niegrzeczne. Historie dzieci z ADHD, autyzmem i zespołem Aspergera* tegoż autora, *Zwyczajnie niezwykli* Marka Dynowiaka, *Cud chłopak* R.J. Palacio. Należy zaznaczyć, iż tylko nieliczne osoby wymieniały proponowane lektury, które warto umieścić w kanonie. Najczęściej jednak pojawiały się

odpowiedzi typu: „nie potrafię podać konkretnej pozycji, ale przydałyby się jakiegokolwiek uczące zwykłego człowieka empatii do osoby niepełnosprawnej”. Analizowane odpowiedzi na pytania zwracają uwagę na potrzebę zmian w kanonie, a przede wszystkim zwrócenie się ku lekturom uczącym empatii i pokazującym świat człowieka z niepełnosprawnością.

Badani studenci przed wypełnieniem ankiet zapoznawali się z lekturą pt. *Kto ukradł jutro, czyli dlaczego nie jest jak z obrazka?* Olgi Ptak, dyskutowali na temat tej książki na zajęciach i odpowiadali na szczegółowe pytania związane z jej tematyką. Jedno z nich dotyczyło kwestii, czy analizowany tekst powinien znaleźć się w kanonie lektur szkolnych; należało ponadto uzasadnić swoją odpowiedź. Wyniki przedstawia wykres 5.



Wykres 5. Analiza piątego pytania skierowanego do ankietowanych: Czy uważa Pan/Pani, że analizowany tekst powinien znaleźć się w kanonie lektur szkolnych?

Źródło: badania własne.

Wśród argumentów przemawiających za pojawieniem się niniejszej lektury w kanonie szkolnym znajdujemy m.in. wypowiedzi: „uczniowie mogliby lepiej zrozumieć, jak wygląda życie osoby niepełnosprawnej i zrozumieć wyobrażenie świata przez taką osobę”, „Język książki jest prosty, tekst spełniałby funkcję wychowawczą i uwrażliwiałby uczniów, pozwolił poznać istotę niepełnosprawności”, „uwrażliwia dzieci na krzywdę i potrzeby osób z niepełnosprawnościami, pokazuje świat, w którym żyją i uczy empatii”. Studenci zwracają również uwagę na potrzebę edukacji najmłodszych – „powinniśmy edukować dzieci od najmłodszych lat, aby potrafiły w pełni akceptować i rozumieć potrzeby i zachowania swoich niepełnosprawnych rówieśników. Dzięki temu znormalizujemy pojęcie niepełnosprawności w społeczeństwie” – przy czym podkreślają znaczenie opowieści Leona – „szczególnie wartościowa dla uczniów może być relacja Leona, ukazuje w wspaniały sposób niepełnosprawność, której nie widać”. Z wypowiedzi respondentów wynika potrzeba kształcenia empatii w szkole na każdym poziomie edukacyjnym.

Opinie studentów dotyczące modelu czytania książki Olgi Ptak były jednak podzielone. Z racji ciągłego przeładowania kanonu i natłoku materiału zwrócono uwagę, iż proponowana lektura powinna być analizowana tylko pod kątem wybranych fragmentów (60%). Tego zdania są również osoby, które w poprzednim pytaniu były przeciwne umieszczeniu tego tekstu w kanonie lektur szkolnych. Druga część badanych natomiast, z powodu przystępnego języka (którego brakuje w kanonie), funkcji wychowawczej oraz nauki empatii, opowiada się za czytaniem lektury w całości (40%).

Wnioski

Analizowane wyniki badań wśród studentów polonistyki¹⁷, dotyczące czytelnictwa książek zawierających motywy niepełnosprawności, dały możliwość poznania postawy studentów wobec umieszczenia w szkolnym kanonie lektur książek poświęconych zagadnieniu niepełnosprawności, w tym przede wszystkim utworu pt. *Kto ukradł jutro, czyli dlaczego nie jest jak z obrazka?* Olgi Ptak. Dodatkowo materiał zgromadzony w ankietach pozwolił odpowiedzieć na pytania szczegółowe postawione na wstępie niniejszych rozważań.

Znajomość książek dotyczących literackiego przedstawienia niepełnosprawności przez studentów polonistyki jest duża, co zostało szczególnie podkreślone podczas wymieniania utworów poznawanych z inicjatywy własnej. Ubogo przedstawia się natomiast lista lektur poznawanych podczas edukacji szkolnej i akademickiej. Ta kwestia nie jest jednak spowodowana zaniedbaniem studentów, lecz unaocznia znikomą ilość książek o tej tematyce w szkolnym i akademickim kanonie. Łączy się to z podkreślaną przez ankietowanych koniecznością umieszczenia pozycji dotyczących niepełnosprawności w szkolnym kanonie lektur. Stanowisko to jest zgodne z ówczesznie modną aksjologią¹⁸, która kładzie nacisk na nauczanie wartości i akceptację odmienności. W tym celu szczególnie pomocna może okazać się literatura mająca oddziaływanie terapeutyczne. Olga Ptak przyznaje wprost, że napisała tę książkę, ponieważ była wściekła, a praca nad nią stanowiła rodzaj autoterapii, po której dzisiaj może spojrzeć na pewne sprawy zupełnie inaczej. Zaznacza zarazem, że prowadzona przez nią narracja pozwalała jej wyrzucić z siebie złe emocje i miała wymiar terapeutyczny. Na podobną kwestię, czyli terapeutyczną moc literackiej narracji, zwraca uwagę Anna Nasiłowska w artykule pt. *Leczenie przez opowiadanie* opublikowanym w czasopiśmie „Teksty Drugie”. Autorka pod-

¹⁷ Przedstawione w niniejszym artykule wyniki badań nie są reprezentatywne dla szerszego grona studentów. Należy mieć świadomość, że ich powtórzenie wśród odmiennego spektrum respondentów mogłoby przynieść odmienne rezultaty. Uzyskane wyniki są natomiast refleksem sytuacji określonej w założeniach badawczych. Pogłębione badania będą kontynuowane w późniejszym terminie, a ich wnioski zostaną opisane w pracy doktorskiej autorki artykułu.

¹⁸ E. Pasterniak-Kobyłecka, *O możliwościach edukacji aksjologicznej we współczesnej szkole*, „Prima Educatione” Zielona Góra 2018, s. 47–53.

kreśla ważną rolę prowadzenia narracji, która w opowieściach autobiograficznych może stać się kluczem do pozbycia się negatywnych emocji oraz akceptacji zaistniałej sytuacji¹⁹. Warto też zwrócić uwagę na termin biblioterapia czy literaturoterapia, czyli leczenie książką. Ma to podwójny wymiar, ponieważ może leczyć osobę prowadzącą narrację, ale także pomaga czytelnikowi. Zwraca się uwagę na to, że książka pozwala uświadomić odbiorcy, że nie jest on pierwszym ani jedynym człowiekiem, który ma problem, ukazuje rozwiązania problemu, pomaga zrozumieć motywy postępowania ludzi, uczy korzystać z doświadczeń innych, a także zachęca do realistycznego spojrzenia na swoją sytuację²⁰.

Wśród propozycji dotyczących utworów, które powinny znaleźć się w kanonie lektur szkolnych, pojawia się przede wszystkim książka Olgi Ptak *Kto ukradł jutro, czyli dlaczego nie jest jak z obrazka?*, która zdaniem większości ankietowanych powinna zostać omówiona we fragmentach. Warto jednak zwrócić uwagę na budowę tejże książki i zaproponować czytanie jej części na różnych etapach edukacyjnych (relację matki w szkole średniej, natomiast spojrzenie na świat autystycznego dziecka w szkole podstawowej), bowiem obie części prezentują wiele wartościowych aspektów edukacyjnych skierowanych do proponowanych grup wiekowych i doskonale się uzupełniają. Oprócz tego studenci podkreślają przede wszystkim, iż proponowana do lektury książka uczy empatii oraz walczy z funkcjonującymi w obiegu społecznym stereotypami na temat osób niepełnosprawnych oraz ich rodzin. Ankietowani wskazują również inne tytuły utworów poświęconych niepełnosprawności, które ich zdaniem mogłyby się znaleźć w kanonie lektur szkolnych; zostały one wspomniane powyżej. Należy zauważyć, iż są to książki przeczytane przez studentów z własnej inicjatywy, co dodatkowo stanowi ważny argument za umieszczeniem tego typu literatury w kanonie lektur szkolnych.

Prezentowane w niniejszym artykule wyniki badań mogą stanowić zachętę do kontynuowania rekonesansu podjętej problematyki, ponieważ nieznane są, na szerszą skalę, opinie studentów na temat potrzeby zmian w szkolnym kanonie lektur związanych z literaturą prezentującą zagadnienie niepełnosprawności. Bardziej pogłębione badania tych obszarów przyczyniłyby się do wykrycia trudności i wykrystalizowania procesów ułatwiających ewentualną modyfikację szkolnego kanonu lektur. Takie zabiegi mogą być pierwszym krokiem do zmiany wśród młodzieży szkolnej świadomości związanej z postrzeganiem osób z niepełnosprawnością, a także do rozbudzenia i ukształtowania empatii.

Bibliografia

Literatura podmiotowa

Ptak O., *Kto ukradł jutro, czyli dlaczego nie jest jak z obrazka?* Poznań 2019.

¹⁹ A. Nasiłowska, *Leczenie przez opowiadanie*, „Teksty Drugie” (1), Kraków 2020, s. 7–10.

²⁰ Zob. W. Czerniani, H. Czerniani, K. Chatzipentidis, *Podstawy współczesnej biblioterapii. Podręcznik akademicki*, Wrocław 2017.

Literatura przedmiotowa

- Chalas K., *Wartości w programie wychowawczym szkoły służące integralnemu rozwojowi i wychowaniu ucznia*, Warszawa 2017.
- Czerniani W., Czerniani H., Chatzipentidis K., *Podstawy współczesnej biblioterapii. Podręcznik akademicki*, Wrocław 2017.
- Kabat M., *Wartości w zawodzie nauczyciela – wykorzystanie systemowej metody analizy pojęć wieloznacznych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, Pedagogika” 2017.
- Maj A., *Aksjologia pedagogiczna* [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chalas, Radom 2016.
- Mariański J., *Świadomość moralna Polaków w procesie przemian – główne tendencje* [w:] *Style życia, wartości, obyczaje. Stare tematy, nowe spojrzenia*, red. A. Jawłowska, W. Pawlik, B. Fatyga, Warszawa 2012.
- Mazur E., *Kilka uwag o kanonie w edukacji polonistycznej*, „Kwartalnik Edukacyjny”, Rzeszów 2011, 1 (61).
- Mazur E., *Lektury licealistów. Kanon – badania – wnioski*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna, Dydaktyka” 7, red. A. Jakubowska-Ozóg, Z. Sibiga, Rzeszów 2012.
- Nalaskowski A., *Wielkie zatrzymanie. Co się stało z ludźmi?* Kraków 2020.
- Narbutowicz P., *Sprzedać książkę po okładce. Techniki perswazji na okładkach książek literackich wydawanych w Polsce*, Warszawa 2012.
- Nasiłowska A., *Leczenie przez opowiadanie*, „Teksty Drugie” (1), Kraków 2020.
- Nowak E., *Klasyka w szkole – o modelach pracy z utworami z kanonu literackiego* [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007.
- Ostrowska U., *Aksjologia pedagogiczna – subdyscyplina naukowa pedagogiki (in statu nascendi)*, „Roczniki Pedagogiczne” 2017, 9(2).
- Pasterniak-Kobylecka E., *O możliwościach edukacji aksjologicznej we współczesnej szkole*, „Prima Educatione” 2018, 2.
- Pelczar W., *Zainteresowania czytelnicze studentów dziennikarstwa i anglistyki Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie*, „Media – Kultura – Komunikacja Społeczna” 2019, 1(12).
- Szymański M.J., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 2000.
- Uryga Z., *Gospodarze szkolnego kanonu lekturowego*, „Polonistyka” 2007, nr 8.

Who stole tomorrow, or why is it not like in the picture? Olga Ptak in the school canon of reading – based on the opinions of students

Abstract

The paper is a study on the readership of books devoted to the motives of disability among Polish philology students. The main goal of the research was to find out the opinions of the respondents on the inclusion in the school canon of readings devoted to the issue of disability, in particular the work entitled “Who stole tomorrow, or why is it not like in the picture?” by Olga Ptak. The paper also touches upon problems related to the issues of axiological competences among teachers, faced by increasing challenges in contemporary school. Further, it deals with empathy and the fight against stereotypes functioning in the social circulation about people with disabilities and their families.

Keywords: reading canon, axiology, reading, bibliotherapy, Olga Ptak, research

Beata Strzypek-Leśniak, magister filologii polskiej, absolwentka Uniwersytetu Rzeszowskiego, doktorantka Szkoły Doktorskiej w dyscyplinie naukowej literaturoznawstwo na tejże uczelni. Autorka artykułów i rozdziałów w monografiach, zawodowo związana ze szkołą w pracy nauczyciela. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół motywu niepełnosprawności w literaturze oraz dydaktyki literatury i języka polskiego, zwłaszcza w edukacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

KINGA WISŁOWSKA

Uniwersytet Rzeszowski
wikinga@op.pl

Dlaczego dzieci nazywają mnie „innym”, a nauczyciele patrzą na mnie „inaczej”? – temat niepełnosprawności w szkole XXI wieku

Streszczenie

Artykuł przybliży tematykę związaną z edukacją szkolną dotyczącą niepełnosprawności w szkole XXI w. Przedstawia on podstawowe kwestie wiążące się z dysfunkcjami fizycznymi oraz psychicznymi, jak również omawia ich specyfikę. Skupia się na zagadnieniu wykluczenia ucznia z niepełnosprawnością z grupy klasowej i pokazuje działania nauczyciela zapobiegające temu wykluczeniu. Zawiera też kilka propozycji lekcyjnych wykorzystujących jedną z metod arteterapeutycznych – teatr Kamishibai, które pomogą uczniom w odpowiedzi na pytania: Czym jest niepełnosprawność? Czy niepełnosprawność uniemożliwia nawiązywanie koleżeńskich relacji?

Słowa kluczowe: niepełnosprawność, uczeń niepełnosprawny, arteterapia, Kamishibai

Współczesna edukacja szkolna stale jest doskonalona i krytykowana. Władze państwowe i ministerialne wciąż dyskutują nad jej kształtem, który rzekomo należałoby zmienić. Nauczyciele zaznaczają, że obszerny program przypadający na okres dziesięciu miesięcy (czyli rok szkolny) pozostaje niemożliwy do zrealizowania. Natomiast uczniowie z coraz mniejszą chęcią zasiadają do nauki. Często podkreślają, iż treść podręczników lub lektur¹ proponowanych w poszczególnych klasach szkoły podstawowej czy ponadpodstawowej nie jest warta zainteresowania. Ponadto niezbyt przychylnie traktują lekcję zapisaną w planie jako godzina wychowawcza, ponieważ, jak twierdzą, nie prezentuje ona żadnych istotnych treści. Nie poświęca uwagi relacjom pomiędzy klasowymi kolegami i koleżankami, a stanowi czas przewidziany na przekazanie nauczycielowi usprawiedliwień dotyczących nieobecności.

¹ A. Kucharska-Babula, *Bolesława Prusa wariacje na temat... Kilka uwag o wychowaniu do lektury adeptów sztuki muzycznej* [w:] *Lektura wobec wyzwań współczesności*, red. D. Karkut, A. Kucharska-Babula, Rzeszów 2020, s. 66.

Niepełnosprawność jako temat tabu

Uczniowie nie zawsze otrzymują szansę na rozmowę dotyczącą wielu istotnych kwestii. Jedną z nich jest **niepełnosprawność**, temat często pomijany podczas rozmów z nauczycielami, psychologami lub pedagogami szkolnymi. Niektórzy wciąż traktują go jako tzw. temat tabu², wzbudzający zdenerwowanie lub nawet strach.

Niepełnosprawność jednak pojawia się w naszej codzienności coraz częściej. I nie jest ona związana tylko i wyłącznie z osobami niezdolnymi do poruszania się samodzielnie. We współczesnej szkole uczeń może spotkać się z wieloma odmianami niepełnosprawności³; należą do nich:

- niepełnosprawność ruchowa, uniemożliwiająca wykorzystanie zdolności motorycznych ciała, często związana z zaburzeniami funkcjonowania układu nerwowego, trwałymi urazami lub wadami genetycznymi⁴,
- niepełnosprawność intelektualna, określana również jako upośledzenie umysłowe, związana z wadami rozwojowymi⁵, a cechuje się przede wszystkim obniżonym poziomem intelektualnym i niemożnością wykonywania najprostszyc czynności samoobsługowych⁶ oraz zaburzeniami mowy,
- niepełnosprawność psychofizyczna, której przyczyną są choroby somatyczne,
- niepełnosprawność sensoryczna, objawiająca się nieprawidłowym funkcjonowaniem zmysłów, a w szczególności wzroku i słuchu,
- niepełnosprawność sprzężona⁷, na którą składają się minimum dwie różne niepełnosprawności,
- niepełnosprawność związana z chorobą przewlekłą (niosącą za sobą trwałe zmiany biologiczne⁸) np. padaczką⁹.

Pierwszym zagadnieniem, któremu należy poświęcić uwagę, jest sposób postrzegania dziecka z niepełnosprawnością przez społeczeństwo. Oczywiście dla człowieka pierwszym i najważniejszym środowiskiem pozostaje dom rodzinny¹⁰, gdzie funkcjonuje na co dzień. Właśnie tam powinien on otrzymać odpowiednią

² <https://www.ortograf.pl/slownik/tabu> [20.03.2022].

³ <https://stat.gov.pl/Klasyfikacje/doc/icd10/pdf/ICD10TomI.pdf> [22.03.2022].

⁴ <https://pedagogika-specjalna.edu.pl/pedagogika-lecznicza/dziecko-z-niepelnosprawnoscia-ruchowa/> [20.03.2022].

⁵ Tamże [20.03.2022].

⁶ M. Kościelska, *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*, Warszawa 1984, s. 200–261.

⁷ <https://epedagogika.pl/uczniowie-z-orzeczeniem/co-to-sa-niepelnosprawnosci-sprzezone-5222.html> [21.03.2022]; M. Zatorska, *Niepełnosprawność sprzężona – wybrane zagadnienia teorii i praktyki pedagogicznej*, Olsztyn 2015, s. 41–55.

⁸ Zob. K. Fenik-Gaberle, R. Kałucka, *Dziecko niepełnosprawne oraz chore przewlekle a przymoc w rodzinie. Rozpoznanie. Scenariusze szkolenia dla pracowników oświaty*, Warszawa 2019, s. 9.

⁹ Zob. D. Dunin-Wąsowicz, *Etiologia padaczki* [w:] *Padaczka i inne zaburzenia napadowe u dzieci*, red. D. Dunin-Wąsowicz, Warszawa 2013, s. 23–27.

¹⁰ Zob. m.in.: A. Twardowski, *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych* [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, Warszawa 1991, s. 18–53; B. Dymara, *Dom rodzinny w literaturze i życiu dziecka* [w:] *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, red. B. Dymara, Kraków 1998, s. 141; F. Wojciechowski, *Niepełnosprawność. Rodzina. Dorastanie*, Warszawa 2007, s. 58–103.

opiekę związaną z rehabilitacją oraz miłością obojga rodziców. Często zdarza się jednak, że dziecko z dysfunkcją fizyczną lub umysłową nie jest traktowane we właściwy sposób, tzn. z empatią i zrozumieniem.

NASZA KLASA i dziecko z niepełnosprawnością funkcjonujące w niej

Kolejną rzeczywistość, w której dziecko zmuszone jest funkcjonować (od skończenia siódmego roku życia), stanowi szkoła. Istotnym elementem pozostaje tu przede wszystkim społeczność klasowa oraz nauczyciel wychowawca, obejmujący daną grupę uczniów swoją kompetentną opieką. Naturalnie, nie należy on do społeczeństwa klasowego, ponieważ jego relacje z uczniami przybierają inny kształt niż relacje pomiędzy dziećmi. Nauczyciel musi więc zadbać o dobre samopoczucie każdego ze swoich wychowanków oraz dopilnować, aby ich zachowanie w murach szkoły spełniało wymogi określone m.in. w statucie szkoły, programie wychowawczo-profilaktycznym oraz szkolnym regulaminie.

Uczniowie wspólnie uczęszczający do tej samej klasy są odpowiedzialni za ukształtowanie jej jako grupy społecznej. Jak podkreślała Halina Sowińska w książce *Klasa jako zespół wychowawczy*, klasa szkolna jest grupą społeczną związaną ze wspólnymi celami łączącymi jej członków, ale również z ich osobową indywidualnością, której nie zawsze cele te odpowiadają¹¹. Wobec tego nauczyciel musi pamiętać, że każdy uczeń pozostaje osobą kierującą się swoimi osobistymi przekonaniem i zasadami.

Dzieci składające podanie z prośbą o przyjęcie do szkoły nie mają żadnego wpływu na to, w jakiej klasie przyjdzie im się uczyć przez kolejnych kilka lat. Zdarza się, że nie radzą sobie w kontaktach międzyludzkich, a przez to nie czują się dobrze podczas lekcji oraz przerw. Oczywiście w każdej klasie odnajdziemy osoby odgrywające specyficzne role (takie jak: szef, krytykant, dobry uczeń, buntownik, ekspert, mediator, gwiazda, generator pomysłów, kozioł ofiarny, a nawet błazen¹²). Zadania, jakie podejmują wychowankowie, np. decydowanie w istotnych dla innych kwestiach (choćby miejscu wycieczki szkolnej), rozśmieszanie lub pozostawanie na uboczu i nieangażowanie się w sprawy klasy, determinują wypełnianą funkcję i pozwalają zająć specyficzne miejsce w tworzącej się hierarchii. A jeśli w klasie pojawi się dziecko z niepełnosprawnością, to jaką rolę przyjmie? Na to pytanie nie można odpowiedzieć jednoznacznie. Na początku musimy zastanowić się, czy taki uczeń zostanie dopuszczony do klasowego społeczeństwa, a może już na początku będzie po prostu odrzucony?

Dziecko z niepełnosprawnością budzi różne emocje wśród uczniów. Czasem jest przyjmowane jako kolejny kolega lub koleżanka, a czasem jako ktoś, kto w ogóle nie powinien przebywać w budynku szkoły, bo jest *inny*. Nie wygląda tak, jak wszyscy wokoło, inaczej się zachowuje, nie potrafi porozmawiać z kole-

¹¹ H. Sowińska, *Klasa szkolna jako zespół wychowawczy*, Warszawa 1974, s. 54.

¹² <http://mpppkrosno.pl/klasa-jako-grupa-spoeczna-role-grupowe-pomoc-czy-przeszkoda-w-pracy-nauczyciela/> [20.03.2022].

gami, a jeśli już podejmuje taką próbę, to nie wypełnia jej całkowicie. Pozostali uczniowie nie potrafią tego zrozumieć i tu właśnie niezbędna okazuje się pomoc nauczyciela, który wyjaśni im, dlaczego ich klasowy kolega jest taki, a nie inny.

Niestety, nawet po próbie rozmowy z wychowawcą na temat koleżanki lub kolegi z niepełnosprawnością nie wszyscy podopieczni będą w stanie zaakceptować jej czy jego towarzystwo. Może dojść nawet do aktów przemocy słownej lub fizycznej względem *innego* ucznia. Takie zachowanie ujawnia się w wielu placówkach oświatowych, a jego przejawy niewątpliwie zniechęcają dziecko z niepełnosprawnością do uczęszczania do szkoły oraz utrudniają mu akceptację swojej własnej osoby.

On naprawdę jest inny? – niewidoczna i widoczna niepełnosprawność

Niektórych form niepełnosprawności nie da się dostrzec gołym okiem i dzieci jej po prostu nie zauważają. Zespół Downa czy porażenie mózgowie wyraźnie widać, każdy ma szansę spojrzeć na skośne oczy czy ociężałe ruchy związane z wiotkością mięśni albo wózek inwalidzki. Istnieją też takie niepełnosprawności, których nie zobaczymy. Do nich właśnie należy wspomniana już wcześniej padaczka, objawiająca się tylko w czasie ataku. W książce pt. *Kto ukradł jutro?*¹³ autorka Olga Ptak opisała przypadek chorej, choć pozornie zdrowej koleżanki, zmagającej się z napadami padaczkowymi, których obecność dzieci tłumaczyły jako momenty zamyślenia, bo przecież dziewczynka według nich była kimś *zwyčajnym*. Moglibyśmy powiedzieć – przeciętnym dzieckiem, a jednak borykała się z pewną niepełnosprawnością. Tak, borykała się. A inne dzieci żyjące między nami?

Wiele osób nie chce dostrzec niepełnosprawności, nawet u własnego dziecka. Nauczyciele proszą rodziców o wizytę w poradni psychologiczno-pedagogicznej, ale oni nie przystają na taką propozycję. Niepełnosprawność nie zawsze przejawia się wadami, które są tak widoczne, że nie można im zaprzeczać. Czasami jest odkrywana po kilku lub kilkunastu latach od narodzin człowieka. Jedną z takich przypadłości określa się mianem autyzmu.

Autyzm to zaburzenie objawiające się wycofaniem się dziecka ze społecznego życia. Dorastający człowiek nie podejmuje prób wspólnego spędzania czasu z rówieśnikami lub rozmów z nimi. Rodzice tłumaczą takie postępowanie jako nieśmiałość, a część z nich nie chce dopuścić myśli, że może mieć ona podłoże genetyczne. Dziecko, któremu przychodzi zmierzyć się z autyzmem, często zachowuje się inaczej. Jego mowa rozwija się wolniej, przez długi czas potrafi skupiać swój wzrok na jednym punkcie, a kiedy stale powtarzający się rytm dnia zachwieje się, to reaguje bardzo gwałtownie. Osoby zmagające się z tego rodzaju niepełnosprawnością spotykane są dość często, a przez to możemy odnaleźć coraz więcej literackich bohaterów pochodzących z książek przeznaczonych dla dzieci i młodzieży lub postaci filmowych zmagających się właśnie z autyzmem, który na stałe zago-

¹³ O. Ptak, *Kto ukradł jutro? czyli Dlaczego nie jestem jak z obrazka*, Katowice 2021, [audiobook].

ścił w kulturze masowej. W ostatnich latach (od 2012) bardzo popularna stała się seria książek autorstwa znanej piosenkarki, Agnieszki Chylińskiej, w której postać chłopca nazywanego przez rodzinę Gilerem¹⁴ próbuje radzić sobie z autyzmem. Autystycy zagościli również w serialowych produkcjach, np. *Przyjaciółkach* (tam jedna z głównych bohaterek dowiaduje się, że jej dziecko cierpi na autyzm) oraz *The Good Doctor* (gdzie fabuła przedstawia poczynania znakomitego chirurga – autystyka), jak i wielu innych produkcjach. Bardzo popularnym tematem stało się ostatnio również schorzenie ze spektrum autyzmu¹⁵ – zespołem Aspergera (jest to schorzenie dużo trudniejsze do zdiagnozowania niż sam autyzm). Dzieci zmagające się z tą przypadłością często są kojarzone z ponadprzeciętną inteligencją, jak również zdolnościami przewyższającymi rówieśników. Nie możemy jednak zakładać, że każdy człowiek z zespołem Aspergera ma nadzwyczajne kompetencje w wybranych dziedzinach. Są tacy, którzy po prostu nie otrzymali ich od losu.

Dziecko z niepełnosprawnością potrzebuje wsparcia, w szczególności ze strony najbliższej rodziny. Codziennie docierają do niego rozmaite sygnały, wśród których są też komentarze osób nieumiejących zaakceptować niepełnosprawności drugiego człowieka. Oto kilka wypowiedzi, zwracających uwagę na nietolerancję dzieci niepełnosprawnych¹⁶:

Sama nie raz byłam świadkiem jak ludzie traktują osobę niepełnosprawną..., jakby była zakażona jakim trądem, którym można się zarazić. Poza tym w naszym kraju nie ma ani trochę wsparcia dla rodzin, które mają niepełnosprawnego potomka...

Dlaczego moje dziecko nie może mieć pięknych ubrań i bucików? Bo jest gorsze? Niestety taki mamy stereotyp w naszym społeczeństwie...

Mieszkamy w Londynie. Pojechaliśmy kiedyś całą rodziną do pubu, usiedliśmy w ogródku. Syn ma głębokie upośledzenie umysłowe. W pewnej chwili zaczął mocno się awanturować. Staraliśmy się go uspokoić. Parę metrów od naszego stolika siedzieli Anglicy: rodzice, dwójka dzieci i dziadkowie. W pewnym momencie dziadek głośno powiedział, że takie dzieci jak mój syn psują apetyt i nie powinny być wystawiane na publiczny widok. Popłakałam się...

¹⁴ Do serii tej należą m.in. powieści: *Zezia i Giler* (Bielsko-Biała 2014) oraz *Zezia, Giler i Oczak* (Bielsko-Biała 2014).

¹⁵ Zob. A. Prokopiak, *Diagnoza funkcji poznawczych u osób ze spektrum autyzmu – wybrane aspekty* [w:] *Osoby ze spektrum autyzmu w biegu życia*, red. A. Prokopiak, Lublin 2020, s. 111–117.

¹⁶ Poniższe wypowiedzi pochodzą z forów internetowych: <https://forum.szafa.pl/13/5638625/mam-niepelnosprawne-dziecko.html> [20.03.2022]; <https://www.edziecko.pl/rodzice/56,79318,24001663,matka-niepelnosprawnych-dzieci-tez-chcemy-gdzies-wyjsc-fajnie.html> [20.03.2022]; <https://kobieta.wp.pl/wychowuje-dziecko-z-niepelnosprawnoscia-czesc-osob-sie-od-nas-odsunela-6723165346073440a> [20.03.2022].

Jeśli niepełnosprawność jest właśnie tak postrzegana przez społeczeństwo, to przed nauczycielem stoi trudne zadanie, a mianowicie ukazanie uczniom jej prawdziwego oblicza. Warto więc zastanowić się też nad rzeczywistością, w której przyszło funkcjonować dziecku z niepełnosprawnością. Jego nauka samodzielności na pewno potrwa znacznie dłużej, a akceptacja przez otoczenie będzie dużo bardziej skomplikowanym procesem. Dziecko z niepełnosprawnością spotka się z dokuczliwymi komentarzami lub aktami przemocy. Należy więc zastanowić się nad sposobem pracy zarówno z uczniem z niepełnosprawnością, jak również z uczniami, którym chcemy przybliżyć temat niepełnosprawności. Istnieje wiele metod, które będą w tym przypadku pomocne, np. próby dyskusji nad niepełnosprawnością lub rozmaite odmiany arteterapii.

Arteterapia, która ukáže *innego* człowieka

Jedną z metod arteterapeutycznych, jaką możemy wykorzystać podczas lekcji polskiego, jak również godziny wychowawczej, jest teatr Kamishibai (technika pochodząca z Japonii, określana również jako papierowy teatr). Służy ona głównie do rozwoju kompetencji z zakresu motoryki małej oraz umiejętności wyrażania własnych emocji przy pomocy rysunku lub kukiełek. Nauczyciel może zastosować ją do omówienia samego zagadnienia niepełnosprawności, jak również do pracy podczas lekcji, a tym samym poddać obecnych w klasie uczniów arteterapii. Poniżej znajduje się kilka propozycji takiej lekcji:

- 1) Lekcja 1 – *Stwórzmy własny teatr!*
 - Uczniowie odczytują tekst opowiadania przedstawiającego losy dziecka z niepełnosprawnością (wybór tekstu należy do nauczyciela, może wykorzystać on opowiadania autorstwa Doris Brett¹⁷ przedstawiające losy dzieci z niepełnosprawnością).
 - Polecamy im, aby stworzyli plan wydarzeń.
 - Do każdego punktu uczniowie (podzieleni na grupy) rysują scenkę.
 - Kompletujemy zestaw rysunków.
 - Przedstawiamy teatr w teczce Kamishibai.
 - Podejmujemy dyskusję na forum klasy dotyczącą niepełnosprawności i problemów z nią związanych.
- 2) Lekcja 2 – *Opowiem Wam lekturę...*
 - Nauczyciel zapowiada uczniom, że dziś zaprosi ich na małe przedstawienie, następnie poleca im np. zgaszenie światła, ustawienie rzędów krzeseł i prosi o zajęcie miejsc.
 - Nauczyciel przechodzi do prezentacji lektury (jej tematyka może być związana z niepełnosprawnością lub chorobą nieuleczalną np. *Oskar i Pani Róża Érica* Emmanuela Schmitta) w formie teatru Kamishibai (aby przed-

¹⁷ Zob. D. Brett, *Bajki, które leczą*, cz. 2, Gdańsk 2002.

stawienie było bardziej atrakcyjne, możemy dołożyć rozmaite rekwizyty, np. zapalić świece).

- 3) Lekcja 3 – *Kolorowa charakterystyka osoby z niepełnosprawnością*
 - Zaczynamy od dyskusji nad tym, czym jest symbol i jaką symboliką zostały obdarzone poszczególne kolory.
 - Zadaniem ucznia jest stworzenie rysunku przedstawiającego jego spotkanie z osobą z niepełnosprawnością, wykorzystując do tego odpowiednie kolory – tak, aby one właśnie oddawały emocje towarzyszące uczniowi podczas spotkania z kolegą lub koleżanką z niepełnosprawnością.
 - Uczeń prezentuje swoje dzieło w oknie teatru Kamishibai, dokonując jednocześnie ustnej charakterystyki, a tym samym porusza kwestię emocji oraz obaw towarzyszących mu podczas takiego spotkania.
- 4) Lekcja 4 – *Czy teatr jest tylko cieniem rzeczywistości, a niepełnosprawny jedynie niewyraźnym odbiciem człowieka?*
 - Zaczynamy od postawienia klasie pytań: Czym jest cień? Jak można go wykorzystać? O co chodzi w teatrze cieni? Jakie emocje wywołuje on u odbiorców?
 - Przechodzimy do pogadanki na temat niepełnosprawności.
 - Rozdajemy uczniom czarne kartki papieru (i inne potrzebne artykuły: patyczki, taśmę klejącą, klej itp.). Ich zadaniem jest stworzenie z nich „postaci-cieni” i „rekwizytów-cieni” związanych z niepełnosprawnością.
 - Do teatru wkładamy kalkę (odpowiednio wcześniej przygotowaną).
 - Tworzymy teatr cieni związany z tematyką niepełnosprawności.

Powyższe propozycje mogą być poddane indywidualnej modyfikacji starającego się wykorzystać je nauczyciela, ale należy pamiętać o tym, że temat niepełnosprawności nie może pozostać ominięty lub potraktowany wybiórczo. Teatr Kamishibai nie wyklucza zastosowania innych metod arteterapeutycznych. Prowadząc lekcję opierającą się na przedstawieniu odbywającym się w oknie teatru, nauczyciel może wykorzystać również elementy plastykoterapii lub muzykoterapii¹⁸, a tym samym wpłynąć na większość zmysłów uczniów oraz ułatwić kompetentny odbiór sztuki.

Zakończenie

Temat niepełnosprawności jest i zawsze pozostanie aktualny. My, jako nauczyciele, wychowawcy i pedagodzy, nie możemy pomijać go podczas prowadzonych przez nas zajęć, ale wręcz przeciwnie, przybliżyć zagadnienia z nim związane uczniom znajdującym się pod naszą pieczę. Dla niektórych z nich jedynie szkolne lekcje będą szansą na dostrzeżenie wyjątkowości osób z niepełnosprawnością.

¹⁸ Więcej informacji dotyczących tych metod arteterapeutycznych możemy odnaleźć w następujących pozycjach: G.D. Oster, P. Gould, *Rysunek w psychoterapii*, przeł. A. Kacmajor, M. Kacmajor, Gdańsk 1999; *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000; M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne. Idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989.

Bibliografia

- Adamczykowa Z., *Literatura dla dzieci. Funkcje. Kategorie. Gatunki*, Warszawa 2001.
- Balcerek M., *Rozwój wychowania i kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo. Zarys historyczny*, Warszawa 1981.
- Barciś A., *Rubinek [w:] tegoż i in., Bajkoterapia czyli dla małych i dużych o tym, jak bajki mogą pomagać*, Warszawa 2009.
- Barnes C., Mercer G., *Niepelnosprawność*, przeł. P. Morawski, Warszawa 2008.
- Bilbao A., *Mózg dziecka. Przewodnik dla rodziców*, przeł. Z. Zawadzki, Wrocław 2018.
- Borowska-Kociemba A., Krukowska M., *Poznaję i rozumiem świat. Przewodnik dla nauczyciela*, Gdańsk 2016.
- Chimicz D., *Młdzież z niepełnosprawnością intelektualną wobec własnej sytuacji życiowej*, Lublin 2015.
- Chlebowska E., *Wychowanie. Najtrudniejsza ze sztuk pięknych*, b.m., 2014.
- Choroba, niepełnosprawność, cierpienie oraz postawy wobec nich – w teorii i badaniach*, red. E. Ząsepa, Warszawa 2010.
- Dziecko niepełnosprawne w programach oddziaływań wyrównawczych*, red. K. Barłóg, Rzeszów 2007.
- Ekiert-Grabowska D., *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa 1982.
- Ganczarska M., *Spotkania z fikcyjnym terapeutą. Jak tworzyć i czytać dzieciom opowiadania korygujące w ramach interwencji terapeutyczno-wychowawczych*, Opole 2015.
- Hryniewicka K., *Baśń w życiu dziecka. Cechy, funkcje, rola baśni w życiu dziecka, baśnioterapia*, Warszawa 2019.
- Jankowski A., *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, Warszawa 1992.
- Krupa B., Sowa J., *Pedagogika specjalna. Zarys tematyki*, Rzeszów 2021.
- Kucharska-Babula A., *Integracja literatury i muzyki na lekcjach języka polskiego w dobie II reformy etapu kształcenia [w:] Integracja wczoraj i dziś w kształceniu polonistycznym*, t. 1, red. A. Kucharska-Babula, A. Jakubowska-Ożóg, E. Mazur, Rzeszów 2013.
- Lipkowski O., *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1981.
- Rzeźnicka-Krupa J., *Niepelnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Kraków 2009.
- Sowa J., *Pedagogika specjalna. Wybrane problemy*, Rzeszów 1985.
- Staniek M., *Melorytmiczna koncepcja wspomagająca naukę czytania. Etap 1. Muzykę słyszymy – literę widzimy*, Rogów 2018.
- Woynarowska A., *Niepelnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*, Kraków 2010.
- Z problematyki autyzmu*, red. J. Kruk-Lasocka, Wrocław 1994.
- Zaborowski Z., *Stosunki społeczne w klasie szkolnej*, Warszawa 1964.
- Zatorska M., *Niepelnosprawność sprzężona – wybrane zagadnienia teorii i praktyki pedagogicznej*, Olsztyn 2015.
- Zawadzka E., Rawa-Kochanowska A., *Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomagania rozwoju dziecka*, Warszawa 2015.
- Zielińska-Czopek M., *Autokraci czy demokraci? Nauczycielskie kierowanie pracą klasy szkolnej*, Rzeszów 2021.
- Żurkowski B., *Literatura – Wartość – Dziecko*, Kraków 1999.

Why do children call me “different”, and why do teachers see me “different”? – the topic of disability in the 21st century school

Abstract

The paper discusses issues related to school education in the 21st century school with regard to disability. It presents the basic issues related to physical and mental dysfunctions, as well as discusses

their specificity. It focuses on the issue of the exclusion of the disabled pupil from a class group and shows the teacher's actions to prevent this exclusion. It also contains several lesson proposals using one of the art therapy methods, Kamishibai Theater, which will help students answer the questions: What is disability? Does disability prevent the establishment of friendly relationships?

Keywords: disability, disabled student, art therapy, Kamishibai

Kinga Wisłowska, magister, absolwentka Uniwersytetu Rzeszowskiego, wieloletni członek oraz przewodnicząca Sekcji Dydaktyków Koła Naukowego Polonistów UR.

KATARZYNA WĘGOROWSKA

Uniwersytet Zielonogórski
ORCID: 0000-0001-5851-706X
k.wegorowska@ifp.uz.zgora.pl

Kilka lingwokulturowych uwag o walorach wybranych lubuskich zagród edukacyjnych*

Streszczenie

Przedmiotem artykułu są uwagi dotyczące edukacji regionalnej, która odbywa się w specjalnie przygotowanych do tego celu gospodarstwach agroturystycznych. Autorka refleksji, jako dialektolog-lingwokulturolog, zwraca w nich uwagę na zalety owego przedsięwzięcia, dzięki któremu jego uczestnicy – uczniowie, nauczyciele, studenci, wykładowcy, mieszkańcy miast – poznają walory lubuskiej wsi, lubuskiej fauny i flory, lubuskich kulinariów, różnych przedsięwzięć artystycznych i możliwości tkwiące w szeroko rozumianej ekologii oraz prozdrowotnym trybie życia. Będące przedmiotem szkicu zwerbalizowane oferty edukacyjnych warsztatów dokumentują potencjał lubuskiej wsi oraz inwencję osób, dla których prowadzenie takich jednostek stanowi sposób na życie i niezwykle istotną misję.

Słowa kluczowe: edukacja, agroturystyka, edukacja agroturystyczna, etnoturystyka, wieś, werbalizacja

Wiedza o małej ojczyźnie jest zawsze wiedzą serdeczną, bo swojską.
Świadomość własnych korzeni wzmacnia.

Maria Madejowa¹

* Niniejszy szkic wpisuje się w cykl publikacji poświęconych lingwokulturowemu dziedzictwu ziemi lubuskiej – zob.: K. Węgorowska, *Językowe i kulturowe wyróżniki kresowych kulinariów utrwalone w wybranych regionalnych opracowaniach o Ziemi Lubuskiej*, „Filologia Polska. Roczniki Naukowe Uniwersytetu Zielonogórskiego” 2020, nr 6, s. 141–148; też, *Kamienie Zielonej Góry i przestrzeń Zielonej Góry w edukacji uniwersyteckiej (z dydaktycznych doświadczeń lit(h)olingwistki)*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2012, nr 7 (16), s. 253–265; też, *Językowo-kulturowe regionalne specjalności Ziemi Lubuskiej* [w:] *Wartości językowe i kulturowe*, red. M. Kaczor, P. Kładoczny, Zielona Góra 2022, s. 133–151. Autorka opracowania dziękuje Panu Dyrektorowi Jackowi Urbańskiemu oraz Pani Inspektor Justynie Gray z Lubuskiego Centrum Produktu Regionalnego w Zielonej Górze za zainteresowanie prowadzonymi przez nią lingwokulturowymi badaniami nad dziedzictwem ziemi lubuskiej.

¹ M. Madejowa, *Wprowadzenie* [w:] *Edukacja regionalna na Podtatrzu. Ścieżki i manowce*, red. A. Mlekoć, Nowy Targ 2004, s. 5.

Osoba „zakorzeniona” jest o wiele mniej podatna na wszelkie wpływy,
nowe ideologie i hołduje tradycyjnym wartościom.
Świadomy i autentyczny związek uczuciowy z „małą ojczyzną”
uczy rozumieć i identyfikować się z „wielką ojczyzną”.
Jerzy M. Roszkowski²

We wszechstronnie pojętą/ujętą *edukację* definiowaną jako 1) ‘ogół procesów, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych. Obecnie upowszechnia się szerokie rozumienie tego terminu jako oznaczającego ogół procesów oświatowo-wychowawczych; obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojętą oświatę’³, 2) ‘wychowanie, głównie pod względem umysłowym; wychowanie, wykształcenie, nauka, nauka pewnych umiejętności’ <łac. *educatio, -onis* ‘wychowanie, pielęgnowanie, wykształcenie’>⁴, w tym interdyscyplinarnie rozumianą edukację regionalną⁵, wpisuje się przedsięwzięcie Centrum Doradztwa Rolniczego w Brwinowie Oddział w Krakowie, które, na zlecenie Ministerstwa Rolnictwa i Rozwoju Wsi, zainicjowało utworzenie zlokalizowanych na terenie całej Polski gospodarstw edukacyjnych, współtworzących wyróżnioną chrematonimem-ideonimem Ogólnopolską Sieć Zagród Edukacyjnych.

Wieś bowiem dookreślana m.in. jako: 1) ‘zasiedlony odcinek terenu, stanowiący jednostkę osadniczą, której ludność zajmuje się głównie pracą na roli i czerpie z tej pracy podstawy egzystencji, co nadaje pojęciu również znaczenie kategorii ekonomiczno-społecznej’, 2) ‘osada zamieszkała przez ludność, której większość trudni się pracą na roli’, 3) ‘osada rolnicza’, 4) ‘mała miejscowość o charakterze rolniczym’, 4) ‘tereny pozamiejskie, rolnicze, letniskowe’, 5) ‘mała miejscowość, niewielkie skupisko zabudowań mieszkalnych ze specyficznym zagospodarowaniem przestrzeni (chaty, stodoły, obory, domy wzdłuż drogi, otoczone ogródkami, sadami, budynkami gospodarczymi); jej mieszkańcy nazywają się chłopami lub rolnikami, którzy trudnią się rolnictwem, hodowlą, jak również agroturystyką; inaczej zakątek, ustronie, okolica, wioska, miejscowość, osiedle, osada, przysiółek, zaścianek’⁶,

² J.M. Roszkowski, *Regionalizm – ale jaki?* [w:] *Regionalizm – Regiony – Podhale. Materiały z sesji naukowej (Zakopane 4–6 grudnia 1993)*, Zakopane 1995, s. 8.

³ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 66.

⁴ Definicje przywoływanych oraz interpretowanych w niniejszym szkicu leksemów zostały ustalone i zmodyfikowane na podstawie słowników, a także specjalistycznych opracowań wymienionych w *Bibliografii* zamieszczonej na końcu artykułu.

⁵ Zdaniem Marii Madejowej „odpowiedzialność za realizację regionalnej ścieżki edukacyjnej spoczywa na nauczycielach wielu przedmiotów. W odkrywaniu małej ojczyzny pomocny jest zarówno geograf, jak i historyk, muzyk, jak i plastyk. W praktyce szkolnej nader często dzieje się tak, że na czele zespołu realizującego tę ścieżkę stoi polonista” – M. Madejowa, *Wprowadzenie...*, s. 7–8.

⁶ Zob.: B. Nowowiejski, *Obraz „miasta” i „wsi” w polskich przysłowiach* [w:] *Miasto – przestrzeń zróżnicowana językowo, kulturowo i społecznie 2*, red. M. Świącicka, Bydgoszcz 2008, s. 237–247; H. Pelcowa, *Swój – obcy w językowej przestrzeni miasta a/i wsi* [w:] *Miasto – przestrzeń zróżnicowana językowo, kulturowo lub społecznie 3*, red. M. Świącicka, Bydgoszcz 2011, s. 13–26;

ma swoje wielowymiarowe oblicze. Z jednej strony może być postrzegana jako przestrzeń, gdzie życie jest sielanką pozbawioną pośpiechu, miejskiego zgiełku i nerwowości. Gdzie trawa błyszcząca od porannej rosy, jest świeże mleko i placek drożdżowy, kogut piejący o poranku. Z drugiej strony to miejsce ciężkiej pracy rolnika, uprawiającego ziemię, zapewniającego wyżywienie nie tylko sobie, ale również mieszkańcom miast (s. 3)⁷.

Twórcy owego pomysłu wyznaczyli cztery główne cele zagród edukacyjnych, wśród których znalazły się: 1) podniesienie prestiżu zawodu rolnika, 2) upowszechnienie wiedzy na temat pochodzenia żywności, 3) różnicowanie pozarolniczej działalności na obszarach wiejskich oraz, istotne także w procesie kształcenia etnolingwistycznego, etnoregionalistycznego i dialektologicznego, 4) zachowanie dziedzictwa kulturowego wsi⁸.

Zgodnie z ich zamiarem oferta owych edukacyjnych wiejskich jednostek skierowana jest do wszystkich mieszkańców miast, a głównie do wywodzących się z nich i żyjących w nich, niezbyt często obcujących z szeroko pojętym dziedzictwem polskiej wsi, dzieci i młodzieży.

Według pomysłodawców tego ogólnopolskiego projektu z pragmatycznej interakcji: *odwiedzający* ↔ *rolnicy* ↔ *nauczyciele/wykładowcy* każdy jej uczestnik powinien wynieść coś dla siebie. I tak:

Odwiedzający zagrodę edukacyjną poznają życie na wsi, uczestniczą w pracach gospodarskich, poznają zwierzęta hodowlane, zdrową żywność, ginące zawody. Przetwarzają owoce i warzywa. Uczą się prawidłowych zachowań proekologicznych.

Nauczycielom [w tym polonistom, dialektologom, etnolingwistom, etnoregionalistom, kulturoznawcom – K.W.], wyjazd z dziećmi i młodzieżą na wieś daje ogromne możliwości realizacji atrakcyjnych zajęć praktycznych. Nauka w warunkach gospodarstwa odbywa się według swobodniejszych reguł i zasad niż te, które obowiązują w szkole. Zajęcia na świeżym powietrzu, przestrzeń, otaczająca przyroda sprawiają, że dzieci i młodzież z ogromną łatwością przyswajają przedstawiane wiadomości.

Rolnikom prowadzenie zajęć edukacyjnych w gospodarstwie pozwala na uzyskanie dodatkowych dochodów, przedłużenie sezonu (w gospodarstwach agroturystycznych), promocję produktów

K. Węgorowska, *Wieś w polszczyźnie*, „Kultura Wsi” 2015, nr 4 (1), s. 35–41; B. Żywiecka, *Miejsca i wartości. Zmiany w językowym obrazie przestrzeni we współczesnej polszczyźnie*, Lublin 2007, s. 76–101; *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, Warszawa 1997, s. 771.

⁷ Przytoczone w tekście ekscerpty-cytaty zaczerpnięto z opracowania: G. Nowakowska, *Zagrody edukacyjne województwa lubuskiego*, Kalsk 2016. W nawiasach podano numery stron, z których je pozyskano.

⁸ Por. G. Nowakowska, *Zagrody edukacyjne...*, s. 3; D. Galant, *Czy polska wieś ma swoją markę? Diagnoza współczesnej kultury wsi*, „Kultura Wsi” 2016, nr 10 (1), s. 10–14; T. Jędrysiak, *Wiejska turystyka kulturowa*, Warszawa 2010. Jak sugeruje recenzent niniejszej propozycji, problematyka zagród edukacyjnych obejmuje szerszy zakres spraw: aspekty formalno-prawne, projekty dydaktyczne wynikające nie tylko z aktualnego potencjału edukacyjnego gospodarstw, ale również z inicjatyw podejmowanych przez szkoły. Jedną z takich inicjatyw jest, wpisująca się w rolnictwo edukacyjne, *Bocheńska ekologiczna szkoła*, której liderami są Zespół Szkół im. prof. Jana Włodka z Dąbrowicy oraz Zespół Szkół nr 3 im. ks. prof. Józefa Tischnera z Bochni – zob. W. Majcher, *Bocheńska ekologiczna szkoła*, „Kultura Wsi” 2015, nr 6 (3), s. 88–89.

z gospodarstwa, pozyskanie klientów do bezpośrednich zakupów. Daje urozmaicenie codziennego dnia, rozwój osobowy (s. 3).

W to cenne edukacyjno-edukacjonistyczne⁹ przedsięwzięcie wpisują się także wsie i obszary rolnicze ziemi lubuskiej, której zalety, zwerbalizowane przez różnych jej znawców, oddane zostały w nacechowanych afirmatywnie, podobnych, ale nie identycznych, stwierdzeniach typu:

Lubuskie to jeden z pięciu regionów Polski o najniższym zanieczyszczeniu środowiska. Dzięki wspaniałej przyrodzie, na którą składa się sieć malowniczych jezior i rzek oraz piękne lasy pełne grzybów, owoców leśnych i zwierzyny, należy do najatrakcyjniejszych obszarów zachodniej Polski¹⁰.

Jest wiele miejsc na Ziemi Lubuskiej, które warto odwiedzić. Zachęcają do tego niezwykle życzliwi mieszkańcy, liczne zabytki architektury i unikatowego budownictwa sakralnego. Dla amatorów pieszych wędrówek i rowerowych wycieczek przygotowana jest gęsta sieć szlaków turystycznych, spływy kajakowe, baza ośrodków wypoczynkowych położonych nad licznymi jeziorami z pięknymi pejzażami, lasami bogatymi w runo: jagody, grzyby, borówki, jeżyny¹¹.

Wyjątkowe walory krajoznawcze – pojezierza, lasy i pradoliny – sprawiają, że Ziemia Lubuska jest prawdziwym zapleczem turystyczno-wypoczynkowym. [...] 200 agroturystycznych gospodarstw, stojących otworem dla zainteresowanych poznaniem Lubuskiego, jest najlepszym dowodem na to, że rozwój turystyki lubuszanie traktują z należytą uwagą¹².

Jednak najistotniejszymi, dla niniejszych edukacyjnych rozważań, uwagami są te dotyczące lubuskich *gospodarstw agroturystycznych*, ‘tu: posiadłości wiejskich organizujących wypoczynek mieszkańcom miast’, pełniących równocześnie funkcję *zagród edukacyjnych*, ‘tu: domów wiejskich z podwórzem i zabudowaniami gospodarskimi, których właściciele upowszechniają wiedzę, a tym samym uczą wiedzy o specyfice życia i pracy na wsi’, jak:

Na Ziemi Lubuskiej powstały gospodarstwa agroturystyczne, sytuowane w pobliżu lasu lub w lesie, często w dawnych leśniczówkach czy gajówkach. W takich miejscach gospodarze serwują dania oparte o produkty z lasów i jezior. Dziczyzna, grzyby w różnej postaci, przetwory z leśnych owoców, ryby na sto i więcej sposobów – każdy może spróbować tego, co w innych regionach jest niedostępne¹³.

W odpowiedzi na coraz większe zainteresowanie zdrowym stylem życia i modą na wypoczynek wśród nieskażonej przyrody pręźnie rozwija się w Lubuskiem agroturystyka. [...] Położone wśród zieleni, na skrajach wsi, często w otoczeniu lasów, w pobliżu czystych jezior lubuskie gospodarstwa agroturystyczne zapewniają ciszę i spokój, wypoczynek w przydomowych sadach oraz widoki,

⁹ *Edukacjonizm* ‘przekonanie o dużych możliwościach świadomego, planowanego wychowania człowieka za pomocą właściwie zrjonalizowanych metod’. W pojęcie to wpisują się także czasowniki *edukować* ‘wychowywać, kształcić, uczyć’ i *edukować się* ‘kształcić się, uczyć się’.

¹⁰ I. Byszewska, G. Kurpińska, *Polskie smaki*, Poznań 2012, s. 235.

¹¹ G. Nowakowska, *Zagrody edukacyjne...*, s. 5.

¹² *Lubuskie podróże ze smakiem*, Zielona Góra–Bydgoszcz 2008, s. 34.

¹³ I. Byszewska, G. Kurpińska, *Polskie smaki...*, s. 240.

o jakich w wielkomijskich hotelach można tylko pomarzyć. [...] Gospodarstwa w ofercie skierowanej do turystów podkreślają możliwość grzybobrania, zbiór runa leśnego, wycieczki po urokliwej okolicy – bliższej i dalszej, naukę winiarstwa, łowienie ryb¹⁴.

Warto również odwiedzić zagrody edukacyjne. Prowadzone są przez gospodarzy, którzy chętnie zapraszają gości pod swój dach, przekazują swoją wiedzę i umiejętności. W zagrodach edukacyjnych województwa lubuskiego prowadzone są zajęcia z przetwórstwa płodów rolnych, rękodzieła i twórczości ludowej, dziedzictwa kultury materialnej wsi, produkcji roślinnej, świadomości ekologicznej i konsumenckiej, produkcji zwierzęcej¹⁵.

Przedmiot, a tym samym cel niniejszych rozważań stanowią właśnie zwerbalizowane w przywoływanym powyżej informatorze-folderze-katalogu autorstwa Grażyny Nowakowskiej *Zagrody edukacyjne województwa lubuskiego* (2016) walory sygnowanych – różnymi pod względem grafii – architektonimami¹⁶ siedmiu wybranych lubuskich zagród edukacyjnych reprezentowanych przez: *Gospodarstwo Agroturystyczne „Na Wzgórzu”* (Brody), *Gospodarstwo Agroturystyczne „Stary Młyn”* (Brzeźnica), *Gospodarstwo Agroturystyczne Jolanta Jarmoch* (Czarna), *Gospodarstwo Rolne „Borowiecka Łąka”* (Borowiec), *Gospodarstwo Rolno-Agroturystyczne „Dereniówka”* (Lubiechnia Wielka), *Koziołek Suchodółek w Nowej Zagrodzie* (Suchodół), „*Leśne Zacisze*” (Lipy).

W rekomendacjach niektórych z nich czytamy bowiem, że:

Gospodarstwo położone jest wśród malowniczych lasów Puszczy Rzepińskiej. Właścicielka – Grażyna Dereń to pasjonatka kulinariów, członkini ruchu i organizacji SLOW FOOD, laureatka Ogólnopolskiego Konkursu Farmer Roku i ogólnopolskich konkursów kulinarnych, uhonorowana prestiżową nagrodą „Klucz do Polskiej Spizarni”. Wprowadziła 6 produktów na Ministerialną Listę Produktów Tradycyjnych¹⁷. Gospodyni realizuje także na zlecenie wyjazdowe pokazy kulinarne –

¹⁴ *Lubuskie podróże ze smakiem...*, s. 52.

¹⁵ G. Nowakowska, *Zagrody edukacyjne...*, s. 5.

¹⁶ *Architektonim* – termin zaproponowany przez autorkę publikacji, wprowadzony do językoznawstwa w 2004 roku i stosowany przez nią na określenie onimu, nazwy własnej obiektu architektonicznego utworzonej od *architektura* <niem. *Architektur*, łac. *architectura*, od *architector* ‘budując’ od *architectus* ‘budowniczy’ z gr. *archi-téktōn* ‘nadzorca budowniczych’ od *téktōn* ‘cieśla, budowniczy’> i *onim* <gr. *ónyma* ‘imię’> – zob. K. Węgorowska, *Językowe świadectwa kultury i obyczajowości Kresów Północno-Wschodnich utrwalone we wspomnieniach ich byłych mieszkańców*, Zielona Góra 2004, s. 181.

¹⁷ „Lista Produktów Tradycyjnych Ministerstwa Rolnictwa i Rozwoju Wsi – katalog polskich produktów tradycyjnych”. Na listę trafiają tylko produkty i potrawy wyjątkowe: regionalne specjały mające długą historię, wytwarzane w miejscu swego pochodzenia zgodnie z przekazywanymi z pokolenia na pokolenie recepturami. Wnioski o wpisanie na listę producenci tradycyjnej żywności składają w swoim urzędzie marszałkowskim. Pozytywnie zweryfikowane (z opinią marszałka oraz Izby Gospodarczej), przesyłane są Ministrowi Rolnictwa i jego decyzją produkt zostaje wpisany na listę. Od 2004 roku wpisano na nią ponad 200 produktów (chleby i różne wypieki, wędliny, sery, oleje, nalewki, miody nektarowe i pitne, pierogi, owoce, przetwory spizarniane i wiele innych – uznanych tradycyjnych, polskich specjalności), w większości zgłaszanych i prezentowanych na konkursie «Nasze Kulinarne Dziedzictwo». Okazało się, że przywoływane z przeszłości tradycyjne produkty, technologie i potrawy to prawdziwe skarby, ciągle będące chlubą zarówno dobrego, ambitnego gospodarstwa i kuchni domowej, jak i lokalnej, oryginalnej kuchni restauracyjnej. Mogą wzbogacać ofertę turystyczną i handlową, stać się źródłem wymiernych korzyści i *wizytówką* regionów”

warsztaty: *Kuchnia staropolska; Pieczemy ciasteczka, pierniki, mazurki; Lepimy pierogi; Wypiek bułeczek, rogalików, pączków* (*Gospodarstwo Rolno-Agroturystyczne „Dereniówka”*, s. 23).

Gospodarstwo położone jest w maleńkiej osadzie leśnej. Z trzech stron otoczone jest lasem, a na prowadzenie zajęć przeznaczony jest duży zagospodarowany teren. Stwarza to odpowiedni klimat oraz zapewnia potencjał właściwy do prowadzenia atrakcyjnych zajęć edukacyjnych, kształtujących postawy ekologiczne i konsumenckie, zgodnie z oczekiwaniami nauczycieli przedszkoli i szkół w zakresie uczenia się poprzez działanie. Zajęcia prowadzone są w pobliżu niewielkiej szkółki drzew ozdobnych, ogrodu ziołowego i warzywnika. Niedaleko jest kompostownik oraz niedawno założony sad z drzewkami owocowymi starych odmian. Do dyspozycji dzieci jest plac zabaw, boiska do gier zespołowych i miejsce na ognisko. W trakcie zajęć zwiedzamy duży ogród ozdobny z ciekawymi roślinami, oczkiem wodnym z rybkami i kojcem dla kur zielononózek. Pokazujemy jak dbamy o środowisko, wykorzystując energię słońca do podgrzewania ciepłej wody użytkowej, oczyszczając ścieki w przydomowej oczyszczalni, a także kompostując materiały biodegradowalne. Realizujemy program zgodnie z założeniami dydaktycznymi przedszkoli i szkół, przyjmując zorganizowane grupy od połowy marca do końca czerwca i od września do listopada. W sezonie wakacyjnym nie organizujemy zajęć dla grup, aby nie zakłócać wypoczynku wczasowiczom („*Leśne Zacisze*”, s. 27).

Znamiennym wyróżnikiem w działaniach tych edukacyjnych zagród-gospodarstw jest zbliżony, ale nie identyczny, komplementarny zakres tematyczny prowadzonych w nich zajęć. W *Gospodarstwie Rolnym „Borowiecka Łąka”* obejmuje on: produkcję roślinną, przetwórstwo płodów rolnych, produkcję zwierzęcą (s. 7), w *Gospodarstwie Rolno-Agroturystycznym „Dereniówka”*: produkcję roślinną, przetwórstwo płodów rolnych, świadomość ekologiczną i konsumencką, dziedzictwo kultury materialnej wsi, tradycyjne zawody, rękodzieło i twórczość ludową (s. 23), w *Koziółku Suchodołku w Nowej Zagrodzie*: przetwórstwo płodów rolnych, świadomość ekologiczną, produkcję zwierzęcą (s. 15), w „*Leśnym Zaciszu*”: przetwórstwo płodów rolnych, produkcję zwierzęcą, świadomość ekologiczną i konsumencką (s. 28), w *Gospodarstwie Agroturystycznym „Na Wzgórzu”*: przetwórstwo płodów rolnych, dziedzictwo kultury materialnej wsi, tradycyjne zawody, rękodzieło i twórczość ludową (s. 31), w *Gospodarstwie Agroturystycznym „Stary Młyn”*: przetwórstwo płodów rolnych, świadomość ekologiczną i konsumencką, zdrowe odżywianie się dzieci, walkę z otyłością, naukę gotowania, ekologię i energię odnawialną (s. 11), w *Gospodarstwie Agroturystycznym Jolanty Jarmoch*: produkcję roślinną, produkcję zwierzęcą, przetwórstwo płodów rolnych, świadomość ekologiczną i konsumencką, dziedzictwo kultury materialnej wsi, tradycyjne zawody, rękodzieło i twórczość ludową (s. 19).

Każde z przywołanych gospodarstw agroturystycznych, będących równocześnie zagrodą edukacyjną, oferuje z kolei bogatą, przez co różnorodną, tematykę realizowanych w niej warsztatów, ‘tu: praktycznych zajęć doskonalących pewne umiejętności’, którą doprecyzowuje bardziej szczegółowy program spotkania.

– B. Ogrodowska, *Tradycje polskiego stołu*, Warszawa 2010, s. 348–349. „W Lubuskiem na Listę Produktów Tradycyjnych – obejmującą 10 różnych kategorii – zostało dotychczas wpisanych 7 produktów” – *Lubuskie podróże ze smakiem...*, s. 8.

Wśród zaproponowanej warsztatowej problematyki dominują prozdrowotne i proekologiczne zagadnienia kulinarne łączące w sobie teorię z praktyką i pragmatyzmem, historię ze współczesnością, predyspozycje intelektualne ze zdolnościami manualnymi, świat ludzi ze światem roślin i zwierząt, jak:

– **Od ziarenka do bochenka:** *Realizacja warsztatów:* Charakterystyka zbóż, rodzaje mąki, tradycyjny wypiek chleba, sprzęt wykorzystywany przez gospodarstwo do wypieku chleba, poznanie zwierząt i warunków ich życia w gospodarstwie, przetwórstwo w zakresie płodów rolnych, edukacja ekologiczna.

W programie: – krótki opis gospodarstwa, omówienie zasad bezpieczeństwa podczas pobytu w gospodarstwie, – rozpoznawanie zbóż po kłosie i ziarnie, – pokaz i omówienie rodzajów mąki, – historia chleba, – pokaz wyrobu ciasta chlebowego na zakwasie, przygotowanie pieca do wypieku, – formowanie ciasta przez uczestników programu, – wypiek chleba, zwiedzanie gospodarstwa, zapoznanie ze zwierzętami, karmienie kóz, – prezentacja wypieków, – poczęstunek – degustacja chleba, kozich serów – podsumowanie wizyty w gospodarstwie (*Gospodarstwo Rolne „Borowiecka Łąka”*, s. 7);

– **Kuchnia regionalna – tradycyjna: kresowa, polska, niemiecka, • Pieczenie ciast, ciasteczek, tortów, • Wyrób pierogów z różnymi rodzajami farszów, • Wypiek swojskiego chleba • Zupy: wiosenna, barszcz ukraiński, rosół z kłuskami rwanymi.** Wybór tematu do uzgodnienia.

Realizacja warsztatów: Przywitanie grupy, zakwaterowanie, zapoznanie z gospodarstwem (oprowadzenie po obejściu, demonstracja nasadzeń, kontakt ze zwierzętami mieszkającymi w gospodarstwie – kury, koty, psy). Przygotowanie uczestników do zajęć warsztatowych: omówienie przepisów BHP, mycie rąk, odzież ochronna. Omówienie składników, przepisów i podanie ich uczestnikom. Podczas warsztatów gospodyni demonstruje przygotowanie potraw, a następnie wykonuje je grupa. Ważnym punktem zajęć jest degustacja i ocena wykonanych dań, wspólne uwagi, wymiana spostrzeżeń i wrażeń; *Cykl: Zdrowie na talerzu.* Tematy prowadzonych warsztatów: • **Potrawy dla wegan, • Potrawy dla wegetarian.** Wybór tematu do uzgodnienia. [...] *Warsztaty:* podział na podgrupy, przygotowanie składników, przygotowanie potraw, degustacja i ocena wykonanych dań (*Gospodarstwo Agroturystyczne „Na Wzgórzu”*, s. 31);

– **Tajemnice kuchni – młodzi odkrywcy zdrowego odżywiania.** *W programie:* – co wiemy o zdrowym odżywianiu, – śniadanie – ważny posiłek dla każdego, – napoje dla dzieci proponowane w sklepach – czy na pewno zdrowe? – zdrowy deser – wspólne wykonanie i degustacja, – organizujemy przyjęcie – sekrety eleganckiego stołu, – warzywa – kolorowy świat – wykonanie sałatki i degustacja, – ogród ziołowy – tajniki smaku i zapachu, – mały ogródek w każdym domu, – ruch to zdrowie – walka z otyłością (*Gospodarstwo Agroturystyczne „Stary Młyn”*, s. 11);

– **Przetwory z jabłek i śliwek węgierek, • Śliwki, dynia, jabłka – marmolady, • Sezon ogórkowy czas zajęć – przetwory, • Pieczemy chleb i bułeczki, • Lepimy pierogi i uszka, • Wykopki; Pieczenie ziemniaka; Potrawy z ziemniaków, • Ziemniaki – kartofle – pyry na wiele sposobów, • Zdrowe żywienie – minipizza wykonana przez dzieci, przyprawiana i dekorowana warzywami, • Zupy, sosy, dania jednogarnkowe – łatwo, szybko i przyjemnie, • Ale jaja – potrawy z jaj, • Rzeka mleka i małe co nieco z serem białym, • Makaronowe rękodzieło i nie takie straszne kasze (manna, jęczmienna, gryczana, jaglana), • Mięsiwo na zimno i gorąco – pieczenie, kotlety, zrazy, konserwa domowa (wieprzowina, wołowina), • Robimy wędliny i kielbasę, • Ryby, drób i cielęcina lubią zawsze... dobry klimat, • Ciasta, ciasteczka oraz owocowe szaleństwo z truskawkami w roli głównej, • Pieczemy i dekorujemy: pierniki, mazurki, babeczki.** *Realizacja warsztatów:* Wszystkie warsztaty przygotowujemy są profesjonalnie i rzetelnie, łącznie z omówieniem tematu: zdrowe żywienie, składniki i surowce regionalne. Zajęcia rozpoczynają się powitaniem i krótką prezentacją gospodarstwa. Następnie gospodyni wraz z uczestnikami przygotowuje niezbędne produkty i sprzęty (stolnice, nożyce, fartuch). Omawiane są wszystkie składniki i przepisy. Podczas warsztatów uczestnicy pod baczny okiem gospodyni przygotowują wybrane wcześniej potrawy. Zajęcia kończą się ich degustacją i oceną (*Gospodarstwo Rolno-Agroturystyczne „Dereniówka”*, s. 23–25);

– **W Laboratorium smaku – odżywiamy się zdrowo.** *Realizacja warsztatów:* Przygotowanie domowego masła, kanapek z twarogiem i nowalijkami oraz domowymi konfiturami, degustacja napojów owocowych, ziołowych, warzywnych i herbatek, wysłuchanie legendy o Pustelniczce, pogawędka o zwierzętach żyjących w gospodarstwie, karmienie kóz i owieczek, zabawa w naśladowanie zwierząt, konkurs rysunkowy, rozwiązywanie zagadek o zwierzętach (*Koziołek Suchodołek w Nowej Zagrodzie*, s. 15).

To właśnie zwierzęta, a konkretnie *kozy*, ‘zwierzęta domowe z rodziny pustożców, ssące, przeżuujące, hodowane w wielu rasach dla mleka, wełny, mięsa, skóry’, są bohaterkami kolejnych „zagrodowych” edukacyjnych przedsięwzięć przygotowywanych przez *Koziołka Suchodołka w Nowej Zagrodzie*:

– **Z wizytą u Kozuchy Kłameczuchy:** *Realizacja warsztatów:* Poznanie zwierząt mieszkających w gospodarstwie i warunków ich życia; zapoznanie z pojęciami koziarnia, dojarnia; poznanie bajki „Kozucha Kłameczucha”; przetwórstwo mleka; wdrażanie pozytywnych zachowań wobec zwierząt; edukacja ekologiczna. *W programie:* – krótki opis gospodarstwa, – omówienie zasad bezpieczeństwa podczas pobytu w gospodarstwie, – zapoznanie z gospodarstwem i zwierzętami, – dzieci poznają bajkę „Kozucha Kłameczucha”, – karmienie kóz – siano ekologiczne, – wiejskie śniadanie przygotowane z produktów wytworzonych w gospodarstwie, – degustacja mleka i serów, – pokaz dojenia kozy, próba dojenia przez uczestników warsztatów, – zabawa z kózkami w kozim przedszkolu, – podsumowanie wizyty – co zapamiętam z pobytu u Kozuchy Kłameczuch? (s. 9)

oraz *Gospodarstwo Rolne „Borowiecka Łąka”*:

– **Od mleka do sera – warsztaty serowarskie:** *Realizacja warsztatów:* Poznanie zwierząt mieszkających w gospodarstwie i warunków ich życia; poznanie pojęć: koziarnia, dojarz, pastwisko, serownia; edukacja w zakresie przetwórstwa mleka – produkcja serów; rozpoznawanie ziół; edukacja ekologiczna. *W programie:* – krótki opis gospodarstwa, omówienie zasad bezpieczeństwa podczas pobytu w gospodarstwie, – zapoznanie z gospodarstwem i zwierzętami, – karmienie kóz – siano ekologiczne, – pokaz i próba dojenia kozy przez uczestników warsztatów, – wiejskie śniadanie przygotowane z produktów wytworzonych w gospodarstwie – degustacja mleka i serów, – warsztaty serowarskie – produkcja sera koziego w zalewie olejowej z ziołami, – wspólne ognisko i podsumowanie wizyty w gospodarstwie (s. 8).

Tematyczno-warsztatowe ciekawostki zawierają z kolei sensualno-organo-leptyczno-pragmatyczne zajęcia poświęcone lubuskim łąkom i rosnącym na nich ziołom, żyjącym na nich zwierzętom i zwierzętom gospodarskim korzystającym z dóbr tych łąk, jak:

– **Ogród pełen smaków i zapachów – uczta na łące.** *W programie:* – przywitanie na łące, – obserwacja życia na łące z lupą – kogo możemy spotkać, – rozpoznajemy rośliny łąkowe, – plecenie wianka z zebranych traw i kwiatów, – zakładanie zielnika, – wykorzystanie znalezionych ziół w kuchni i leczeniu, – przygotowanie naparów i herbatek ziołowych, – siano – pokarm dla zwierząt, skąd się bierze?, – wspólne karmienie zwierząt w zagrodzie, – pożar jako zagrożenie życia na łące (*Gospodarstwo Agroturystyczne „Stary Młyn”*, s. 13),

a także lubuskim ogrodom, *zielnikom* ‘tu: ogrodom z ziołami’ i *domowym zielnikom* ‘tu: ziołom hodowanym w doniczkach na parapetach miejskich mieszkań’, jak:

– **W ogrodzie i zielniku:** *Realizacja warsztatów:* Zajęcia praktyczne „Patrzmy, słuchamy, wachamy, dotykamy działamy” – aktualne prace w ogrodzie i zielniku, rozpoznawanie warzyw i ziół. W „Pracowni małego ogrodnika” – sianie w doniczkach ziół, warzyw lub kwiatów, a na „Poletku

małego ogrodnika” – sadzenie roślinek; ● **Magia ziół:** *Realizacja warsztatów:* Ziołowa apteczka, ogródek na parapecie, lyk natury, sposoby przechowywania ziół, kalendarz zbiorów, kuchnia pełna aromatów, zioła na talerzu, szczypta magii (*Koziołek Suchodolek w Nowej Zagrodzie*, s. 15).

Inny krąg tematyczny reprezentują, wyróżnione heortonimami, warsztaty „pro-święteczne”:

– **Piknik – Powitanie wiosny.** Ze słomy i szmatek dzieci robią marzannę i pala ją. Strzelają z kuszy, przeciągają linę, grają w siatkówkę, uczą się chodzić na szczydlach. Częstowane są plackami ziemniaczanymi lub pieczonymi kielbaskami oraz napojem z kwiatów czarnego bzu; ● **Święto ziemniaka.** *Realizacja warsztatów:* Zwiedzanie zagrody, pokaz starych maszyn rolniczych, zagładanie do wnętrza pustego ula. Dzieci poznają historię wsi i gospodarstwa. Podczas wycieczki na ziemniaczane pole zdobywają wiadomości o warzywie – ziemniaku. W ognisku pieką ziemniaki. Po powrocie wykonują ziemniaczane pieczątki. Warsztaty urozmaicone są zabawami: strzelaniem z kuszy, przeciąganiem liny, nauką chodzenia na szczydlach. Wszyscy zapraszani są na poczęstunek: placki ziemniaczane oraz napój z kwiatów czarnego bzu (*Gospodarstwo Agroturystyczne Jolanta Jarmoch*, s. 20)

oraz spotkania, których motyw przewodni stanowią Boże Narodzenie i Wielkanoc:

– **Pieczenie tradycyjnych ciastek świątecznych, ● Ozdoby bożonarodzeniowe z masy solnej, ● Ozdoby bożonarodzeniowe z siana, ● Malowanie pisanek wielkanocnych, ● Warsztaty – klejenie z gliny.** *Realizacja warsztatów:* Podczas każdego warsztatów prowadzona jest pogadanka o historii wsi i gospodarstwa, dzieci zwiedzają zagrodę, oglądają stare maszyny rolnicze, zagładają do pustego ula oraz zjadają wiejski poczęstunek, np. placki ziemniaczane lub zupę (dyniową, pomidorową, ogórkową – do wyboru) i piją napój z czarnego bzu lub kompot (*Gospodarstwo Agroturystyczne Jolanta Jarmoch*, s. 19).

Kompetencje manualne uczestników tych przedsięwzięć mogą być także rozwijane podczas zajęć z rękodzieła ludowego i artystycznego, których tematy koncentrują się wokół takich umiejętności, jak:

– **Szydełkowanie, ● Robótki na drutach, ● Wyszywanie: haft krzyżykowy, richelieu, płaski.** Wybór tematu do uzgodnienia. [...] *Warsztaty:* w zależności od zakresu tematycznego zajęć – przedstawienie różnych materiałów (wełny, nici, płótna itp.), wzorów i narzędzi (druty, szydełko, igły, cążki, tamborki – rozmiary, kształty). Wybór wzoru przez grupę lub uczestnika. Omówienie i pokaz sposobu wykonania. Każdy uczestnik przystępuje do wykonania swojej robótki przy ciągłym nadzorze i doradztwie organizatora warsztatów. Na zakończenie następuje podsumowanie zajęć, wymiana uwag, spostrzeżeń i wrażeń. Uczestnicy zabierają ze sobą wykonane prace. Organizator warsztatów zapewnia wszystkie niezbędne materiały i narzędzia (*Gospodarstwo Agroturystyczne „Na Wzgórze”*, s. 32–33).

Kompetencje ekologiczne i prozdrowotne, inicjujące prawidłowe kontakty z otaczającym nas światem, to edukacyjna dominanta spotkań:

– **W lesie:** *Realizacja warsztatów:* spacer do lasu, drogowskazy w lesie, rozpoznawanie darów lasu, zagadki przyrodnicze, gry i zabawy o tematyce leśnej, działania ekologiczne w gospodarstwie (*Koziołek Suchodolek w Nowej Zagrodzie*, s. 16); ● Środowisko naturalne oraz umiejętne korzystanie z zasobów przyrody, gatunki lasotwórcze, rozpoznawanie gatunków drzew, budowa i przebudowa lasu, ● Co każdy z nas może zrobić, aby chronić środowisko?, ● Barlinecko-Gorzowski Park Krajobrazowy – flora, fauna, wzmocnianie bioróżnorodności i poprzez introdukcję, ● Ekologia w domu i zagrodzie, ● Produkcja roślinna – historia: demonstracja zabytkowych przyrządów do zbioru zbóż (sierp, kosa), młocki – cep, do mielenia zboża – żarna. Pokaz ziaren zbóż chlebowych, kasz, płatków, nasion oleistych do wzbogacania produktów piekarniczych, ● Warzywnik – warsztaty: sianie, sadze-

nie, ● Ogród ziołowy – rozpoznanie smakiem i zapachem ziół, ich rola i wykorzystanie, ● Pospolite chwasty produktami o dużym znaczeniu leczniczym, ● Zdrowo jesz, zdrowo żyjesz – żywność lekiem XXI wieku, ● Zdrowa żywność i jej przetwarzanie, warsztaty: kiszenie, wysmażanie musów, marmolad, powideł. Przetworzone produkty zbierane są przez dzieci, ● Zdrowa kuchnia domowa – warsztaty: przygotowanie napojów, surówek, sałatek, bułek, kanapek, ciasteczek – degustacja i ocena porównawcza („*Leśne Zacisze*”, s. 28);

– **Słońce, woda i wiatr bogate w prąd – energia odnawialna.** *W programie:* – prąd elektryczny – co to takiego? – energia odnawialna jako niewyczerpalne i czyste źródła, – pokaz odnawialnych źródeł energii: wiatrak, panel słoneczny i elektrownia wodna, – po kablu do gniazdko – sieć energetyczna, – inne nośniki energii – baterie, akumulatory, – pożeracze energii, – dlaczego należy oszczędzać energię?; ● **Świat młodego ekologa w domu i zagrodzie.** *W programie:* – odpady – skąd się biorą, jak nie zanieczyszczać środowiska i nauka segregacji, – odpady szkodliwe – baterie i stare telefony – jak je przechowywać i gdzie utylizować? – odpady organiczne w domu i zagrodzie: kompost, karmienie zwierząt i ptaków, – oszczędzanie wody i prądu – wpływ na środowisko, – zieleń i zwierzęta – rola w przyrodzie, – jesteśmy przyjaciółmi przyrody (*Gospodarstwo Agroturystyczne „Stary Młyn*”, s. 12).

Cechą owych wszystkich, zwerbalizowanych i zwizualizowanych (dokumentacja fotograficzna) w przytaczanym opracowaniu, działań, odbywających się w lubuskich zagrodach edukacyjnych, jest także ich integracyjność, międzypokoleniowość, ponadpokoleniowość, gdyż skierowane są one do wszystkich, którzy chcą w nich uczestniczyć. Fakt ten potwierdzają zbliżone, ale nie identyczne zapisy typu:

Oferta skierowana jest do: – wszystkich w wieku od 1 do 100 lat, kochających wieś i otaczającą przyrodę, preferujących zdrowe odżywianie, – dzieci w wieku przedszkolnym, dzieci z klas I–III szkoły podstawowej (*Gospodarstwo Rolne „Borowiecka Łąka*”, s. 7–9); – dzieci w wieku przedszkolnym, – dzieci w wieku szkolnym, – młodzieży, – osób dorosłych (*Gospodarstwo Rolno-Agroturystyczne „Dereniówka*”, s. 25); – dzieci w wieku przedszkolnym, dzieci w wieku szkolnym (szkoła podstawowa), – młodzieży w wieku szkolnym (gimnazjum, szkoła średnia, studenci), – osób dorosłych (*Gospodarstwo Agroturystyczne „Na Wzgórzu*”, s. 33); – starszych grup przedszkolnych, – dzieci z klas I–IV (*Koziołek Suchodolek w Nowej Zagrodzie*, s. 17); – dzieci w wieku przedszkolnym, – dzieci ze szkół podstawowych (*Gospodarstwo Agroturystyczne „Stary Młyn*”, s. 11, 13; *Gospodarstwo Agroturystyczne Jolanta Jarmoch*, s. 21); – dzieci ze szkół podstawowych – klasy I–III (*Gospodarstwo Agroturystyczne „Stary Młyn*”, s. 12); – dzieci w wieku przedszkolnym, – dzieci ze szkół podstawowych, – podopiecznych zakładów terapii zajęciowej („*Leśne Zacisze*”, s. 29).

W rekomendacjach tych zróżnicowany jest, a tym samym dostosowany do potrzeb i możliwości uczestników:

Czas trwania zajęć: – pobyt krótki 3–4 godziny, – pobyt krótki 4–5 godzin (*Gospodarstwo Rolne „Borowiecka Łąka*”, s. 7–9); – pobyt krótki 2–4 godziny, – pobyt z noclegiem (*Gospodarstwo Rolno-Agroturystyczne „Dereniówka*”, s. 25); – program krótkich wizyt 1–3 godziny, – program wizyt całodziennych bez noclegu, pobyt kilkudniowy z noclegiem (*Gospodarstwo Agroturystyczne „Na Wzgórzu*”, s. 33); – pobyt krótki 3–4 godziny (*Gospodarstwo Agroturystyczne „Stary Młyn*”, s. 11, 13; *Gospodarstwo Agroturystyczne Jolanta Jarmoch*, s. 21); – pobyt krótki 3–7 godzin („*Leśne Zacisze*”, s. 29); – pobyty krótki (*Koziołek Suchodolek w Nowej Zagrodzie*, s. 17).

Ważnym edukacyjnym elementem są też, będące odpowiednikami staropolskiego *gościńca*, ‘podarunku przywiezionego z podróży’, upominki-niespodzianki przygotowane przez organizatorów owych spotkań, o których wiadomo, że:

Każde dziecko wyjeżdża z pocztówką z naszego gospodarstwa, a opiekunowie otrzymują mapy okolicy z informacjami o ciekawostkach („*Leśne Zacisze*”, s. 29); Każdy uczestnik warsztatów wyjeżdża z podarunkiem (*Gospodarstwo Rolno-Agrotyrystyczne „Dereniówka*”, s. 25); Na zakończenie następuje [...] wręczenie drobnych upominków. [...] Każdy uczestnik warsztatów otrzymuje drobny upominek. (*Gospodarstwo Agrotyrystyczne „Na Wzgórzu*”, s. 31, 32); Każdy z uczestników otrzyma mały upominek (*Koziołek Suchodolek w Nowej Zagrodzie*, s. 17).

Pełnią one funkcję nagrody-pamiątki przypominającej uczestnictwo w grupowym przedsięwzięciu.

Jak wynika z powyższych rozważań, świadomie inkrustowanych starannie wyekscerpowanymi przykładami – werbalnymi „danymi językowymi”¹⁸, zagrody edukacyjne województwa lubuskiego to istotne ogniwa w promowaniu wiedzy z zakresu rodzimego rolnictwa, ekologii, zdrowego stylu życia, tradycji, kultury regionu.

Ich edukacyjno-edukacjonistycznego charakteru dowodzą też, utrwalone w polecającym, a tym samym zachwalającym je informatorze-folderze-katalogu *Zagrody edukacyjne województwa lubuskiego* (2016), pojedyncze wyrazy i komponowane formy językowe typu: *zagroda edukacyjna, zagrody edukacyjne, edukacja, edukacja ekologiczna, edukacja w zakresie przetwórstwa mleka, nauka, nauka gotowania, nauka chodzenia na szrudlach, zajęcia, zajęcia edukacyjne, zajęcia warsztatowe, atrakcyjne zajęcia praktyczne, zajęcia z produkcji roślinnej, zajęcia z produkcji zwierzęcej, zajęcia z przetwórstwa płodów rolnych, zajęcia z dziedzictwa kultury materialnej wsi, zajęcia z rękodziela i twórczości ludowej, zajęcia ze świadomości ekologicznej i konsumenckiej, atrakcyjne zajęcia edukacyjne kształtujące postawy ekologiczne i konsumenckie, praktyczne zajęcia doskonalące pewne umiejętności, prowadzenie zajęć, prowadzenie zajęć edukacyjnych, prowadzenie atrakcyjnych zajęć edukacyjnych, organizujemy zajęcia, podsumowanie zajęć, warsztaty, warsztaty serowarskie, realizacja warsztatów, umiejętności, przekazywać umiejętności, przedstawianie wiadomości, przyswajanie wiadomości, zdobywanie wiadomości, wiedza, przekazywać wiedzę, uczą się, uczenie się poprzez działanie, zachowania proekologiczne, rozwój osobowy, realizujemy program, patrzymy, słuchamy, wączymy, dotykamy i działamy, obserwacja, oprowadzanie, wycieczka, rozpoznawanie, omówienie, omówienie tematu, pokaz, pokaz i omówienie, omówienie i pokaz sposobu wykonania, pogawędka, formowanie, karmienie, wypiek, pieczenie, wspólne wykonanie, lepimy, lepimy pierogi, pieczemy i dekorujemy, pieczemy ciasteczka, pierniki, mazurki, pokazujemy, poznanie, poznajemy, poznają, zapoznanie, przetwarzają, robimy, uczestniczą, zwiedzanie, zwiedzamy,*

¹⁸ Według Stanisława Gajdy „lingwistyka była i będzie nauką empiryczną. Nie może istnieć bez danych językowych, ale te dane to nie tylko fakty o charakterze zewnętrznym (materiał językowy), lecz także – jak w lingwistyce kognitywnej – struktury wiedzy. Charakterystyka języka wymaga sięgnięcia do myślenia, odwołania do kontekstu społecznego i kulturowego. I na odwrót – w miarę pełna eksplikacja tych ostatnich nie jest możliwa bez przywoływania języka” – S. Gajda, *Język – językoznawstwo – polonistyka* [w:] *Polonistyka w przebudowie*, t. 1: *Literatura – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, red. M. Czermińska, Kraków 2005, s. 34.

przygotowanie naparów i herbatek ziołowych, wysmażanie musów, marmolad, powidel, kiszenie, sianie, sadzenie, sianie, sadzenie, plecenie wianka, zakładanie zielnika, demonstracja nasadzeń, ocena, ocena porównawcza, degustacja i ocena, wymiana spostrzeżeń i wrażeń, wymiana uwag, spostrzeżeń i wrażeń

Poprzez odbywające się tam pogawędki m.in. o znajdujących się na nich zabudowaniach (*koziarni, kozim przedszkolu, serowarni*), zamieszkujących je zwierzętach (*kozach, kózkach, owieczkach, kurach, kurach zielononózkach, kotach, psach*), hodowanych w nich roślinach (*truskawkach, czarnym bzie, ziemniakach – pyrach – kartoflach*), dawnych sprzętach rolniczych (*cepie, kosie, sierpie, żarnach*), akcesoriach wykorzystywanych podczas warsztatów (*fartuchach, nożycach, stolnicy; welnie, niciach, płótnie; drutach, szydełku, igłach, czqkach, tamborkach*), niektórych zastosowanych i przygotowanych produktach spożywczych oraz potrawach (*kaszach: mannie, jęczmiennej, jaglanej, gryczanej; mięsach: cielęcinnie, wieprzowinie, wołowinie; pieczeni, kotletach, zrazach, konserwie domowej; rybach; białych serach, twarożku z nowalijkami, zakwasie, chlebie na zakwasie, barszczu ukraińskim, rosole z kluskami rwanymi, zupie wiosennej; marmoladzie; piernikach, mazurkach, babeczkach*) oraz *dojarzu, pastwisku, ulu, marzannie, szczudłach*, a także przypominanie lokalnych bajek, jak *Kozucha Kłamczucha*, czy lokalnych legend, jak *Pustelniczka*, jednostki te stoją również na straży mówionej/oralnej odmiany polszczyzny.

W dobie alienacji i dominacji Internetu/internetu zagrody te wpływają ponadto pozytywnie na intelektualny i artystyczno-manualny rozwój osób reprezentujących różne generacje. Kształcą, wychowują, bawią, integrują, rozwijają, niwelują bariery, uczą szacunku do ludzi, wsi, pracy, zwierząt, roślin i szeroko pojętej natury, kształtują nawyki bezpieczeństwa, higieny i *savoir vivre*'u. Dzięki krzewionym w nich ponadczasowym wartościom są swoistymi oświatowymi „kagankami” lokalnych małych ojczyzn, w których dobra kultury symbolicznej/duchowej nieustannie współistnieją z dobrami kultury materialnej, gdyż, jak słusznie zauważa Roch Sulima:

1) Wieś jest wciąż pożądanym nośnikiem przeczuwanych czy też poświadczonych wartości. 2) Wieś, kultura chłopska jest wartością aktywną także dla dzisiejszego Europejczyka, który ma do wyboru: intelektualną „podróż”, chciałoby się powiedzieć, na nieodległy słowiański Wschód, albo sztuczne hodowanie własnej „inności” w postaci awangard, subkultur, postmodernizmów. 3) Wieś w swojej postaci figuralnej okazuje się wartością niezbywalną, jest wciąż aktywnym biegunem aksjomatycznym w unifikującej się gwałtownie kulturze polskiej, a dzięki swoistym procesom mityzacji – tym biegunem na długo jeszcze zapewne pozostanie¹⁹.

Bibliografia

- Byszewska I., Kurpińska G., *Polskie smaki*, Poznań 2012.
Gajda S., *Język – językoznawstwo – polonistyka* [w:] *Polonistyka w przebudowie*, t. 1: *Literatura – wiedza o języku – wiedza o kulturze – polonistyka*, red. M. Czermińska, Kraków 2005.

¹⁹ R. Sulima, *Głos tradycji*, Warszawa 2001, s. 50 i 53.

- Galant D., *Czy polska wieś ma swoją markę? Diagnoza współczesnej kultury wsi*, „Kultura Wsi” 2016, nr 10 (3).
- Ilustrowany słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 2004.
- Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, t. 1–2, Warszawa 2000.
- Jędrusiak T., *Wiejska turystyka kulturowa*, Warszawa 2010.
- Lubuskie podróże ze smakiem*, Zielona Góra–Bydgoszcz 2008.
- Madejowa M., *Wprowadzenie [w:] Edukacja regionalna na Podtatrzu. Ścieżki i manowce*, red. A. Mlekodaj, Nowy Targ 2004.
- Majcher W., *Bocheńska ekologiczna szkoła*, „Kultura Wsi” 2015, nr 6 (3).
- Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 6, Warszawa 1997.
- Nowakowska G., *Zagrody edukacyjne województwa lubuskiego*, Kalsk 2016.
- Nowowiejski B., *Obraz „miasta” i „wsi” w polskich przysłowiach [w:] Miasto – przestrzeń zróżnicowana językowo, kulturowo i społecznie 2*, red. M. Świącicka, Bydgoszcz 2008.
- Ogrodowska B., *Tradycje polskiego stołu*, Warszawa 2010.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984.
- Pelcowa H., *Swój – obcy w językowej przestrzeni miasta a/i wsi [w:] Miasto – przestrzeń zróżnicowana językowo, kulturowo i społecznie 3*, red. M. Świącicka, Bydgoszcz 2011.
- Roszkowski J.M., *Regionalizm – ale jaki? [w:] Regionalizm – Regiony – Podhale. Materiały z sesji naukowej (Zakopane 4–6 grudnia 1993)*, Zakopane 1995.
- Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, t. 1–3, Warszawa 1988–1989.
- Sulima R., *Głos tradycji*, Warszawa 2001.
- Węgorowska K., *Językowe i kulturologiczne wyróżniki kresowych kulinariów utrwalone w wybranych regionalnych opracowaniach o Ziemi Lubuskiej*, „Filologia Polska. Roczniki Naukowe Uniwersytetu Zielonogórskiego” 2020, nr 6.
- Węgorowska K., *Językowe świadectwa kultury i obyczajowości Kresów Północno-Wschodnich utrwalone we wspomnieniach ich byłych mieszkańców*, Zielona Góra 2004.
- Węgorowska K., *Językowo-kulturologiczne prawdy o lubuskich miodach (na podstawie wybranych, kulinarnych opracowań poświęconych regionalnym specjalom Ziemi Lubuskiej) [w:] Wartości językowe i kulturowe*, red. M. Kaczor, P. Kładoczny, Zielona Góra 2022, s. 133–151.
- Węgorowska K., *Kamienie Zielonej Góry i przestrzenie Zielonej Góry w edukacji uniwersyteckiej (z dydaktycznych doświadczeń lit(h)olingwistki)*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2021, nr 7 (16).
- Węgorowska K., *Wieś w polszczyźnie*, „Kultura Wsi” 2015, nr 4 (1).

Some linguistic remarks on the values of selected Lubuskie educational homesteads

Abstract

The paper comments on regional education which takes place in agrotourism farms especially prepared for this purpose. The author, as a dialectologist-linguistic-culturalist, draws attention to the advantages of this undertaking as a result of which its participants - students, teachers, and city dwellers - become acquainted with the values of Lubuskie's countryside, its fauna and flora, cuisine, various artistic endeavours, and opportunities found in the widely understood ecology and a pro-healthy lifestyle.

The verbalised offers of educational workshops document the potential of the Lubuskie countryside and the inventiveness of its people, for whom running such units is a way of life and an extremely important mission.

Keywords: education, agrotourism, agrotourism education, ethnotourism, village, verbalization

Katarzyna Węgorowska, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego; lingwokulturolog, miłośniczka polszczyzny, sztuki, kultury tradycyjnej; twórczyni i kierownik finansowanej ze swoich prywatnych środków Pracowni Języka i Kultury Ludowej Uniwersytetu Zielonogórskiego; inicjatorka i redaktor naukowa cyklu *Studia Kresowe*; recenzent naukowa serii *Rzemiosło artystyczne i wzornictwo w Polsce. Biżuteria w Polsce* wydawanej staraniem Toruńskiego Oddziału Stowarzyszenia Historyków Sztuki; autorka monografii: *Słownictwo wileńskie na Pomorzu Zachodnim* (2000); *Językowe świadectwa kultury i obyczajowości Kresów Północno-Wschodnich utrwalone we wspomnieniach ich byłych mieszkańców* (2004); *Kamienie i klejnoty w języku, kulturze, sztuce* (2012); *Złoczowskie peregrynacje. Językowe, literackie, kulturowe, historyczne refleksje o poetyckim „Wspomnieniu” Antoniego Pająka* (2012); *Chryzantema, harfa, łodzik, wenus... W stronę konch(i)olingwistyki. Rzecz o muszlach w polszczyźnie* (2013); *Z szuflady lingwokulturologa. Rzeczy językowo-kulturologiczne o gwarowo-dialektalnym skarbcu polskiej kultury, dziedzictwie dawnych i współczesnych bartników, swoich i obcych w jednej z barłineckich baśni, oraz przewrotnych rusalkach* (2018); *Od Gorgony do Kolberga. Świat koralu/koralowców w polszczyźnie. Rzecz lit(h)olingwistyczno-kulturologiczna* (2019); *Książki piękne)(Książki po(u)żyteczne. Ilustracje i dekoracje książkowe znakami języka, kultury, sztuki. Rzecz lingwistyczno-kulturologiczna o artystycznych komponentach ubogacających również moje monografie książkowe (w druku); Biżuteria w języku, kulturze, sztuce. Rzecz leksykalno-kulturologiczna (w druku). Zainteresowania naukowe koncentruje wokół, stworzonej przez siebie, lit(h)olingwistyki (a w jej obrębie ambronimii, gemmonimii, gliptonimii, tezauronimii) oraz konch(i)olingwistyki. Obecnie bada językowe wyróżniki prawdziwej oraz sztucznej biżuterii.*

MARTA BOLIŃSKA

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID: 0000-0003-0480-7576

marta.bolinska@ujk.edu.pl

MOOC dla wszystkich. Platforma „Navoica” formą edukacji bez ograniczeń (na tle historii nauczania na odległość)

Streszczenie

W XXI wieku nauczanie na odległość zyskało status powszechnej praktyki edukacyjnej. Przeostało być wsparciem dla nauczania tradycyjnego i stało się formą kształcenia autonomicznego. W ujęciu historycznym e-edukacja przeszła trzy etapy: pierwszy to kształcenie związane z początkiem nauczania na odległość (głównie tzw. kursy korespondencyjne), drugi wiąże się z rozwojem radia i telewizji, trzeci dotyczy zinstytucjonalizowania i ustandaryzowania e-learningu i wykorzystania możliwości, jakie dają nowe technologie, oraz stanowi odpowiedź na współczesne potrzeby, wymagania i oczekiwania odbiorców. Artykuł utrzymany w duchu teorii ugruntowanej przybliża – w kontekście wybranych zagadnień z historii e-learningu – ogólnopolską platformę edukacyjną Navoica, która oferuje i udostępnia kursy online typu MOOC (ang. *Massive Open Online Courses*), realizowane przez uczelnie i instytucje edukacyjne. Szkolenia o różnym poziomie trudności przeznaczane są dla szerokiej rzeszy odbiorców: od uczniów szkół różnego szczebla przez studentów i osoby zainteresowane kształceniem ustawicznym po pracowników naukowych wyższych uczelni (także literaturoznawców i językoznawców). Kursy proponowane przez platformę Navoica mogą być zaproszeniem do własnego rozwoju, drogą do podnoszenia czy poszerzania kwalifikacji, mogą też stać się przyczynkiem do zwiększenia własnych szans na rynku pracy oraz wzrostu kompetencji naukowo-badawczych i dydaktycznych.

Słowa kluczowe: kursy korespondencyjne, edukacja zdalna, platforma Navoica, dostępność, rozwój

Wprowadzenie

Ogólnopolska platforma edukacyjna Navoica oferuje i udostępnia¹ kursy online typu MOOC (ang. *Massive Open Online Courses*), realizowane przez uczelnie² i instytucje edukacyjne (m.in. ośrodki szkoleniowe, edukatorów i trenerów).

¹ Projekt „Polski MOOC” ma charakter niekomercyjny.

² Inicjatywę instytucjonalnie wspiera Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich.

Platforma, która swą nazwę zawdzięcza legendarnej pierwszej studentce³ (Czuma, Mazan 2002, s. 82–84; Kaniowska-Lewańska 1973, s. 33–45) powstała w ramach projektu pod nazwą „Polski MOOC”. Projekt był realizowany na zlecenie Ministerstwa Edukacji i Nauki⁴. Obecnie pod względem technologicznym platformę rozwija Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy, który ją również stworzył i uaktywnił. Warto zaznaczyć, że do 15 lipca 2020 r. operatorem merytorycznym była Fundacja Młodej Nauki.

Celem niniejszego tekstu jest zwrócenie uwagi na platformę edukacyjną Navoica jako formę (samo)kształcenia przydatną polonistom, zarówno tym zorientowanym literaturoznawczo, jak i językoznawczo, oraz przedstawicielom innych dziedzin i dyscyplin naukowych, zgodnie z koncepcją podejścia interdyscyplinarnego (zwłaszcza teorii ugruntowanej) (Konecki 2009) oraz strategią dydaktycznej skuteczności kursów typu MOOC w ramach e-learningu (Bates 2005; Gurba 2015, s. 119–121). Warto bowiem wiedzieć, że na przykład wśród kursów znajdują się m.in. szkolenia poświęcone interpunkcji czy komunikacji międzykulturowej⁵ oraz wiele innych (pod koniec lipca 2022 roku było ich blisko 200).

Jak czytamy w serwisie Nauka w Polsce, ponad 30 tysięcy osób jest już zarejestrowanych na platformie Navoica, a ponad 12 500 otrzymało zaświadczenia o ukończeniu szkoleń. Zrealizowanych zostało ponad 150 edycji kursów z różnych obszarów⁶.

Zarys historii i koncepcji nauczania na odległość

Rozwojowi nauczania na odległość naukowcy przypisują trzy zasadnicze fale (Moore, Anderson 2003; Bates 2005; Gurba 2015, s. 8–21). Pierwsza obejmuje pionierskie kursy związane z rozwojem druku i początkami edukacji na odległość, druga przypada na początek XX stulecia i wiąże się z rozwojem radia i telewizji, trzecia zaś (po powstaniu tzw. uniwersytetów otwartych) wciąż trwa. Współcześnie można mówić o fali czwartej, która mniej związana jest z technologią, a bardziej z dostępnością, powszechnością oraz sposobem używania Internetu (faza mediów społecznościowych albo Web 2.0) (Gurba 2015, s. 8). Obecnie też

³ Według Izabeli Kaniowskiej-Lewańskiej Nawojka jako Nowojka pojawiła się w tytule modlitewnika, np. *Modlitewnik Nowojki* z końca XV w. Zob. I. Kaniowska-Lewańska, *Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1864. Zarys rozwoju. Wybór materiałów*, Warszawa 1973, s. 33–45.

⁴ Właścicielem platformy jest Ministerstwo Edukacji i Nauki z siedzibą w Warszawie, ul. Wspólna 1/3. Navoica należy do Ministerstwa Edukacji i Nauki. Jest rozwijana przez Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy (OPI PIB). Strona internetowa istnieje od 30 października 2018 r.

⁵ Np. Jak stawiać przecinki, aby zdania miały sens? Przyjaźnie o polskiej interpunkcji; https://navoica.pl/courses/course-v1:UniwersytetSlaski+ME_02+2021_3/about [25.07.2022]; Komunikacja międzykulturowa; https://navoica.pl/courses/course-v1:Akademia_Finansow_i_biznesu_Vistula+A-FIB_0101+2021_1/about [25.07.2022].

⁶ <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C86505%2C30-tys-osob-zarejestrowalo-sie-juz-na-platformie-edukacyjnej-navoica.html> [4.07.2022].

nauczanie na odległość staje się formą kształcenia autonomicznego, co oznacza, że nie stanowi ono ani nie potrzebuje wsparcia nauczania tradycyjnego.

Pomysł nauczania na odległość sięga pierwszej połowy XVIII wieku, kiedy to Caleb Phillips w „The Boston Gazette” zamieścił 20 marca 1729 r. ogłoszenie, w którym zarekomendował siebie jako nauczyciela nowej metody stenografii. Przekonywał, że drogą korespondencyjną można skutecznie nauczyć się tego samego, co oferuje edukacja stacjonarna. Stopniowo nauczanie na odległość (ang. *distance education*), nazwane później zdalnym, upowszechniane początkowo w formie listowej, zinstytucjonalizowało się i zostało ustandaryzowane.

Początkowo nauczanie na odległość oznaczało kształcenie korespondencyjne. Forma ta stopniowo rozpowszechniała się, począwszy od USA i Europy, po Azję i Australię. Pierwsze szkoły i kolegia powstały w Szwecji (Uniwersytet w Lund proponował kursy już od 1833 roku), następnie w Anglii (kursy korespondencyjne rozwijały się dzięki usłudze taniej poczty od 1840 r., co przyczyniło się m.in. do powstania Correspondence Colleges), Niemczech (np. w Berlinie szkoły korespondencyjne zaczęły powstawać w połowie XIX w.) oraz Francji. Edukacja zdalna zaczęła się także umiędzynarodawiać. Pierwsza szkoła o charakterze międzynarodowym pojawiła się w Pensylwanii w 1891 roku, zaś w 1883 roku powstał Uniwersytet Korespondencyjny w Ithaca w stanie Nowy York, który uważa się za pierwszą uczelnię wyższą z programem nauczania na odległość. W rozwoju edukacji zdalnej zasługi przypisuje się przede wszystkim Williamowi R. Harperowi (Gurba 2015, s. 10). Trzeba także wspomnieć o brytyjskich szkołach wyższych, które propagowały i wprowadzały zdalną edukację: University Correspondence College w Cambridge (1887) oraz Diploma Correspondence College w Oksfordzie (1894). Również w Polsce już od 1776 roku można było, dzięki materiałom przygotowanym przez Uniwersytet Jagielloński, odbywać kursy na odległość przeznaczone dla rzemieślników, co wywołało duże zainteresowanie i przelożyło się na licznych chętnych. W 1779 roku także Uniwersytet Warszawski zorganizował korespondencyjne kursy z zakresu fizyki.

Jeśli chodzi o wiek XIX, warto przypomnieć m.in. fakt wyspecjalizowania się szkół, kolegiów, uczelni oferujących nauczanie na odległość, najpierw w Europie (np. Szwecja, Anglia, Francja, Niemcy), a następnie w Ameryce Północnej oraz umiędzynarodowienie edukacji zdalnej. Jedną z pierwszych szkół nauczania korespondencyjnego o charakterze międzynarodowym była, założona w Pensylwanii w 1891 roku, International Correspondence Schools w Scranton. Stopniowo zaczęły pojawiać się także instytucje, dzięki którym nauczanie na odległość stawało się coraz bardziej profesjonalnie przygotowane i opatrzone konkretnymi standardami pracy. Instytucjonalizacja wiązała się zarówno z rosnącym zapotrzebowaniem na tego rodzaju edukację, jak też ze zwiększającymi się możliwościami stosowania (niekiedy kosztownych), rozwiązań technologicznych oraz z obsługą coraz liczniej zgłaszających się chętnych (Gurba, 2015, s. 11–12). Nie bez znaczenia była także chęć zachowania dobrej jakości oferowanych szkoleń. W 1873 roku w Bostonie powstało towarzystwo, które zrzeszyło edukatorów prowadzących zajęcia na odległość (Society to Encourage Studies at Home). Polskim

odpowiednikiem zorganizowanej formy nauczania na odległość było Towarzystwo Kursów Akademickich dla Kobiet (1896) oraz tzw. Uniwersytet Latający (1896). W 1906 roku powstała pierwsza w świecie placówka stosująca wyłącznie nauczanie na odległość – University of Wisconsin-Extension. Uznaje się ją za prekursora masowych kursów online typu MOOC⁷. Niebagatelne znaczenie w szerzeniu nauczania na odległość odegrały: radio (od lat dwudziestych XX w.), telewizja (od lat trzydziestych XX w.) oraz powstanie komputerów, sieci telefonii komórkowej i Internetu (XX wiek). Uważa się je za składowe drogi do obecnych możliwości nauczania na odległość. Warto jeszcze wspomnieć, że w 1969 roku powołano do życia British Open University, co uważa się za początek tzw. trzeciej fali e-learningu (Gurba 2015, s. 12). W czwartej fali podkreśla się zmiany, jakie zaszły w relacjach i interakcjach wykładowców i studentów (nauczycieli i uczniów) oraz samych studentów, uczniów, kursantów.

Platforma NAVOICA

Kursy e-learningowe korzystają ze zmiany podejścia do edukacji, w ramach którego to kursant staje się jednostką aktywną. Oznacza to, że treści i kursy zamieszczane na platformie Navoica mogą trafić do każdego, kto ma dostęp do sieci, chce się uczyć i rozwijać. Nie ma ograniczeń dotyczących wieku, miejsca zamieszkania, poziomu wiadomości, wykształcenia, statusu zawodowego czy pory dnia. Naukę można podjąć w dowolnym czasie, w każdym miejscu, we własnym tempie. Wszystkie zajęcia są bezpłatne. Bez opłat odbywa się więc rejestracja, zapisanie się na kurs, uczestnictwo w nim, konsultacje z wykładowcami oraz uzyskanie zaświadczenia⁸. Kursy dostępne są online. Kanwą zajęć są materiały

⁷ Kryteria klasyfikacji kursów MOOC bywają różne. Najszersze proponuje Grainne Conole, która opiera je na dwunastu wymiarach. Są to: stopień otwartości, skala uczestnictwa, stopień wykorzystania multimediów, rozmiar komunikacji, zakres możliwej współpracy między uczestnikami, typ ścieżki edukacyjnej uczestników kursu, stopień zapewnienia jakości, zakres zachęt dla użytkowników do dzielenia się uwagami, rodzaj systemu oceniania i certyfikacji, poziom sformalizowania kursu, zakres autonomii, poziom różnorodności (Gurba 2015, s. 85–87).

⁸ Polityka prywatności Platformy Edukacyjnej NAVOICA OPI PIB opiera się na przepisach:

- rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych) (Dz. Urz. UE. L nr 119, s. 1) – dalej „RODO”,
- ustawy z dnia 10 maja 2018 r. o ochronie danych osobowych (Dz.U. z 2019 r., poz. 1781),
- ustawy z dnia 16 lipca 2004 r. – Prawo telekomunikacyjne (Dz.U. z 2019 r., poz. 2460 ze zm.),
- ustawy z dnia 18 lipca 2002 r. o świadczeniu usług drogą elektroniczną (Dz.U. z 2020 r., poz. 344 ze zm.),
- ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2020 r., poz. 85 z późn. zm.),
- ustawy z dnia 30 kwietnia 2010 r. o instytutach badawczych (Dz.U. z 2018 r., poz. 736).

tekstowe, filmy, quizy, notatki nieliniarne (Bolińska 2021), czasem również treści interaktywne. Formą podsumowania i zaliczenia kursu jest zwykle test końcowy (próg zaliczenia to przeważnie 60–80%). Platforma gromadzi i udostępnia kursy typu MOOC. Jest jednak szansa, że w przyszłości oferta zostanie rozszerzona również o ścieżki kariery czy studia online.

Aby zapisać się na kurs, należy się najpierw zarejestrować, następnie zalogować na platformie Navoica, wreszcie wyszukać odpowiedni kurs, na który zostały otwarte zapisy. Nie są prowadzone postępowania rekrutacyjne, nie wymaga się również dostarczania żadnych dokumentów. Jednakże w przypadku kursów (współ)finansowanych przez Unię Europejską wymagane jest wypełnienie stosownego kwestionariusza. Kursy dostępne są zwykle w więcej niż jednej edycji.

Na stronie platformy Navoica po ofercie oprowadza katalog główny. Po lewej stronie okna widnieje pasek z napisem: filtr, gdzie ulokowane zostały kategorie, w ramach których pogrupowano – dziedzinowo i zgodnie z dyscyplinami – kursy (należy wybrać właściwy obszar). Są tu (podane alfabetycznie) i zmieniające się co do liczby (kursy są na bieżąco aktualizowane, dodawane lub finalizowane) rozmaite propozycje.

W dniu 28 lutego 2022 roku stan kursów przedstawiał się następująco: biznes i zarządzanie (23), edukacja (3), ekonomia i finanse (7), informatyka (21), inżynieria (5), języki obce (12), matematyka (5), nauki humanistyczne (8), pedagogika i dydaktyka (9), prawo (1), programowanie (8), psychologia (4), rozwój osobisty (15), socjologia (5), systemy dla nauki i szkolnictwa wyższego (5), sztuka (6), zdrowie (2)⁹. Po kliknięciu np. w pasek: nauki humanistyczne wyskakują informacje: poziom trudności (początkujący 6), średnio zaawansowany (2). Można też wybrać kursy w konkretnym języku: polski (4) i angielski (4). Po prawej stronie pojawiają się nazwy konkretnych propozycji kursów wraz z ich logo. Wśród organizatorów wyświetlają się: Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie (1), Akademia Finansów i Biznesu (2), Politechnika Krakowska (1), Uniwersytet Śląski w Katowicach (4). W przypadku kursów pojawiają się też informacje typu: poziom trudności: początkujący, średnio zaawansowany, zaawansowany. Można wybrać kursy w różnych językach: polskim (89), angielskim (44), ukraińskim (4), rosyjskim (1), niemieckim (1). I tak na przykład w dniu 28 czerwca 2022 roku, ze względu na poziom trudności, Navoica oferowała 179 kursów, w tym 126 dla początkujących, 51 dla średnio zaawansowanych oraz 2 jako zaawansowane. W języku polskim można było znaleźć 121 propozycji, w języku angielskim 49, po ukraińsku i rosyjsku po 4 oraz 1 w języku niemieckim¹⁰.

Warto odnotować, że etykieta zamieszczona w górnym lewym rogu „sortuj” umożliwi sortowanie wg kilku kryteriów, m.in.: domyślne, alfabetyczne A–Z, alfabetyczne Z–A, data rozpoczęcia rosnąco, data rozpoczęcia malejąco. Infor-

⁹ Stan na 28 lutego 2022 r. Zob. <https://navoica.pl/courses> [28.02.2022].

¹⁰ <https://navoica.pl/courses> [28.06.2022].

macja o nowych kursach lub kolejnej edycji już istniejących jest dostępna także w mediach społecznościowych. Natomiast w lewym górnym rogu (na kontach poszczególnych użytkowników) pojawiają się dane dotyczące statusu kursu: nadchodzący, w trakcie, zakończony.

Zapisy na kursy odbywają się bez ograniczeń, trzeba jednak sprawdzać zawartość i pojemność modułów, liczbę godzin czy czas trwania, by zdołać ukończyć rozpoczęte zajęcia. Istnieje też możliwość wypisania się z kursu (poziom „Moje kursy”, czerwona etykieta w prawym dolnym rogu i komunikat: „Wypisz się”). Dodatkowo w prawym dolnym rogu ekranu widnieje komunikat dotyczący licencji treści (informuje, czy dozwolone jest kopiowanie określonych fragmentów danego kursu; w większości treści są objęte prawami autorskimi). Kursy zawierają też archiwa użytkowników, co pozwala na wgląd w poznane już treści oraz zdobyte osiągnięcia¹¹.

E-leraning, czyli kształcenie na odległość

Kształcenie rozumiane jest jako „ogół świadomych, planowych i systematycznych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych na uczniów (dzieci, młodzież i dorosłych) mający na celu zapewnienie im wykształcenia ogólnego lub/i zawodowego” (Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. 2009, s. 87). Na kształcenie można spojrzeć także bardziej holistycznie. Wtedy traktowane jest jako przygotowanie ludzi do aktywnego udziału w życiu społeczeństwa opartego na wiedzy, z akcentem położonym na rozwój zainteresowań, aspiracji poznawczych oraz potrzeb ustawicznego samokształcenia jako podstawowego warunku aktywnej i świadomej egzystencji w świecie ustawicznych przemian, wreszcie jako forma ukształtowania wszechstronnie rozwijającej się jednostki pod względem intelektualnym, emocjonalnym, wolicjonalnym i psychofizycznym (Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. 2009, s. 87). Kształcenie może mieć charakter bezpośredni lub pośredni. Bezpośredniość oddziaływania wiąże się z koncentrowaniem się nauczyciela (wykładowcy, trenera itd.) na zadaniach związanych z kierowaniem procesem i czuwaniem nad realizacją założonych celów (m.in. dobór stosownych treści, metod, form organizacyjnych, pomocy dydaktycznych, kontrola procesu i ocena wyników). W przypadku kształcenia pośredniego rolę nadrzędną powierza się kursantowi/uczniowi, który przede wszystkim w drodze samokształcenia (poprzez systematyczność, samokontrolę i samoocenę) osiąga założone cele i weryfikuje skuteczność podejmowanych aktywności (np. samodzielne gromadzenie, selekcjonowanie i studiowanie materiałów dydaktycznych, odwrócona lekcja itd.) (Bolińska 2021, s. 23–26; Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. 2009, s. 88).

Nauczanie (kształcenie) na odległość definiuje się jako prowadzenie procesu dydaktycznego w fizycznym oddaleniu od siebie uczących się i nauczających

¹¹ Po lewej stronie okna znajduje się zakładka: moje zaświadczenia.

(Godawa, Kutek-Sładek 2021, s. 122). Zdobywanie wiedzy oraz nauczanie na odległość wiąże się przede wszystkim z samodzielnością w procesie uczenia się (Sajdak 2013, s. 387–429). Wykorzystuje się przy tym różne media i aplikacje, które umożliwiają interakcje między nauczycielami a uczniami/studentami w celu przekazywania treści kształcenia. Metodę tę uważa się za rodzaj edukacji zapośredniczonej (Holmberg 2008, s. 9), ponieważ inicjatorem i osobą prowadzącą proces dydaktyczny jest nauczyciel, ale faktyczną kontrolę nad przebiegiem i osiąganymi efektami procesu uczenia (się) sprawuje uczestnik (np. uczeń, student, kursant) (Kiryakova 2009, s. 30).

Distance education, nazywane także kształceniem na odległość, nauczaniem zdalnym, e-learningiem, e-edukacją, to terminy opisujące różne aspekty tego samego zjawiska (procesu). Forma ta może być w całości realizowana zdalnie (na odległość), może też przybierać charakter hybrydowy (komplementarny). Wtedy wprowadza się zarówno tradycyjne, jak i wirtualne metody nauczania (Michałowski, Myka 2014, s. 7). Metoda e-edukacji może mieć charakter synchroniczny (online), gdy zajęcia odbywają się w czasie rzeczywistym, lub asynchroniczny, gdy materiały są udostępnione uczącym się niezależnie od czasu (Heba 2009, s. 147–148), a także jako *flipping* (tzw. model odwróconej lekcji) (Sadeghi 2019, s. 80–88).

Modyfikacji ulegają zatem: rola nauczyciela oraz zadania ucznia/studenta/kursanta. Wykładowca ma okazję do otwierania się na potrzeby i oczekiwania osób nauczanych, do motywowania ich ku autonomii w myśleniu i funkcjonowaniu, do poszerzania środowiska uczenia się (Sajdak 2013, s. 473). Następuje przesunięcie z obszaru edukacji bezpośredniej do pośredniej, wreszcie jeśli postrzegać uczenie się jako proces, w wyniku którego powstają u objętych nim osób nowe formy zachowania lub zmieniają się formy nabyte wcześniej, to w przypadku nauczania na odległość zmieniają się m.in. aktywność własna jednostki, motywacja wewnętrzna i zewnętrzna, koncentracja uczącego się podmiotu oraz czas i sposób kształcenia. Również nauczyciel, w zależności od stosowanego podejścia (wizji pracy), może wchodzić w rozmaite role: facylitatora, negocjatora, mediatora, przewodnika, doradcy, autorytetu, trenera umiejętności, tutora (Sajdak 2013; Żylińska 2013). Kursant zaś może sam dokonywać regulacji, bowiem dzięki e-learningowi uczący się podmiot może sam zadbać o komfort pracy i zarządzanie własnym procesem uczenia się. Warto odwołać się do wiedzy dotyczącej budowania własnego dobrostanu. Otóż Daniel Siegel, zgodnie z teorią poliwalgalną Stephena Porges (Siegel 2018) opracował tzw. teorię regulacji. Wskazał trzy strefy, w obrębie których ludzki organizm, pod wpływem różnych czynników, wchodzi w kontakty z otoczeniem, ewokując własne reakcje (chodzi o procesy na poziomie biologicznym/bodźców oraz o emocje). Model stref regulacji pozwala zrozumieć, jak ludzki organizm reaguje na różne doświadczenia. Regulacja jest rodzajem narzędzia, po które może sięgnąć człowiek, by zadbać o swój dobrostan. Składa się ze stref: zielonej, czerwonej,

niebieskiej¹². Strefa zielona pozwala na (samo)rozwój, zapamiętywanie, nabywanie nowych umiejętności¹³.

Tradycyjna i „odwrócona” nauka (lekcja)

Kursy na platformie Navoica, podobnie jak zajęcia dostępne na innych platformach, mogą być traktowane autonomicznie, mogą też wspierać tradycyjną edukację, stając się formą nauczania hybrydowego. Do formatu mieszanego nawiązuje tzw. model odwróconej lekcji/edukacji. Jego istotą jest przeniesienie ciężaru zdarzeń na kursanta oraz zastosowanie nowoczesnych narzędzi informatycznych, bo właśnie wtedy nauczanie/uczenie się wiąże się z przeniesieniem energii z instruktora na uczniów, poprzez wykorzystanie narzędzi do kształcenia w celu poprawy środowiska nauki. Narzędzia do kształcenia mogą być różne (m.in. filmy, nagrane wcześniej wykłady, notatki, zadania). Według badaczy odwróconą edukację można przedstawić zatem jako tzw. przesunięcie środowiskowe: ze środowiska nauki, w którego centrum znajduje się nauczyciel (jako osoba podająca instrukcję), na środowisko, w którego centrum jest kursant/uczeń.

Metoda odwróconej klasy (*flipped classroom*) korzeniami tkwi w modelu konstruktywistycznym, w ramach którego nauka jest procesem aktywnym, społecznym, zogniskowanym na interakcjach (Sajdak 2013, s. 423–429). Uczący się mogą spożytkować swoje wcześniejsze doświadczenia i zdobytą wiedzę do budowania nowych kompetencji (cykl Davida Kolba) (Sajdak 2013, s. 425–426). Za pionierów i twórców metody odwróconej edukacji uważa się Aarona Samsa i Jonathana Bergmana (Woodland Park High School w Colorado), którzy – dla nieobecnych na lekcjach uczniów — zaczęli nagrywać prezentacje PowerPoint. Umieszczali je w Internecie, co spowodowało, że stopniowo coraz częściej uczniowie sięgali po e-wykłady, wykorzystując je do nauki przed zajęciami, dzięki czemu czas w klasie mógł być poświęcony na spożytkowanie zdobytej wiedzy w konkretnych zadaniach/dyskusjach. Motywacją do wdrożenia metody odwróconej klasy stały się dwie zasadnicze składowe: powszechne i ogólnodostępne występowanie filmów, materiałów i informacji w Internecie oraz słabe wyniki w nauce uczniów uczęszczających do klas tradycyjnych. Jak z powyższego wynika, idea tzw. odwróconej lekcji zasadza się na przekonaniu, że to osoba ucząca się powinna pozostawać w centrum zdarzeń edukacyjnych jako ich aktywny podmiot (Julkowska, Moskiewicz)

¹² Teorię regulacji zmodernizowały Agnieszka Stein i Małgorzata Stańczyk, które dodały strefę żółtą. Zob. K. Buszkiewicz, *Chcesz się rozwijać? Nie wychodź za daleko od swojej strefy komfortu (część 1)*, <https://opsychologii.pl/chcesz-sie-rozwijac-nie-wychodz-za-daleko-od-swojej-strefy-komfortu-czesc-1.html> [2.03.2022].

¹³ W strefie zielonej dominuje nastawienie na kontakty społeczne, na interakcje, na współpracę, na drugiego człowieka. Wtedy też ludzki organizm gotów jest do rozwoju, zdobywania wiedzy, uczenia się, zapamiętywania; otwarty na wyzwania czerpie satysfakcję z podejmowanych i pokonywanych problemów.

wicz 2018; *Przewodnik* 2015, s. 11–15). Zatem tzw. edukacja wyprzedzająca lub inaczej odwrócona lekcja zaprasza do zmian (i zamiany) kolejności w procesie uczenia się. Platforma Navoica taką zmianę umożliwia, a nawet do niej zachęca. Z pewnością też motywuje do samodzielnego zdobywania wiedzy i nabywania umiejętności z różnych dziedzin i dyscyplin. Może być autonomiczną i zindywidualizowaną formą zdobywania wiedzy, może też wspierać edukację instytucjonalną.

Navoica – przestrzeń dostępności i szczególnych potrzeb

Platforma Navoica jest w trakcie modyfikacji, które mają doprowadzić do tego, by kursy były dostępne cyfrowo oraz uwzględniały możliwości osób ze szczególnymi potrzebami¹⁴. Zmiany polegają na dostosowaniu stron (przed zalogowaniem) do wytycznych WCAG 2.1 na poziomie AA. Wciąż jeszcze treści zamieszczone na stronie internetowej są jedynie częściowo zgodne z ustawą o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych¹⁵. Chodzi m.in. o niezgodności i wyłączenia, które dotyczą wybranych aspektów, w tym: nie wszystkie filmy zawierają napisy, niekiedy brakuje tekstów alternatywnych do obrazów, nieodpowiednia jest również hierarchia nagłówków, niektóre elementy mają nieodpowiedni kontrast, a formularze nie zawsze opatrzone są etykietami, trudno pobrać napisy, nie można jeszcze korzystać z audiodeskrypcji. Wyłączenia dotyczą kursów niewytworzonych przez OPI PIB oraz multimediów opublikowanych przed 23 września 2020 roku¹⁶.

Edukacja ku przyszłości

Howard Gardner, autor m.in. *Multiple Inteligences (MI)*, czyli koncepcji inteligencji wielorakich, w opracowaniu *Pięć umysłów przyszłości* przekonuje, że świat w nieodległej przyszłości będzie wymagał nowych umiejętności, nowej formy organizacji kompetencji (Gardner 2009), nowych sposobów docierania do wiedzy. Psycholog wymienia zdolności poznawcze, które mają szansę wzmocnić elastyczność w sposobie myślenia, rozwiązywaniu problemów, podejmowaniu

¹⁴ Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz.U. poz. 1696).

¹⁵ Ustawa z dnia 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych (Dz.U. poz. 848). Przywołana ustawa wdraża dyrektywę Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/2102 z dnia 26 października 2016 r. w sprawie dostępności stron internetowych i mobilnych aplikacji organów sektora publicznego (Dz. Urz. UE L 327 z 2.12.2016). Wspomniana ustawa zmienia ustawę z dnia 17 lutego 2005 r. o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne oraz ustawę z dnia 6 grudnia 2018 r. o zmianie ustawy o dowodach osobistych oraz niektórych innych ustaw.

¹⁶ <https://navoica.pl/accessibility> [28.02.2022].

obowiązków zawodowych przy jednoczesnym wyspecjalizowaniu się funkcjonalnym. Stąd jego propozycję, nazwaną pięcioma teoriami umysłu, traktuje się jako formę kształcenia sprawności zdążających w określonym kierunku – od podejścia dziedzinowego do głębokiej refleksji natury społecznej. Temu służyć mogą m.in. e-kursy (np. na platformie Navoica), dlatego Gardner wskazuje na potrzebę zadbania o:

- umysł dyscyplinarny – który będzie umożliwił opanowanie ważnego przedmiotu (np. biologii, fizyki, historii, matematyki) i przynajmniej jednej dyscypliny zawodowej;
- umysł syntetyzujący – który będzie sprzyjał zdążaniu w kierunku wyłaniania kompetencji pochodzących z różnych dyscyplin i sfer, aby utworzyć ich spójną całość możliwą do pozostawienia innym ludziom;
- umysł kreatywny – który pozwoli uaktywnić zdolność do odsłaniania i wyjaśniania nowych problemów, pytań i zjawisk oraz do podejmowania nowatorskich rozwiązań;
- umysł respektujący – który uwzględni głównie świadomość różnic między ludźmi i szacunek wobec nich (np. możliwość uaktywnienia się różnych form innowacji dydaktycznych);
- umysł etyczny – który wyartykułuje fakt, że najistotniejsze jest wywiązywanie się z obowiązków pracowniczych (zawodowych) i obywatelskich (społecznych) (Bolińska 2021, s. 129–130).

W dobie globalizacji nowe podejście do umiejętności oraz otwarty dostęp do ich zdobywania idą w parze z wyzwaniem świata w XXI wieku, a także zrewidowanym spojrzeniem na proces uczenia (się) czy zmieniający się profil rynku pracy.

Podsumowanie

Do zalet nauczania na odległość zaliczyć wypada nieograniczony dostęp uczących się do treści merytorycznych (z reguły zamieszczanych na platformie edukacyjnej), niższe (wobec tradycyjnych) koszty uczenia się, w tym przede wszystkim elastyczność w planowaniu czasu poświęcanego na edukację, możliwość uczenia się w dowolnym miejscu, anulowanie trudności związanych z fizycznym dostępem do kształcenia.

Wśród wad podkreśla się słabą zdolność koncentracji słuchaczy (uczniów, studentów, kursantów itp.) podczas zajęć, osłabienie kontaktów interpersonalnych, brak (bezpośredniej) interakcji z nauczycielem czy konieczność korzystania ze sprzętu z nowoczesnymi technologiami informatycznymi (Sadeghi 2019, s. 83–84).

Jak zapewniają organizatorzy, kursy udostępniane na platformie Navoica mają wysoki poziom merytoryczny (z reguły są solidnie przygotowane pod kątem jakości kształcenia) oraz zróżnicowany poziom trudności, zdefiniowany zakres tematyczny, określony plan, efekty kształcenia, formy zaliczenia, czas trwania

i jasno wskazaną docelową grupę odbiorców. Tworzone są przez doświadczoną kadre, w tym ekspertów, trenerów, pracowników naukowych wyższych uczelni. Obejmują m.in. języki obce, rozwój osobisty, programowanie i obsługę programów, biznes, kompetencje badawcze w pracy naukowej, dydaktykę, zarządzanie (np. procesem uczenia się, przedsiębiorstwem) i wiele innych. Bogata oferta jest stale poszerzana. Wiele kursów odbywa się w językach obcych, np. angielskim, ukraińskim, niemieckim. Z osobami prowadzącymi kursy można się kontaktować przez forum w sekcji „Dyskusja” lub poprzez wiadomości e-mail.

Korzystanie z kursów zamieszczonych na platformie Navoica może stać się sposobem na podniesienie samodzielności myślenia i działania kursantów, formą intelektualnej aktywności, treningiem kreatywności i pomysłowości. Navoica jest też propozycją zaangażowania się we własne kształcenie, a także daje szansę na wzięcie odpowiedzialności za efekty własnego uczenia się. Umożliwia ponadto uczestnikom dołączenie do międzynarodowej społeczności osób uczących się. Każdy, kto ma dostęp do sieci i chęć pogłębiania wiedzy i umiejętności, może wziąć udział w zajęciach przygotowanych przez najlepsze uczelnie, instytucje edukacyjne i firmy szkoleniowe. Na stronie kursu zamieszczone są warunki udziału w szkoleniach oraz reguły obowiązujące w danym kursie. Warunkiem koniecznym jest zaakceptowanie, przed przystąpieniem do zajęć, tzw. kodeksu honorowego.

Bibliografia

- Bates, T., 2005. *Technology. E-Learning and Distance Education*. New York: Routledge.
- Bolińska, M., 2021. *Mapo/myślo/grafia. Rola notowania nieliniowego w kształceniu akademickim*. Kraków: Libron.
- Buszkiewicz, K., 2019. *Chcesz się rozwijać? Nie wychodź za daleko od swojej strefy komfortu (część 1)*. Dostępne na stronie: <https://opsychologii.pl/chcesz-sie-rozwijac-nie-wychodz-za-daleko-od-swojej-strefy-komfortu-czesc-1.html> [30.06.2022].
- Czuma, M., Mazan L., 2002. *Pepek świata nazywa się Kraków*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Anabasis.
- Gardner, H., 2009. *Pięć umysłów przyszłości*. Przeł. D. Bakalarz. Warszawa: Laurum.
- Godawa G., Kutek-Sładek K., 2020. Zdalne nauczanie s sytuacji pandemii COVID-19 w opinii rodziców uczniów szkół podstawowych. *Roczniki Pedagogiczne*. Tom 12 (48), 4, s. 121–130; DOI: 10.18290/rped20124-9.
- Gurba, K., 2015. *MOOC. Historia i przyszłość*. Kraków: UPJPII w Krakowie Wydawnictwo Naukowe.
- Moore, M. G., Anderson, W. G. (ed.), 2003. *Handbook and Distance Education*. New York: Routledge.
- Heba, A., 2009. Nauczanie na odległość – wczoraj i dziś. *Nauczyciel i Szkoła*, 3–4 (44–45), s. 145–152. Dostępne na stronie: https://www.researchgate.net/publication/326260844_NAUCZANIE_NA_ODLEGLOSC_-_WCZORAJ_I_DZIS [28.06.2022].
- Holmberg, B., 2008. *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Univ. Dostępne na stronie: <http://www.c31.uni-oldenburg.de/publikationen/volume11.pdf> [30.06.2022].
- Kaniowska-Lewańska, I., 1973. *Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1864. Zarys rozwoju. Wybór materiałów*, Warszawa: PZWS.

- Kiryakova, G., 2009. Review of Distance Education. *Trakia Journal of Sciences*, 7(3), s. 29–34.
- Konecki, K. T., 2009. *Przedmowa do wydania polskiego*. W: Kathy Charmaz, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Przeł. B. Komorowska, Warszawa: PWN, s. IX–XXVII.
- Kupisiewicz, C., Kupisiewicz, M., 2009. *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Michałowski, R., Myka, W., 2014. *Jak wdrażać kształcenie na odległość w kształceniu ustawicznym w formach pozaszkolnych krok po kroku*. Warszawa: KOWEZIU.
- Navoica.pl*. Dostępne na stronie: <https://navoica.pl/courses> [28.02.2022].
- Sadeghi, M., 2019. A Shift from Classroom to Distance Learning: Advantages and Limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4 (1), s. 80–88. DOI: 10.29252/ijree.4.1.80.
- Siegel, D., Payne-Bryson, T., 2018. *The Yes Brain. Mózg na tak*. Warszawa: Harper Collins Polska.
- Przewodnik dydaktyczny — metoda odwracania klasy w kształceniu dorosłych iFlip — metoda odwracania klasy w kształceniu dorosłych Erasmus+ 2015: 15-204-012651*. Dostępne na stronie: http://projectiflip.eu/wp-content/uploads/2018/05/iFLIP_IO7_Learning-Guide-on-FTC-in-Adult-Education_PL.pdf [28.06.2022].
- Sajdak, A., 2013. *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Impuls.
- Julkowska, V., Moskiewicz K., 2018. *Akademia Kształcenia Wyprzedzającego: poradnik dydaktyczny dla nauczycieli prowadzących zajęcia pozalekcyjne w ramach projektu Cyfrowa Szkoła Wielkopolsk@ 2020*. Poznań: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu.
- Żylińska, M., 2013. *Neurodydaktyka: nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz. U. Poz. 1696).
- Ustawa z dnia 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych (Dz.U. Poz. 848).

MOOC for everyone. Navoica platform as an unlimited form of education (against the background of the distance learning history)

Abstract

In the 21st century, distance learning has gained the status of a common educational practice. It ceased to be a support for traditional education and has become a form of autonomous schooling. Historically, e-education has gone through three stages, the first being teaching related to the beginning of distance learning (mainly the so-called correspondence courses), the second, connected with the development of radio and television, and, finally, the third relating to institutionalization and standardizing of e-learning as well as the factual application of the opportunities provided by new technologies, as well as a response to contemporary needs, requirements and expectations of recipients. The paper, in the spirit of the well-established theory, introduces – in the context of selected issues from the history of e-learning – the Polish national educational platform Navoica, which offers and provides online courses called MOOC (Massive Open Online Courses), administered by universities and educational institutions. Trainings at various levels of difficulty are intended for a wide range of recipients: from school students at different levels, through students and people interested in lifelong learning, to academic staff of universities (also literary scholars and linguists). Courses offered by the Navoica platform may be an invitation to an individual development, a way to raise or broaden qualifications, and they may also become a contribution to increasing opportunities within the labor market and boost people's research and teaching competences.

Keywords: correspondence courses, distance learning, Navoica platform, accessibility, development

Marta Bolińska, doktor habilitowana w Instytucie Literaturoznawstwa i Językoznawstwa Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach; profesor uczelni; autorka kilku książek, m.in. *Przez „Świat Młodych” do literatury. O prozie Janusza Domagalika* (Kielce 2004), *Na papierze i w eterze. O wystąpieniach publicznych również dla dziennikarzy* (Kraków 2006), *Kobiet trzy portrety. Zofia Bukowiecka – Agnieszka Barłogowa – Halina Snopkiewicz* (Kraków 2009), *Komunikacja czytelnicza: dorośli – dzieci. Uwarunkowania i efekty lektury* (Kraków 2010), *Zdarzenia niepunktualne. Biograficzny i antropologiczno-kulturowy kontekst opowieści o biegu ludzkiego życia w prozie Doroty Terakowskiej* (Kielce 2013), *Mapo/myślo/grafia. Rola notowania nieliniowego w kształceniu akademickim z suplementem* (2021), oraz ponad stu artykułów, szkiców i rozpraw z zakresu literatury i kultury XX wieku; zajmuje się także specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym zwłaszcza tyfłokomunikacją.

ZOFIA BILUT-HOMPLEWICZ

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0001-6445-9679
zbilut@ur.edu.pl

ANNA HANUS

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0001-5850-2511
ahanus@ur.edu.pl

Simpel oder anspruchsvoll? Konkrete Poesie und Elfchen im DaF-Unterricht

Proste czy wymagające? Poezja konkretna i Elfchen w nauczaniu języka obcego

Streszczenie

W artykule chcemy zwrócić uwagę na językowe, kulturowe i historyczne aspekty dwóch rodzajów wierszy: poezji konkretnej i tzw. *Elfchen*, ich różnych postaci, jak również na ich użyteczność w nauczaniu języka obcego (tu: niemieckiego).

Poezja konkretna ma swe źródło w literaturze, i choć nie była z założenia przeznaczona do zastosowania w nauczaniu języka obcego, dobrze się w nim sprawdza. Wymaga od uczących się kreatywnej interpretacji tylko pozornie prostych tekstów, co łączy się każdorazowo z refleksją nad zazębianiem się konstytutywnej dla wiersza strony graficznej z jego całościowym przesłaniem.

Elfchen, określane także *Elf-Worte-Gedicht*, to forma wywodząca się z pedagogiki wczesnoszkolnej jako metoda stosowana w krajach niemieckojęzycznych od końca lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku, pomyślnie przetransponowana do dydaktyki języka obcego. Jej głównym celem jest motywowanie do kreatywnego pisania i interpretowania krótkich utworów lirycznych.

Przytoczone przykłady pokazują, że te różniące się od siebie formy liryczne mogą wzbogacać treści nauczania na różnych poziomach zaawansowania językowego.

Słowa kluczowe: poezja konkretna, *Elfchen*, nauczanie języka niemieckiego jako obcego, interpretacja, kreatywność językowa

1. Vorbemerkungen

In einer Zeit der Inter- und Transdisziplinarität in den Geisteswissenschaften gewinnen Anregungen aus anderen Disziplinen und Forschungsbereichen in der Fremdsprachendidaktik zunehmend an Bedeutung. Etablierte Methoden des Fremd-

sprachenunterrichts und ergänzende Ansätze bilden zwar eine Art Kanon, der von Fremdsprachendidaktiker:innen und Lehrenden nicht umgangen werden kann, wichtige Inspirationen werden jedoch verständlicherweise aus der Linguistik, aber auch der Literatur in ihren disziplinären Ausprägungen, aus literarischen Werken selbst sowie aus anderen geisteswissenschaftlichen Fächern, wie der Theaterpädagogik, Kinderpädagogik, Kulturwissenschaft, Sozialpädagogik und anderen geschöpft.

Der vorliegende Beitrag will auf einige sprachliche, kulturell und historisch geprägte Aspekte von zwei spezifischen Lyrikausprägungen, nämlich der konkreten Poesie und den Elfchen und ihren unterschiedlichen Existenzweisen aufmerksam machen sowie den Nutzen ihres Einsatzes im FSU, hier im Deutschunterricht, an prägnanten Beispielen veranschaulichen. Wegen ihrer unterschiedlichen Provenienz und didaktischen Praxiseinbindung werden sie hier auch auf verschiedene Art und Weise präsentiert. Unser Augenmerk gilt zuerst der konkreten Poesie, deren Beispiele präsentiert und im Hinblick auf ihre didaktische Eignung genauer untersucht werden. Die konkrete Poesie wird anhand verschiedener Perspektiven beurteilt: als Strömung, Tendenz, Gattung oder literarische bzw. künstlerische Bewegung¹. Aleksandra Kremer² macht auf die Stellung dieser literarischen und ästhetischen Bewegung in einem breiten Kontext aufmerksam, indem sie drei Regionen identifiziert, und zwar die deutschsprachigen Länder, in denen sie entstanden ist, die englischsprachigen Länder, in denen sie maßgeblich rezipiert wurde sowie die polnische Region, in der sich der regionale Charakter dieses Phänomens widerspiegelt.

Die konkrete Poesie hat unter all den oben erwähnten Aspekten bzw. selektiv in wissenschaftlichen Arbeiten³ sowie in populären Beiträgen⁴ viel Beachtung erfahren. Es verwundert also nicht, dass sie auch in Wikipedia Einzug gefunden hat.⁵

Trotz verschiedener Akzente, die gesetzt werden, ist man sich bei der konkreten Poesie über die Rolle der sprachlichen Elemente als visuelle oder phonetische Gestaltungsträger einig. In einer populären Betrachtung wird dies wie folgt auf den Punkt gebracht:

¹ A. Kremer, *Poezja konkretna w trzech obszarach językowych*, „Przestrzenie Teorii” 2013, 19, S. 95.

² Ebenda, S. 95–114.

³ Vgl. stellvertretend S. Can, J. Krätzer (Hrsg.): *Das Wort beim Wort nehmen. Konkrete und andere Spielformen der Poesie 1*, die horen. Zeitschrift für Literatur, Kunst und Kritik, Bd. 271, 2018a und S. Can, J. Krätzer (red.): *Das Wort beim Wort nehmen. Konkrete und andere Spielformen der Poesie 2*, die horen. Zeitschrift für Literatur, Kunst und Kritik, Bd. 272, 2018b und Wagenknecht, Ch. „Konkrete Poesie”. In B. Garbe (Hrsg.) *Konkrete Poesie, Linguistik und Sprachunterricht*. Hildesheim 1987, S. 84–107.

⁴ Vgl. beispielsweise <https://wortwuchs.net/konkrete-poesie/> (Zugriff: 2.07.2022).

⁵ „Der Begriff *Konkrete Poesie* entstammt der Bildenden Kunst, von Theo van Doesburgs Zeitschrift *Art concret* (1930), nach der die Konkrete Kunst benannt ist. Als das *Konkrete* eines Bildes bezeichnete er die Bildelemente Punkt, Linie, Fläche und Farbe. Diese Definition von „konkret“ wurde auf die Dichtung und Fotografie übertragen. Davon unabhängig prägte Pierre Schaeffer den Begriff *Musique concrète*. Allen konkreten Kunstrichtungen gemein ist das Herauslösen der (postulierten) Elemente der Künste und ihre Darstellung als eine eigene Realität. (https://de.wikipedia.org/wiki/Konkrete_Poesie).“ (Zugriff: 2.07.2022).

Ein Gedicht verweist also nicht mehr auf eine Bedeutung oder schreibt über einen Gegenstand, sondern zeigt diesen selbst. Dieses Vorgehen löst Wörter, Buchstaben, Satzzeichen aus dem Zusammenhang der Sprache heraus. Das wird als *konkret* bezeichnet.⁶

Des Weiteren wird die Verschränkung des Visuellen und Akustischen in der konkreten Poesie hervorgehoben:

Den einzelnen Wörtern wird hierbei ihre Funktion als Bedeutungsträger aberkannt – sie werden als visuelle (über das Sehen) und phonetische (über das Hören) Gestaltungsträger verstanden. Aus den Satzzeichen entstehen folglich akustische oder visuelle Bilder.⁷

Werden diese Charakteristika der konkreten Poesie auf den FSU projiziert, sieht man zunächst einen Widerspruch: Der sprachliche Stoff, der im Mittelpunkt des Unterrichts stehen sollte, bekommt hier eine andere Funktion, die im Visuellen besteht – und wenn ein solches Gedicht vorgelesen wird, im Akustischen. Mehr noch, manche dieser Gedichte, in denen der visuelle Kode primär wird, eignen sich nicht mehr zum traditionellen Vorlesen, weil man die graphische, oft ungewöhnliche Gestaltung des Textes nicht einfach in den akustischen Kode „übersetzen“ kann. Die konkrete bzw. zeichenbasierte Materialität spielt also für Gedichte der Konkreten Poesie die wichtige Rolle und ist für sie konstitutiv. Auf die Materialität des Textes macht Ulla Fix⁸ in ihren textlinguistischen Arbeiten aufmerksam, indem sie diese Kategorie als eine Texteigenschaft betrachtet. Ihre Rolle ist in verschiedenen Texten und Textsorten unterschiedlich. Zugespitzt lässt sich aber sagen, dass die konkrete Poesie von ihr lebt.

2. Konkrete Poesie als didaktischer Gegenstand

In diesem Kapitel steht die konkrete Poesie (hier verstanden als literarische Gattung) als didaktisches Material im Mittelpunkt. Gleich zu Beginn taucht im Zusammenhang mit dem bereits Gesagten die Frage auf, wie solche Gedichte eine didaktische Rolle spielen können, wenn außer Zweifel steht, dass sich der Fremdsprachenunterricht unabhängig vom Grad der Sprachebeherrschung durch den jeweiligen Lerner auf die zu erlernende Sprache konzentriert und der verbale Kode von fundamentaler Bedeutung ist bzw. sein sollte. Im Titel einer Kurzdarstellung der konkreten Poesie „Lyrische Form, bei der Sprache selbst thematisiert und ins Zentrum gerückt wird“⁹ scheint ein Widerspruch zu stecken, wenn auf das letzte Zitat weiter oben in den Vorbemerkungen zurückgeblickt wird (gemeint ist

⁶ Vgl. <https://wortwuchs.net/konkrete-poesie/> (Zugriff: 2.07.2022).

⁷ Ebenda.

⁸ Vgl. beispielsweise U. Fix, *Nichts sprachliches als Textfaktor: Medialität, Materialität, Lokalität*, „Zeitschrift für germanistische Linguistik“ 2008, 36.3, S. 343–354.

⁹ URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/lyrik/1808-konkrete-poesie>. Zugriff: 21.08.2022. <https://www.kinderundjugendmedien.de/begriffe-und-termini/lyrik/1808-konkrete-poesie> (Zugriff: 2.07.2022).

das Herauslösen der sprachlichen Elemente aus dem Zusammenhang der Sprache). Dieser Widerspruch wird jedoch im weiteren Teil des Textes revidiert:

Im Mittelpunkt steht bei der konkreten Dichtung weniger der Bedeutungsaspekt des sprachlichen Materials – der Wörter, Buchstaben, Silben –, sondern vielmehr sein materieller Gehalt. Es ist dieser, der die thematische Aussage des jeweiligen Gedichts verdeutlicht.¹⁰

Mit dem Paradigma der Visualität erhält die Verschränkung des visuellen mit dem verbalen Kode in der (medienlinguistischen) Forschung ein besonderes Augenmerk, denn es wird metaphorisch auch von der sog. Bildlinguistik gesprochen, damit ist „die Betrachtung der Bezüge zwischen Sprache und Bild in Gesamttexten und die Nutzbarmachung linguistischer Konzepte, Modelle und Methoden für die Beforschung des in vorwiegend massenmediale Texte integrieren Bildes“¹¹ gemeint. Um es auf den Punkt zu bringen: Der visuelle Kode muss durch die Empfänger mit dem verbalen in Zusammenhang gebracht werden, wobei sich die Bedeutung des ersteren auf einer Skala von gemäßigter Wichtigkeit, über starke Relevanz bis hin zur eindeutigen Dominanz bewegt. Es ist jedoch hervorzuheben, dass im Fall der konkreten Poesie, wie bereits angemerkt, eine andere Relation zwischen dem visuellen und verbalen Kode involviert ist. Beide kommen nicht separat vor, sondern bilden ein unzertrennliches Ganzes, in dem die visuelle Seite konstitutiv ist, wobei die Empfänger diese Verschränkung interpretieren müssen. Das soll an drei Beispielen verdeutlicht werden.

Den Gegenstand der Betrachtung stellen im folgenden Teil Gedichte dar, die dem Buch *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* von Dietrich Krusche und Rüdiger Krechel¹² entnommen sind. Das Buch, das vor genau dreißig Jahren erschienen ist, feiert also aktuell eine Art Jubiläum. Und Jubiläen sind zweifellos als ein Anlass zu verstehen, über die Lebensgeschichte einer Person oder über die Entstehung von bestimmten Ereignissen, Einsätzen, Fakten bzw. Tendenzen nachzudenken, was auch im Fall dieses Buches begründet wäre, das immer noch eine aktuelle Quelle der konkreten Poesie und zugleich eine Fundgrube für die Lehrenden und Lernenden darstellt. Die Autoren haben ihrer Sammlung mit Beispielen konkreter Poesie ein Vorwort zur Entstehung des Bandes vorangestellt. Dem ist zu entnehmen, dass vor dem Erscheinen des Buches im Rahmen der Lehrer:innenbildung und Lehrer:innenfortbildung verschiedene Veranstaltungen zum Einsatz der Literatur im Sprachunterricht organisiert wurden, darunter auch diejenigen zur konkreten Poesie. Ergänzend ist anzumerken, dass die meisten Veranstaltungen das Fach DaF betrafen. Die Autoren erwähnen Treffen an den Goethe-Instituten in Ankara, Istanbul, Paris, Neapel und Genua. Als Grund für

¹⁰ Ebenda.

¹¹ Vgl. Stöckl, Hartmut *Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz das Problem der Rezeption der sog. Sprache-Bild-Texte*. In: H. Diekmannshenke, M. Klemm, H. Stöckl, (Hrsg.) *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin 2011, S. 45-70.

¹² D. Krusche und R. Krechel, *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Bonn 1992.

das wachsende Interesse an poetischen Texten im Fremdsprachenunterricht wird von Krusche und Krechel Folgendes diagnostiziert:

Sicherlich hat (...) der Überdruß an Lehrwerken eine Rolle gespielt, die sicherlich mit pragmatischen Texten bestückt sind. Offenbar erwarten Lehrer und Schüler von Texten, mit deren Hilfe Sprache gelernt wird, mehr als nur die Hinführung an Alltagskommunikation und als die Vorführung und Erprobung von Sprechsituationen des Alltags¹³.

Zur Struktur des Buches sei des Weiteren angemerkt, dass den durchnummerierten Gedichten¹⁴ ein weiterer von den Autoren verfasster Teil folgt. Der Gesamtteil heißt *Zur Erschließung der Texte* und wird in zwei Kapitel gegliedert, die weitere Binnengliederungen enthalten: I. *Beschreibung möglicher Lernziele* und II. *Methodische Hinweise*, wobei im Kapitel II auf konkrete Gedichte hingewiesen wird. Das Buch schließt mit einer Liste der Texte, einem Quellenachweis sowie einem Register der grammatikalischen Begriffe („Themen“). In letzterem sind nicht nur rein grammatische Fragen aufgelistet (vgl. Idiomatik oder Wortschatzstrukturen). Die Autoren sind sich darüber im Klaren, dass es sich hierbei nicht primär um grammatische Fragen handelt, was in den methodischen Hinweisen verdeutlicht wird. Beim näheren Hinsehen lässt sich feststellen, dass die Grammatik in manchen Gedichten zwar eine wichtige Rolle spielt, sich ihre Funktion jedoch nur aus der Verbindung mit der Botschaft des Gesamtgedichts ergibt. Die Sehfläche lädt zum Interpretieren ein, es ist also verständlich, wenn Dietrich Krusche und Rüdiger Krechel in ihren *Methodischen Hinweisen* gleich am Anfang vom Entschlüsseln schreiben.¹⁵ Ohne Zweifel haben die Lernenden einen Prozess zu vollziehen, der nach der ersten Lektüre des Gedichts, eigentlich nach dem ersten Hinsehen, als ihre Entschlüsselungsaufgabe zu interpretieren ist. Zu Recht merken die Autoren an, dass die Lehrperson am Anfang, einige Minuten nach dem ersten Kontakt der Lernenden mit dem Text, nichts sagen soll: „Jetzt brauchen die Schüler erst einmal Zeit für ihre eigenen Beobachtungen. Erstaunen, Unverständnis, Irritation über diese sonderbaren Gebilde, all das gehört zum Abenteuer der konkreten Poesie.“¹⁶ Man kann sagen, dass die Lernenden dazu animiert werden sollen, ihre eigene Kreativität freizusetzen und zu entwickeln.

Die Gedichte im Band zeigen verschiedene Ausprägungen des Visuellen und Verbalen sowie ihres Ineinandergreifens. Als Paradebeispiel sei der Text von Tim Ulrichs erwähnt.¹⁷ Dieses scheinbar simple Poem ist alles andere als einfach, auch wenn es nur aus dem einzelnen Wort *ordnung*¹⁸ besteht, das der Konvention zum Trotz kleingeschrieben und in zwei Spalten wiederholt wird. In der ersten Spalte

¹³ Vgl. D. Krusche und R. Krechel, *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Bonn 1992. Ergänzend sei angemerkt, dass sich seit 1992 Lehrwerke im Bereich DaF bekanntlich wesentlich verändert haben; die hier geäußerte Diagnose trifft aber auf die Entstehungszeit des Buches zu.

¹⁴ Seitennummern kommen nur im Vorwort und in Teilen vor, die nach den Gedichten stehen.

¹⁵ Ebenda, S. 84.

¹⁶ Ebenda.

¹⁷ Ebenda, Beispiel 3.

¹⁸ Die originelle Kleinschreibung wird hier beibehalten.

steht es elf Mal, in der zweiten kommt es genau in der Mitte, d. h. nach der fünften Zeile, zu einem Bruch; die harmonische Konstruktion fällt aus dem Rahmen, d. h. aus dem Wort *ordnung* wird *unordnung*: Es wird eine neue Wortbildungsstruktur präsentiert, bei der von dem Negationspräfix *un* Gebrauch gemacht wird. Ein Teil des Suffixes *ung*, also *un* wird weggelassen (die Kleinschreibung des Wortes wird beibehalten) und stattdessen vor den Anfang des Wortes gestellt.

ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	unordn g
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung

Wenn man bedenkt, dass der erwähnte Teil des Suffixes *ung*, also *un* mit dem Negationspräfix zusammenfällt, kommt man zu dem Schluss, dass diese Operation der Umstellung die aufgebaute Harmonie noch stärker ins Wanken bringt. Ohne Zweifel bieten dieses einzelne Wort und seine Abwandlung den Lernenden einen großen Interpretationsspielraum – insbesondere, wenn man bedenkt, dass es sich nicht um ein beliebiges deutsches Wort handelt. *Ordnung* hat einen festen Platz unter den Stereotypen bzw. Klischees über die Deutschen, sie gilt bekanntlich als deren typische Eigenschaft, was sich u. a. in bekannten Sprichwörtern widerspiegelt: *Ordnung muss sein, Ordnung erhält die Welt* oder *Ordnung hat Gott lieb*.¹⁹ Auch deshalb, also aufgrund dieser lerndidaktischen Ausweitungsmöglichkeit, hat das Gedicht ein starkes Interpretationspotential und kann sowohl für gesellschaftliche, geschichtliche als auch zeitgenössische Aspekte als Lernstoff/Studienmaterial herangezogen werden.

Die zweite Gruppe der Gedichte wird durch diejenigen Repräsentanten konstituiert, bei denen das Visuelle wichtig ist, das Wortspiel aber ebenfalls als Sinn- und Form-Konstituens fungiert, was für die Lernenden in doppelter Hinsicht anspruchsvoll ist. Als Paradebeispiel soll das nur aus drei Wörtern bestehende Gedicht von Werner Fink *Beugung*²⁰ dienen: Dabei handelt es sich jeweils um ein Wort, abgesehen vom bestimmten Artikel in zwei der Zeilen, denen ein Einwort-Titel vorausgeht.

Beugung
Der Mut

¹⁹ U. a. schreibt Mariusz Jakosz darüber in seiner Analyse von Stereotypen über Deutsche, vgl. *Das humoristische Potenzial von Stereotypen über Deutsche im polnischen und deutschen Medien-diskurs*. In: I. Wowro, M. Jakosz (Hrsg.) *Mit Humor ist nicht immer zu spaßen. An der Grenze von Spaß und Ernst*, Göttingen 2022, S. 102.

²⁰ D. Krusche und R. Krechel, *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Bonn 1992, Beispiel 10.

des Mutes
Demut

In dem hier zitierten Gedicht geht es um das Verstehen der beiden Bedeutungsvarianten des Wortes *Beugung*, das der Titel anzeigt. Von der archaischen Wortbedeutung (Beugung als Flexion) wird in den ersten zwei Zeilen Gebrauch gemacht, d. h. das Substantiv *der Mut* wird dekliniert. In der letzten Zeile tritt dagegen das Wort *Demut* in einer Art Pointe als „Ergebnis“ entgegen. Das Verstehen des Ganzen hängt von der Aktivierung der anderen Bedeutungsvariante des Wortes *Beugung* und der Relationskopplung zwischen dieser Variante und der Bedeutung des Wortes *Demut* ab. Diese Relationskopplung herzustellen, ist für Sprachlernende keinesfalls einfach, in den meisten Fällen wird er / sie die Unterstützung der Lehrkraft benötigen, es sei denn, es handelt sich um fortgeschrittene Lernende mit guten Sprachkenntnissen und gutem Sprachgefühl. Trotz der Kürze ist das Gedicht prägnant und besitzt einen tieferen Sinn, weshalb es als Sprech Anlass sehr gut geeignet ist.

Als Letztes soll der Fokus auf das Gedicht LEHR REICH von Burghard Garbe²¹ gerichtet werden.

LEHR REICH

ERSTES REICH
ZWEITES REICH
DRITTES REICH

DRITTES REICHT

Die Autoren des Buchs betonen für dieses Stück „eine bemerkenswerte Asymmetrie“²², d. h. den drei ersten rechtsbündig gesetzten Verszeilen folgt die letzte Zeile, die eine Pointe enthält und diese Regelmäßigkeit bricht. Die graphische Seite des Gedichts gilt auch hier als Träger wesentlicher Bedeutung. Bereits beim ersten Blick fällt auf, dass das Wort *Reich* als Substantiv, aber auch als Adjektiv *reich* auftreten kann; zudem kann es mit dem ähnlich klingenden Verb *reichen* an die deutsche Geschichte anknüpfen, deren eindeutige Kritik unter Verwendung des vorliegenden Wortspiels zur Sprache kommt. Bezeichnenderweise stellen der Titel und die Schlusszeile des Textes einen Rahmen dar.²³ Im Titel entdecken die Lernenden zwei sprachliche Einheiten, von denen aber nur die zweite (*reich*) als ein autonomes Lexem gilt, die erste hingegen der Stamm des Verbs *lehren* (*lehr-*) ist und als erste Konstituente des Determinativkompositums *lehrreich* fungiert. Um dies aber zu wissen, i. S. von erkennen, braucht man eine fortgeschrittene Sprachkompetenz, jedoch nicht unbedingt sprachwissenschaftliche Kenntnisse (sprich die Kenntnis der

²¹ Ebenda, Beispiel 8.

²² Ebenda, S. 85.

²³ Die Analyse von Anfangs- und Schlussignalen des Textes ist in der polonistischen Textforschung ein wichtiges Thema, wobei die Arbeit von T. Dobrzyńska, *Delimitacja tekstu literackiego*, Wrocław 1974 als bahnbrechend gilt.

Termini), die eben thematisiert wurden. Wichtig ist jedoch, dass man die willkürliche Trennung des Kompositums *lehrreich* im Titel als auktoriale Absicht versteht, die darauf hindeutet, dass die deutsche Geschichte für die Deutschen eben nicht lehrreich war. Die Chronologie macht dies deutlich, die Aufzählung der drei historischen Zeitspannen wird mit dem Dritten Reich abgeschlossen. Die Wahl des Verbs *reichen* (in der 3. Ps. Sg.) in der letzten Zeile kulminiert die wortspielerische Gedichtentfaltung, die auf der Ähnlichkeit des Substantivs *Reich* und des Verbs *reichen* gründet. Die Ellipse in der letzten Zeile (Drittes reicht, gemeint ist: Drittes Reich reicht) erfordert von den Lernenden sowohl historisches Vorwissen und Reflexion als auch Entschlüsselungskompetenz. Wie bereits gesagt, bildet dieser Schlusssatz den zweiten Teil des Rahmens und ist zugleich als Pointe zu verstehen.

Viele im Buch enthaltene Gedichte zeigen, dass die konkrete Poesie nicht selten eine engagierte, durch die Geschichte geprägte Literatur ist, was zwei der vorgestellten Beispiele (das erste und dritte) verdeutlichen. An dieser Stelle erscheint es berechtigt, danach zu fragen, ob Gedichte mit historischer Thematik junge Lernende ansprechen. Die Antwort geht fraglos über den Sprachunterricht hinaus und muss an dieser Stelle offenbleiben. Jedoch kann konkrete Poesie nicht nur im Schulunterricht eingesetzt werden, in dem sie wegen der vorgeschriebenen Programme nur eine Randerscheinung darstellt. Sie ist vielmehr für erwachsene Lernende mit literarischen und historischen- sowie mit Kulturkenntnissen geeignet.

Wenn man sich das Vorwort des Buches *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* genau anschaut, kann man im Hinblick auf die Passage, in der die Adressaten als Anfänger:innen bezeichnet werden, Bedenken haben; im weiteren Absatzverlauf ist jedoch zu lesen, dass sich manche Gedichte auch an Lernende der Mittel- oder Oberstufe richten, was die hier dargebotenen Beispiele veranschaulichen. Die Kürze des Ausdrucks und die Reduzierung auf wenige Worte, wie es in den behandelten Beispielen der Fall ist und was nicht immer ein Charakteristikum der konkreten Poesie darstellt, garantieren keinesfalls, dass ihre Deutung einfach ist. Durch ein Minimum an verbalen Elementen wird eine besondere Verdichtung der Botschaft erreicht. Auch wenn sich die Lernenden bei den Wortspielen darüber bewusst sind, dass es sich um Wortspiele handelt, weil sie dieses Phänomen aus der eigenen Muttersprache kennen, weisen diese sprachlichen Operationen in der Fremdsprache einen viel größeren Schwierigkeitsgrad auf, weil hier nicht, wie oben dargelegt, nur reine Sprachkenntnisse zur Dekodierung der Aussage benötigt werden. Die Bezeichnung *Prägnante Kürze* würde die gezeigten Gedichte treffend charakterisieren. Es drängt sich hier die Anspielung an den Titel des Sammelbandes *Prägnante Kürze und mehr...*²⁴ auf. Schließlich ist zu erwähnen, dass das Buch zwar den Fremdsprachenunterricht thematisiert, jedoch in den *Methodischen Hinweisen* noch ausgiebigere, d. h. viel weiter angelegte Kontexte genannt werden.

²⁴ Vgl. Z. Berdychowska, F. Liedtke (Hrsg.) *Prägnante Kürze und mehr. Kurztex-te und multi-modale Kurzformen im öffentlichen Raum*. Berlin u. a. 2020.

3. Elfchen – eine didaktische Methode mit Aufstiegschancen

Anders als die Gedichte der konkreten Poesie sind Elfchen der methodisch-didaktischen Praxis entsprungen, haben aber auch den Sprung in die Dichtkunstwelt geschafft. Das ursprüngliche Ziel der Didaktiker:innen war es, Grundschul Kinder in die Lyrik einzuführen und zu selbständigen Gedichtschreibproben zu ermuntern, indem ihnen eine Kurzdichtform ohne „Metrum Reim- und Strophenbauschema“²⁵ nach einer festen Vorlage vorgeschlagen wurde. Bald darauf haben auch die Fremdsprachendidaktiker:innen dieses Angebot entdeckt und es Schreibanfänger:innen, schon ab dem Niveau A1, als interessante Übung im Rahmen des kreativen Schreibens nahegebracht. In den letzten Jahren ließ sich beobachten, dass diese Form auch an Dichtkunst interessierte Personen sowie angehende Künstler zu inspirieren vermocht hat. Es ist bspw. eine entsprechend anspruchsvolle Poesie, die unter den Dachbegriff Elf-Worte-Gedichte fällt, entstanden. Dass Elfchen eine dermaßen erfolgreiche Entwicklung im deutschsprachigen Sprachraum nehmen konnten, ist Jos van Hest, einem Theaterwissenschaftler, Schriftsteller und Dichter aus Amsterdam zu verdanken, der die Methode auf einer Tagung, die vom Projekt *Kreatives Schreiben* an der Technischen Hochschule Aachen 1988 organisiert wurde, vorstellte und vorschlug. Die Idee des Elfchen-Schreibens ist in den 1980er Jahren der stadtteilbezogenen Schreibwerkstatt *Taaldrukwerkplaats* für Kinder und Erwachsene, einem in Amsterdam durchgeführten Projekt²⁶, entsprungen. Deutschsprachige Pädagog:innen, die bei der Aachener Tagung zahlreich vertreten waren, begrüßten die Methode und übernahmen sie mit Enthusiasmus. Die Methode sollte dazu beitragen, motivierende Schreibanlässe zu generieren und sogar unbegabten und desinteressierten Schüler:innen kreative Schreibeinsätze nahezubringen. So eignet sich dieser Gedichttyp besonders für initiale Schreibversuche. Der Aufbau des Gedichtes ist vorgegeben. Es wird auf fünf Verszeilen verteilt, wobei nach für jeden Vers formulierten Anforderungen vorgegangen werden soll. Die Reihenfolge der einzelnen Verse ist ebenfalls festgelegt und soll beibehalten werden. Die Anordnung der Gedichtzeilen ist beliebig. Charakteristisch für Elfchen ist jedoch vor allen die zentrierte Ausrichtung. Dabei ist anzumerken, dass die erste Zeile des Elfchens gleichzeitig als Überschrift fungiert, das Thema des Gedichts konstituiert also gleichzeitig die Überschrift. Folgende Regeln gelten nach Spinner²⁷ für die einzelnen Zeilen:

1. Zeile: ein Wort – ein Gegenstand, eine Farbe: *Bunt*
2. Zeile: zwei Worte – ein Thema beschreiben: *lauter Bonbons*
3. Zeile: drei Worte Eigenschaften: *sehen lecker aus*
4. Zeile: vier Worte Handlung: *Ich bin auf Diät*
5. Zeile: ein Wort Pointe/Schluss: *Hunger*

²⁵ Böttcher, Ingrid (Hg.) (1999): *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele für Fächer und Projekte. Schreibecke und Dokumentation*, Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 58.

²⁶ Vgl. K.H. Spinner: *Zehn Jahre Elfchen in Deutschland*. In: *Praxis Deutsch* 152 (1998), S. 33. (Infokasten in dem Artikel: Steitz-Kallenbach, Jörg-Dietrich. *Sich selbst in Sprache erfahren und finden*. (Auto)Biographisches und projektives Schreiben in der Sekundarstufe I. S. 31–37).

²⁷ ebenda, S. 33.

Eine verallgemeinernde Elfchen-Regel, die als Vorlage auf vielen Gebieten einsetzbar wäre, sieht folgendermaßen aus:

1. Zeile, 1 Wort/Gedanke/Gegenstand/Farbe/Geruch
2. Zeile, 2 Wörter: Was macht das Wort aus Zeile 1?
3. Zeile, 3 Wörter: Wo oder wie ist das Wort aus Zeile 1?
4. Zeile: Was meinst Du?
5. Zeile, 1 Wort: Fazit. Was kommt dabei raus?

Die Regel, d. h. ihr Inhalt kann dann, je nach Fach-/Unterrichtsbereich (auch) variieren und andere, etwa eigene oder von einer Lehrkraft bestimmte Zielsetzungen einer Unterrichtseinheit sowie Präzisierungen erhalten. Unverändert bleiben muss, damit von einem Elfchen als Gattung die Rede sein kann, die festgelegte Anzahl von elf Wörtern, verteilt auf fünf Versen entsprechend vorgegebener Regeln. Jeder Vers beginnt mit einem Großbuchstaben, wobei der erste und der letzte aus nur einem Wort bestehen soll. Dem letzten Vers wird zudem eine Fazitfunktion zugewiesen, d. h. er soll das Gedicht gleichsam resümieren und eine Botschaft vermitteln, also als Abschluss fungieren. Zu erwähnen ist noch, dass keine Satzzeichen benutzt werden und keine Wiederholungen zugelassen sind.

Eingesetzt wird die Elfchen-Methode, damit:

- Lernende ihre Textproduktionskompetenz erweitern,
- das Schreiben zu Vorgaben, Regeln und Mustern geübt werden kann,
- sich schnell kurze Inhalte beherrschen lassen,
- sich schneller ein Lernerfolg und ein damit zusammenhängendes positives Gefühl einstellt,
- man die Fähigkeit meistert, sich kurz zu fassen, auf das Wesentliche zu fokussieren und diszipliniert mit Inhalt und Form umzugehen; damit man lernt, für ein Gedicht zentrale Gedanken herauszufiltern, sie prägnant zu formulieren und in das Gedicht einzufügen,
- Assoziationen zu dem Gedicht entfaltet werden können,
- man den Gedanken freien Lauf lässt und die Fantasie angeregt wird,
- man lernt, mit der Sprache zu experimentieren,
- Interpretationsvorschläge entwickelt werden können.

Die Elfchen-Methode gibt den Lernenden die Möglichkeit, mit Worten wie mit Wörtern spielerisch zu experimentieren, ihre Aussagekraft zu gewichten, das eigene poetische Talent zu erkennen und eventuell zu entwickeln. Sie kann darüber hinaus als (eine) Methode zur Klärung von Gedanken eingesetzt werden.

4. Elfchen oder Elf-Worte-Gedichte im DaF-Unterricht

Die Fremdsprachendidaktik hat Elfchen als Methode für sich entdeckt. Sie wurde zum Training und zur Meisterung von einzelnen Fähigkeiten übernommen und direkt eingesetzt bzw. angepasst. Darüber hinaus findet sie als Anregung bei

Diskussionen zu bestimmten Themenschwerpunkten Anwendung. Je nach Altersgruppe und Sprachniveau kann die Elfchen-Methode zur aktiven, selbständigen schriftlichen Textproduktion effizient eingesetzt werden, kann Übungen zum „kreativen Schreiben“ oder zur Textinterpretation unterstützen bzw. als Sprachanlass zur (gesteuerten) Diskussion eines bestimmten Themas dienen.

Es ist davon auszugehen, dass Elfchen im FSU schon ab dem Niveau A1 eine gewinnbringende Verwendung finden können. Die kompakte Versform kann auf den Niveaus A1 und A2 erfolgreich für sprachliche Vorentlastung sorgen, indem in einem Elfchen Schlüsselwörter zu bestimmten Themen anregend verpackt, transportiert, kommuniziert und »übersetzt« werden:

Renate Golpon
Winter
Klirrend!
Eis, Zapfen.
Durch Schnee stapfen.
Träume vom Sommer leben.
Verwirrend!

Elfchen können ferner genauso gut als Anlass für Erklärungen bestimmter grammatischer Phänomene dienen, indem die Gedichte bestimmte grammatische Formen präsentieren:

Renate Golpon
Geiz
Raffen.
Sparen übertreiben
Dabei bleiben.
Sogar die Gefühle zerreiben.
Erschlaffen!

Sorgfältig präparierte Gedichte, bei denen nach Möglichkeit auch für einen Endreim gesorgt wird, können als Übungsmaterial zur Lexik-Einübung dienen, indem die kurzen Verse spielerisch auswendig gelernt und/oder wie Rollen einstudiert werden:

Renate Golpon
Haut
Berühren.
Sanft liebkoson,
empfindlich wie Mimosen,
bereit für dornige Rosen.
Spüren!

Die besten Ergebnisse werden aber erzielt, wenn den Lernenden gezeigt wird, dass sie solche einfachen Gedichtformen selbstständig entwickeln können; dass sie selbst in der Lage sind, in einer Fremdsprache künstlerische Texte zu verfassen; ja, dass schriftliche Textproduktion auch auf einem quasi künstlerischen Niveau

möglich ist und sogar Spaß bereiten kann. Damit Elfchen-Schreiben tatsächlich Freude macht, sollen Lehrende den Lernenden Hilfestellung bei der Entwicklung eigener Gedichtformen bieten. Es sollen vor allem die notwendigen Schreib- und Produktionsregeln von Elfchen vermittelt werden. Danach können weitere Tipps gegeben werden, die die Produktion von Elf-Worte-Gedichten erleichtern und die Freude an der kreativen Auseinandersetzung mit dieser speziellen lyrischen Gattung vermehren. Ratsam wäre es, den Lernenden anzubieten, dass sie nach einem Thema suchen, das sie anspricht, bzw. ihnen vertraut ist. Das Thema kann gleich zur Überschrift werden. Sobald ein Thema gefunden wurde, sollte die Wortschatzarbeit anschließen: Lexik, die zu dem Thema passt, bzw. die von den Lernenden als passend zum Thema empfunden wird. In einem nächsten Schritt soll über Inhalte für das Gedicht nachgedacht werden und auch darüber, welche Botschaft man vermitteln will. Es ist von Vorteil, dass die Botschaft mit nur einem einzigen Wort zum Ausdruck gebracht bzw. angedeutet wird. Das macht die Aufgabe leichter, stimuliert den kreativen Einsatz und sorgt zugleich trotz Kürze der sprachlichen Mitteilung für einen tieferen Textsinn. Nach der Arbeit auf der inhaltlichen Ebene des Gedichts kann den Lernenden aufgegeben werden, ihre Überlegungen in Form von gesammelten Wörtern und Wendungen in die Struktur des Elfchens zu integrieren. Dies kann sowohl als Einzelarbeit oder in Paaren bzw. in Kleingruppen erfolgen. Nachdem die Lernenden überprüft haben, ob sie alle Eigenschaften des Elfchens berücksichtigt und alle erforderlichen Regeln der Schriftform eingehalten haben, können ihre Gedichte präsentiert werden. Dieser Tipp sorgt für weniger Stress, garantiert einen schnellen Lernerfolg und somit ein positives Gefühl dem eigenen Wissen und Können gegenüber. Das Modellprozedere sorgt darüber hinaus für einen leichten Einstieg in die kreative Schreibübung, die für Fremdsprachenerler immer eine große Herausforderung darstellt.

Auf den Niveaus B1 und B2 können sorgfältig ausgewählte Elf-Worte-Gedichte als Anregung zu Diskussionen zum vorgegebenen Thema dienen und gleichzeitig zur mündlichen Textproduktion anregen und ermuntern. Genauso gut können sie als Äußerungsanlass für die schriftliche Textproduktion dienen, indem ein Elfchen-Thema bzw. seine Botschaft schriftlich interpretiert wird.

Renate Golpon
Verzweiflung
 Geknickt.
 Verloren sein.
 Warum geboren sein.
 Luft zum Atmen genommen.
 Erstickt!²⁸

Obwohl die Elfchen-Methode am meisten auf den Niveaus A1 und A2 Verwendung findet, ist es nicht ausgeschlossen, dass sie auch auf den Niveaus C1

²⁸ Quelle des Elf-Worte-Gedichte von Renate Golpon: Elfchen-Reigen (zumgedicht.de), www.zumgedicht.de (Zugriff: 02.07.2022).

und C2 erfolgreich eingesetzt werden kann. Mit ihrer Hilfe kann auf Kulturphänomene eines Ziellandes hingewiesen werden oder sie kann Anlass für die Vermittlung von Kulturthemen bieten, indem kulturkontrastiv vorgegangen wird. Bei Fortgeschrittenen kann ohne weiteres auch versucht werden, das kreative Potential der Methode bzw. der Gedichte auszuschöpfen, indem anspruchsvollere lyrische Texte erstellt werden, deren Sinn im Plenum bzw. in Kleingruppen diskutiert wird. Dabei kann es anregend sein, die eigenen Texte vor Publikum vorzutragen, was manchmal Dichtkunsttalente entdecken lässt. Enge formale Vorgaben helfen den Teilnehmenden von Schreibwerkstätten, sich kreativ ausdrücken und den eigenen dichterischen Impuls aufzunehmen. Auf diese Weise können Gefühle und Emotionen unkonventionell zum Ausdruck gebracht und der Fantasie freien Lauf gelassen werden, ohne dass auf grammatische Regeln, Reim und Satzbau geachtet werden muss. Mit originellen, sogar absurden Wort- und Gedankenspielen setzen sich die potenziellen Autoren zum Ziel, ihre Empfänger dazu zu bewegen, sich von der Lektüre der Elf-Wort-Gedichte berühren, bestenfalls faszinieren, belustigen oder auch wütend machen zu lassen:

Susanne Barth
paartherapie
gewaltfreie kommunikation
für sie fremdwort
ok: bei MIR bleiben
klugscheißertherapeut

Susanne Barth
flitterwochen
ferne erinnerungen
gemeinsamkeiten sind mangelwre
zwischen traer unf wut
krisenmodus²⁹

Die kompakten Gedichtformen können sich auch in komplexeren Gestaltformen entfalten, indem aus Elf-Wort-Konstruktionen Bausteine zur Erstellung von umfangreicheren Gedichten mit eigener poetischer Qualität werden:

Du
Die Sucht
Die mich verführt
Die meine Sinne berührt
Unnachgiebig!

Du
Das Gift
Das ich fühle
Unter meiner Haut spüre
Tödlich!

²⁹ <https://susanne-barth.com/gedichte-schreiben/elfchen/> (Zugriff am: 2.07.2022).

Du
Die Leidenschaft
Deine roten Lippen
Gefangen hinter eisigen Klippen
Ewiglich!

Wir
Welten entfernt
Verzweifelt flehe ich
Wand aus Hass, zerbrich
Aussichtslos!³⁰

5. Schluss

Sowohl die konkrete Poesie als auch die Elfchen können als Bereicherung für den DaF-Unterricht fungieren, auch wenn sie verschiedene lyrische Formen darstellen und mit ihnen unterschiedlich umgegangen wird.

Konkrete Poesie kommt, wie dargelegt, aus der Literatur, und obwohl sie ursprünglich nicht für den Fremdsprachenunterricht intendiert war, hat sie sich dort nichtsdestotrotz bewährt, indem sie von den Lernenden kreative Interpretation der nur prima vista einfachen Gedichte verlangt. Ganz wichtig: Konkrete Poesie sensibilisiert die Lerner für die Fremdsprache gerade aufgrund ihrer subversiven Experimentierfreude mit der Sprache, d. h. dem Sprachmaterial selbst. Auch die Tatsache, dass die Reflexion zur Verschränkung der graphischen Seite des Textes mit seiner Botschaft, die manchmal mit einem Minimum an sprachlichem Material auskommt, dennoch Sinn enthält, der erst erschlossen werden muss, bewirkt, dass sich die Lernenden auf die Suche nach möglichen Interpretationen begeben müssen. Nachdem sie ein entsprechendes Gedicht zu Gesicht bekommen und sich Gedanken über die Verschränkung des Visuellen und Verbalen gemacht haben, ist es angebracht, dass das Gespräch mit der Lehrperson beginnt und die Möglichkeit besteht, sich mit anderen Lernenden auszutauschen. Es scheint für interessierte Deutschlernende ebenfalls von Nutzen zu sein, prägnante Beispiele konkreter Poesie in der polnischen Sprache als Ergänzung anzuführen, damit sie den Sinn dieser Gattung besser verstehen.

Die Beschäftigung mit der konkreten Poesie im FSU ist somit als eine Chance zu sehen, bei der die Lernenden darüber nachdenken, welche vielfältigen Funktionen die Sprache in künstlerischen Texten ausüben kann – was wiederum dazu anregen sollte, Sprachgebrauch nicht nur im Rahmen des routinemäßigen Verständigens zu betrachten.

³⁰ Quelle: <https://bisaboard.bisafans.de/index.php?thread/285471-wettbewerb-16-emotions-elfchen/> (Zugriff: 2.07.2022).

Auch die Elf-Wort-Gedichte waren ursprünglich nicht als Methode für den Fremdsprachenerwerb gedacht, haben sich aber als solche bewährt. Sie finden als Einstieg in eine Unterrichtseinheit oder als Sprech Anlass zu einem Unterrichtsthema Anwendung; sie können neben Brainstorming auch als kreativitätsfördernde Methode zur Wortschatzübung sowie zur Horizonterweiterung genutzt werden. Darüber hinaus kann mit diesem lyrischen Material auch parallel das Einhalten von Regeln im Allgemeinen auf eine schüler:innenfreundliche, spielerische Art und Weise vermittelt werden. Letztlich ist das Elfchen-Schreiben eine effiziente Methode, Fremdsprachenlernende zur Kreativität im Bereich der Schreibproduktion zu ermuntern, was auf allen Sprachniveaus vielversprechende Ergebnisse hervorbringen und zudem die Selbstsicherheit und den Mut der Lernenden fördern kann.

Vergleicht man die beiden Gedichtformen, die keinen Ursprung in der Fremdsprachendidaktik haben und unterschiedlicher Provenienz sind, lässt sich schließlich resümieren, dass sie sich im Unterricht sehr gut etabliert haben. Sie tragen zur Kreativitätsförderung bei, auch wenn sie unzählige, oftmals nicht selbstverständliche Interpretationsmöglichkeiten bieten, Deutungs- und Erläuterungswege eröffnen und Sprachlerner zum spielerischen Engagement im Unterricht ermuntern.

Literatur

- Berdychowska, Z., Liedtke, F. (Hg.), *Prägnante Kürze und mehr. Kurztexte und multimodale Kurzformen im öffentlichen Raum*. Berlin u. a. 2020.
- Böttcher, I. (Hg.) (1999), *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele für Fächer und Projekte. Schreibecke und Dokumentation*. Berlin.
- Can, S., Krätzer, J. (Hg.), *Das Wort beim Wort nehmen. Konkrete und andere Spielformen der Poesie* 1. In: *die horen. Zeitschrift für Literatur, Kunst und Kritik*, Bd. 271, 2018a
- Can, S., Krätzer, J. (Hg.), *Das Wort beim Wort nehmen. Konkrete und andere Spielformen der Poesie* 2. In: *die horen. Zeitschrift für Literatur, Kunst und Kritik*, Bd. 272, 2018b
- Dobrzyńska, T., *Delimitacja tekstu literackiego*, Wrocław 1974.
- Fix, U., *Nichtsprachliches als Textfaktor: Medialität, Materialität, Lokalität*. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 2008, 36.3, S. 343–354.
- Jakosz, M., *Das humoristische Potenzial von Stereotypen über Deutsche im polnischen und deutschen Mediendiskurs*. In: I. Wowro, M. Jakosz (Hg.): *Mit Humor ist nicht immer zu spaßen. An der Grenze von Spaß und Ernst*, Göttingen 2022, S. 95–126.
- Kremer, A., *Poezja konkretna w trzech obszarach językowych*. In: *Przestrzenie Teorii* 2013, S. 95–114.
- Krusche D., Krechel, R., *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Bonn 1992.
- Stöckl, H., *Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz das Problem der Rezeption der sog. Sprache-Bild-Texte*. In: H. Diekmannshenke, M. Klemm, H. Stöckl, (Hg.), *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin 2011, S. 45–70.
- Spinner K. H., *Zehn Jahre Elfchen in Deutschland*. In: *Praxis Deutsch* 152 (1998), S. 33.
- (Infokasten in dem Artikel: Steitz-Kallenbach, Jörg-Dietrich. *Sich selbst in Sprache erfahren und finden*. (Auto)Biographisches und projektives Schreiben in der Sekundarstufe I. S. 31–37).
- Wagenknecht, Ch., *„Konkrete Poesie“*. In: B. Garbe (Hg.), *Konkrete Poesie, Linguistik und Sprachunterricht*. Hildesheim 1987, S. 84–107.

Internetquellen

KinderundJugendmedien.de: Konkrete Poesie. In: KinderundJugendmedien.de. Erstveröffentlichung: 16.12.2016. (Zuletzt aktualisiert am: 07.10.2021). URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/lyrik/1808-konkrete-poesie>. Zugriff: 21.08.2022.
<https://www.kinderundjugendmedien.de/begriffe-und-termini/lyrik/1808-konkrete-poesie> (Zugriff: 2.07.2022).
<https://wortwuchs.net/konkrete-poesie/> (Zugriff: 2.07.2022).
https://de.wikipedia.org/wiki/Konkrete_Poesie. (Zugriff: 2.07.2022).
<https://wortwuchs.net/konkrete-poesie/> (Zugriff: 2.07.2022).
<https://susanne-barth.com/gedichte-schreiben/elfchen/> (Zugriff am: 2.07.2022).
<https://bisaboard.bisafans.de/index.php?thread/285471-wettbewerb-16-emotions-elfchen/> (Zugriff: 2.07.2022).

Simple or challenging? *Konkrete Poesie* and *Elfchen* in foreign language teaching

Abstract

In this paper, we intend to draw attention to the linguistic, cultural and historical aspects of two types of poems popular in German, the so-called *Konkrete Poesie* and *Elfchen*, their different forms, as well as their application to teaching a foreign language (here German).

Konkrete Poesie (i.e. concrete or visual poetry) has its own literary tradition, and although it was not originally designed for foreign language teaching, it proves effective in this respect. It requires learners to interpret apparently simple texts creatively, which is always linked to the reflection on the interplay between the poem's visual layout and its overall message.

Elfchen, otherwise *Elf-Worte-Gedicht* (i.e. eleven-word poem), is a type of poetry derived from early childhood education. Applied in German-speaking countries since the late 1980s, it has been successfully transferred to foreign language teaching. Its main purpose is to encourage creative writing and interpretation of short lyrical pieces.

The examples discussed show that these distinct lyrical forms can enrich foreign language teaching at different levels of proficiency.

Keywords: *Konkrete Poesie*, *Elfchen*, teaching German as a foreign language, poetry interpretation, language creativity

Zofia Bilut-Homplewicz, prof. dr hab., absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego, ukończyła studia z zakresu filologii germańskiej. Od 1978 r. jest pracownikiem Uniwersytetu Rzeszowskiego, była zatrudniona w Instytucie Filologii Germańskiej, a obecnie jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym w Katedrze Lingwistyki Stosowanej UR. Doktorat i habilitację uzyskała na UJ.

Jej zainteresowania badawcze obejmują lingwistykę tekstu, analizę lingwistyczną tekstu literackiego, lingwistykę dyskursu, problemy językoznawstwa współczesnego i kontrastywnego, wymianę myśli i transfer wiedzy germanistycznej i polonistycznej w zakresie lingwistyki tekstu i dyskursu oraz szeroko pojętej komunikacji językowej. Jest autorką następujących monografii: *Zur Dialogtypologie in der Erzählung aus textlinguistischer Sicht*, Rzeszów (1999); *Prinzip Perspektivierung. Germanistische und polonistische Textlinguistik. Entwicklungen, Probleme, Desiderata. Teil I: Germanistische Textlinguistik*. Frankfurt a. M. (2013) oraz *Prinzip Perspektivierung. Germanistische und polonistische Textlinguistik. Entwicklungen, Probleme, Desiderata. Teil II: Polonistische Textlinguistik*. Berlin u. a. (2021). Jest redaktorką i współredaktorką kilku tomów zbiorowych, które ukazały się w Polsce i w Niemczech.

Współredaguje serię wydawniczą *Studien zur Text- und Diskursforschung* publikowaną przez wydawnictwo Peter Lang Verlag oraz rocznik „tekst i dyskurs – text und diskurs”. Zajmuje się przekładami tekstów naukowych (w tym jednej monografii wraz z inną tłumaczką) oraz poezji współczesnej (tłumaczenie zbiorowe: *Na ulicach wyobrażeń. 115 wierszy polskich. Auf den Straßen des Imaginären. 115 polnische Gedichte*. Wrocław–Dresden).

Anna Hanus, dr hab., prof. UR. Ukończyła studia w zakresie filologii germańskiej na Uniwersytecie Rzeszowskim. Od 2008 r. była zatrudniona na stanowisku adiunkta w Instytucie Filologii Germańskiej UR. Obecnie jest kierownikiem Zakładu Lingwistyki Mediów w Katedrze Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Jej główne zainteresowania badawcze oscylują wokół lingwistyki tekstu i dyskursu, analizy lingwistycznej tekstu literackiego, genologii lingwistycznej, lingwistyki kontrastywnej i kulturowej i mediolingwistyki.

Jest współzałożycielką Ośrodka Badawczo-Dydaktycznego Tekst – Dyskurs – Komunikacja przy Uniwersytecie Rzeszowskim oraz członkiem redakcji periodyku „text und diskurs – tekst i dyskurs”.

Wydała monografie autorskie: *Dialogische Kommunikation in Frage gestellt? Zur Gestaltung der Dialogizität in Prosawerken von Arthur Schnitzler und Thomas Bernhard*. Marburg (2009), *Krytykowanie i jego operacjonalizacja w kontrastywnej analizie dyskursu*. Wrocław–Dresden (2018) i jedną dwuautorską *Sekretne życie gatunków. Komunikacja w przestrzeni medialnej – perspektywa germanistyczna*. Wrocław–Dresden (2022) oraz kilka monografii zbiorowych wydanych w Polsce i w Niemczech. Zajmuje się przekładem tekstów naukowych, m.in.: *Grundlagen der Textsortenlinguistik*. Tłumaczenie na język niemiecki monografii Bożeny Witosz *Genologia lingwistyczna. Zarys problematyki i literackich*, m.in. poezji współczesnej: *Esej o niewinności / Essay über die Unschuld – Gedichte von Janusz Szuber*. Wrocław–Dresden oraz *Na ulicach wyobrażeń. 115 wierszy polskich. Auf den Straßen des Imaginären. 115 polnische Gedichte*. Wrocław–Dresden (tłumaczenie współautorskie). Uczestniczy w realizacji międzynarodowych grantów i projektów badawczych.

НАТАЛЯ МАТОРИНА

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ORCID: 0000-0001-6012-5663

n.m.matorina@gmail.com

Урізноманітнення лекцій з історії зарубіжної літератури у закладах вищої освіти педагогічного спрямування (на матеріалі творчості Бруно Шульца)

Urozmaicanie wykładów z historii literatury obcej w szkołach wyższych (na podstawie twórczości Brunona Schulza)

Streszczenie

W niniejszych badaniach naukowych przedstawiono doświadczenie zdobyte na wydziale filologicznym Donbaskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego (Słowiańsk, Ukraina) w zakresie urozmaicania wykładów z historii literatury obcej na materiale twórczości najoryginalniejszego twórcy polskiej kultury Brunona Schulza. Autorka artykułu zaproponowała i scharakteryzowała następujące formy urozmaicenia wykładów z literatury obcej w szkołach wyższych: prospektywne i antycypacyjne zadania poznawcze do wykładu, wśród których wyróżniają się zadania o kierunku biograficznym lub literackim; wieloaspektowe samodzielne wypracowania przedwykładowe w domu, w szczególności o charakterze twórczym; rejestracja paszportu wykładowego; innowacyjne wystawy wykładowo-książkowe; „laboratorium tłumaczeniowe” jako element konstrukcyjny wykładu; organizery graficzne; wycieczki online jako fragmenty wykładu; wystąpienia absolwentów szkół wyższych jako wykładowców; technika „lustrzanej sali”; akompaniament muzyczny do poszczególnych części wykładu itp. Wszystkie te (i nie tylko) formy, techniki/metody organizacji wykładów uniwersyteckich zostały szczegółowo scharakteryzowane w aspekcie rzeczywistego zastosowania: wprowadzono liczne urozmaicenia wykładów z historii literatury obcej na podstawie eksploracji biografii i oryginalnego dziedzictwa twórczego Brunona Schulza, fenomenalnego, utalentowanego i tajemniczego pisarza galicyjskiego pierwszej połowy XX wieku.

Tworzenie własnego systemu nauczania przez każdego nauczyciela to ciągły proces, który nigdy się nie kończy. Nauczyciel musi słuchać siebie, kierować się swoją intuicją i nastrojem, które podpowiadają mu skuteczność określonych form, technik/metod organizowania zajęć wykładowych. Powinien odpowiednio się nastawić na szkolenie specjalistów nowej generacji, zdolnych do aktywnego życia zawodowego w warunkach innowacyjnego rozwoju nowoczesnego społeczeństwa ukraińskiego.

Słowa kluczowe: uczelnia, wykład, wykład łączony, innowacyjne formy organizacji sesji wykładowej, historia literatury obcej, literatura pogranicza galicyjskiego, Bruno Schulz

Зважаючи на реалії сучасної вищої української школи, підходи щодо викладання дисциплін філологічного спрямування, зокрема курсу історії

зарубіжної літератури, потребують певного перегляду. Йдеться насамперед про лекційну форму організації навчально-виховного процесу – одну з базових організаційних форм, яка була й залишається дотепер чи не найважливішою, хоча все частіше можна почути думку, що збереження лекційної форми занять у навчальному розкладі вищого педагогічного навчального закладу є даниною традиції¹.

Проблема викладання зарубіжної літератури у закладах вищої освіти є об'єктом дослідження чисельних зарубіжних науковців; її розробці присвячені як розвідки окремих науковців², так і робота цілих наукових колективів при великих університетах, зокрема польських: Університет ім. Адама Міцкевича у Познані, Білостоцький державний університет, Жешувський університет, Краківська академія ім. Анджея Фрича Моджевського, Педагогічний університет ім. Комісії народної освіти у Кракові, Вища Педагогічна Школа у Варшаві тощо. Проте, наразі трапляється значно менше наукових розвідок з питань методики викладання історії зарубіжної літератури у закладах вищої освіти у сучасних українських науковців. Окремі питання запровадження інноваційних методів та прийомів роботи на заняттях із зарубіжної літератури у закладах вищої освіти розглядають у наукових напрацюваннях В. Бабенко, І. Кустовська, І. Безбородих, К. Гаврилова, О. Семенов, В. Ткач, О. Ісаєва, В. Паламарчук, І. Козлик, Ю. Султанов, Ю. Ковбасенко, М. Гольберг, О. Афанасьєва та ін.³

¹ Згідно з дослідженням, проведеним М. Волохонською, 80 % здобувачів вищої освіти асоціює поняття *лекція* зі словами *сплин* та *скука*, а взаємодію з викладачем і взагалі навчання 50 % респондентів оцінюють як нудний процес. О. М. Семенов, *Університетська лекція у вимірах педагогічної дії, Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, Житомир 2011, с. 75.

² І. Кустовська, І. Безбородих, *Інноваційні прийоми викладання зарубіжної літератури у закладах вищої освіти: збірник наукових праць*, Хмельницький 2018, с. 150; 157.

³ Див., зокрема: В. Бабенко, *Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів під час лекційних занять із зарубіжної літератури*, взято з: <http://eprints.zu.edu.ua/3582/1/04bvmzsl.pdf>; І. Кустовська, І. Безбородих, *Інноваційні прийоми викладання зарубіжної літератури у закладах вищої освіти: збірник наукових праць*, Хмельницький 2018; К. О. Гаврилова, *Викладання зарубіжної літератури з використанням інноваційних психолого-педагогічних технологій*, взято з: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/7436/; О. М. Семенов, *Університетська лекція у вимірах педагогічної дії, Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, Житомир 2011; В. О. Ткач, *Викладання світової літератури у вищій школі, Актуальні проблеми філології та перекладознавства: збірник наукових праць*, Хмельницький 2009; О. О. Ісаєва, *Вивчення літератури в цифрову епоху: про реалії сьогодення і перспективи в майбутньому*, *Всесвітня література в школах України*, Київ 2016; В. Ф. Паламарчук, *Як виростити інтелектуала*, Тернопіль, 2000; І. В. Козлик, *Про методологічні засади викладання зарубіжної літератури*, *Зарубіжна література в навчальних закладах*, Київ 2016; Ю. І. Султанов, *Методична концепція викладання зарубіжної літератури*, *Зарубіжна література в навчальних закладах*, Київ 2000; Ю. І. Ковбасенко, *Про перспективні напрямки розвитку літературної освіти в Україні та шляхи підвищення її ефективності*, *Зарубіжна література в навчальних закладах*, Київ 2002; М. Я. Гольберг, *Загравіе произведений и пространство культуры*, *Література. Літературознавство. Життя: збірник наукових праць і матеріалів*, Івано-Франківськ 1999;

Фундаментальні праці з окресленої проблематики в українській вишівській освітології⁴, наскільки нам відомо, відсутні.

Предметом дослідження обрано творчість Бруно Шульца (пол. Bruno Schulz; 12 липня 1892, Дрогобич – 19 листопада 1942, там само) – одного з найоригінальніших творців польської культури першої половини ХХ століття – визначного митця єврейського походження, талановитого письменника й літературного критика, теоретика літератури, перекладача, філософа, епістолографа, який писав польською і німецькою мовами, художника, живописця, маляра, рисувальника і графіка, педагога з міста Дрогобич, що на Львівщині. Як не дивно, творчість видатного польського письменника майже не відома українському читачеві, хоча його твори дуже популярні й перекладені багатьма мовами світу. Вона має високе поцінування визначних майстрів художнього слова. Україна з цього приводу все ще перебуває на початковому етапі. Усесвітньо відомий митець тільки-но починає повертатися на Батьківщину. **Популяризацію**, без сумнівів, незвичайної й дивовижної творчості Бруно Шульца – народженого на українській землі письменника та живописця світової слави – вважаємо актуальною, ефективною й необхідною для сьогодення. Знакова постать Бруно Шульца варта значно більшої уваги, значно більшої шани та поваги, ніж це є до цього часу.

Метою наукового дослідження є презентація ефективних інноваційних форм і методів / прийомів проведення лекційних занять з історії зарубіжної літератури на філологічному факультеті ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ Донецької області, Україна) на матеріалі творчості Бруно Шульца.

Теоретико-методологічним підґрунтям наукової розвідки обрано поняття *лекція* та *види лекцій*. У пропонованій науковій розвідці *термінологічний аспект окресленої проблеми досліджуємо побіжно, бо він потребує глибшого спеціального аналізу й у завдання статті не входить*.

Лекція (від лат. *lectio* – читання) – це публічне читання навчального предмета викладачем у закладі вищої чи загальної середньої освіти, або текст такого читання. У педагогічній практиці сучасної вищої школи в Україні використовують такі види академічних лекцій, як-от: вступна (ознайомча, настановча / установча, лекція-інструктаж); інформаційна (інформаційно-тематична; предметна); оглядова (оглядово-повторювальна; лекція-консультація); підсумкова (заклучна). При організації різних видів лекцій застосовуються як узвичаєні, так й інноваційні форми й методи / прийоми

О. Афанасьєва, *Проблеми професійної підготовки студентів-філологів (літературний аспект)*, Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного ун-ту, Кіровоград 2011 та ін.

⁴ Більш активно досліджуються інноваційні *шкільні* методи викладання зарубіжної літератури, які механічно переносяться на навчально-виховний процес у закладах вищої освіти. Без сумнівів, літературознавча освіта в ЗВО, вивчення тут зарубіжної літератури і шкільна літературна освіта не відокремлені між собою, і зв'язок між ними є суттєвим. Проте школа й виш мають суттєві відмінності, які стосуються зокрема їх головних цільових настанов.

проведення лекційних занять, зокрема з використанням проблемного методу → лекції проблемні, лекції-дискусії; методу діалогу → бінарні лекції (лекції вдвох, лекції-бесіди); методу наочності → лекції-візуалізації, лекції-презентації, слайд-лекції, кіно(відео)лекції; методу пошуку помилок → лекції із заздалегідь запланованими помилками, т. зв. провокаційні лекції; методу запитань-відповідей → лекції-прес-конференції, лекції-консультації, лекції-вікторини тощо⁵.

Особливою формою проведення лекційних занять у закладах вищої освіти є т. зв. комбіновані лекції → викладання навчального матеріалу лекції з демонстрацією дослідів, ілюстрованого, аудіо- і відеоматеріалу; на яких частину лекційного матеріалу готують та презентують самі студенти. На таких лекціях відбуваються важливі зміни: тут розвиваються креативні відношення, коли *монолог = діалог, пояснення = розуміння; транслявання фактів та їх взаємозв'язків = аналіз* тощо; вдало поєднуються елементи теоретичного дослідження й практичної роботи. Проведення комбінованої лекції у закладі вищої освіти передбачає серйозну підготовку з боку викладача, а також готовність здобувачів вищої освіти до інновацій. Такі лекції сприяють формуванню професійних компетенцій майбутніх фахівців, як-от: вміння аналізувати, відбирати навчальний матеріал, створювати презентації та іншу наочність, виступати публічно, підтримувати діалог з аудиторією тощо. Авторка наукової розвідки надає перевагу саме комбінованим лекціям з обов'язковим поєднанням класичних університетських та інноваційних форм їхньої організації, що сприяє осучасненню навчального процесу у закладі вищої освіти.

Репрезентуємо набутий на філологічному факультеті Донбаського державного педагогічного університету досвід з урізноманітнення лекційних занять з історії зарубіжної літератури, а також оприлюднюємо власні творчі знахідки, родзинки, цікавинки тощо.

Основне дидактичне посилання: викладач не повинен бути сьогодні класичним джерелом знань, а, скоріше, направником, помічником, посередником (зараз усе частіше звучить поки що незвичний для вітчизняної системи освіти термін *фасилітатор*), а здобувач вищої освіти із звичайного «споживача» знань, пасивного об'єкта перетворюється на активного учасника навчально-виховного процесу.

Ефективним прийомом щодо урізноманітнення лекційних занять з історії зарубіжної літератури є виконання випереджувальних (перспективно-випереджувальних) пізнавальних завдань⁶ до лекції, які покликані активізувати самостійну пошукову діяльність здобувачів вищої освіти;

⁵ Часто окреслені форми організації лекцій зараховують до видів лекційних занять, а не до форм їх проведення, що, на нашу думку, не є правильним.

⁶ Не слід плутати з т. зв. технологією випереджувального навчання, яка використовується у вітчизняній педагогіці, коли невеличкі порції майбутнього нового (здебільшого складного) матеріалу даються вчителем до того, як почнеться вивчення цих тем за програмою.

під час такої роботи формуються нові знання, уміння, навички, яскраве емоційне ставлення до досліджуваного матеріалу та розвиваються здібності, компетентності, активність, креативність, ерудиція, творче мислення здобувачів тощо.

Сутність випереджувальної підготовки до лекції полягає у тому, що здобувач вищої освіти вперше заздалегідь знайомиться з новим матеріалом під час самостійного опрацювання різних наукових джерел. Викладач виступає у ролі консультанта, використовуючи різні форми навчальної роботи – індивідуальну, групову, фронтальну: коментує та рецензує підготовлені здобувачами випереджувальні завдання, доповнює їх, виділяючи головне, враховує вимоги навчальної програми тощо. Серед завдань випереджувального характеру виокремлюємо: 1) біографічні завдання, які спрямовані на збір інформації та дослідження певних фактів із життя письменника, що врешті-решт допомагає здобувачам краще зрозуміти того чи іншого автора як особистість, осягнути його життєву позицію тощо, й 2) літературознавчі, які передбачають аналіз художнього твору, критичних матеріалів, наукових першоджерел, порівняльну характеристику творів чи художніх доробків письменників; дослідження з питань теорії літератури, аналіз певних явищ, подій, напрямків у літературному процесі тощо.

Для самостійних домашніх *долекційних* напрацювань пропонуємо різноманітні завдання, зокрема творчого характеру, як-от: створення *реклами* інформаційного, роз'яснювального, іміджевого, «захисного» характеру матеріалу, який опрацьовано, чи *реклами* у вигляді промо-статті тощо; створення *літературної реклами* → рекламний ролик про художній твір (літературний напрямок, течію, поняття тощо); підготовка *інтерв'ю з автором* (на основі знайомства з біографією видатного митця слова) → запитання до митця, життєвий і творчий шлях якого вивчається, чи «*автоінтерв'ю*» → запитання до себе самого на основі окресленого матеріалу (біографія письменника, життєвий і творчий шлях якого вивчається; певний художній твір автора тощо), чи *нарративного інтерв'ю*, чи *уявного інтерв'ю* з другом (батьками чи іншими членами родини тощо) письменника; написання *есеїв* «Письменник очима друзів (сучасників, критиків, дослідників тощо); укладання стислого *словника літературознавчих термінів*, які зустрічаються при опрацюванні нового матеріалу; укладання *словника-довідника українських перекладачів «Корифеї українського художнього перекладу»* (з роботами яких здобувачі вищої освіти спізнаються, вивчаючи життєвий і творчий шлях того чи іншого відомого письменника) – тлумачів, які познайомили чи продовжують знайомити українського читача з шедеврами світової літератури, розширяючи наші літературні горизонти; підготовка матеріалу для *термінологічного диктанту* → ключові слова лекції; розробка *теоретичної атаки* → питання для настановчого або підсумкового бліц-опитування (бліц-контролю) на основі матеріалу, який було опрацьовано; організація *інтернет-огляду літературних музеїв*, присвячених письменнику,

та підготовка *віртуальної екскурсії* залами одного з таких музеїв; підготовка *інформації-презентації* про вшанування пам'яті видатного майстра слова у світі; укладання *паспорта літературного твору*⁷; укладання т. зв. *колеса життя* → характеристика літературного персонажу (на кшталт графічного органайзера) у вигляді кола, сектори якого заповнюються інформацією про героя твору: соціальне походження персонажа, зовнішність, інтелектуальний, духовний, емоційно-вольовий рівні тощо (можна скласти *колесо життя* письменника); здійснення *аналізу уривку критичної статті* з пошуком відповіді на поставлені запитання чи *уривка художнього тексту* (наприклад, спрямованого на пошук стилістичних засобів); складання *запитань до художніх текстів*; самостійний пошук *онлайн-джерел* з теми тощо.

При виконанні випереджувальних завдань насамперед подобає користуватися комп'ютерними технологіями; випереджувальні завдання варто використовувати диференційовано, враховуючи обсяг і складність пошукової, аналітично-порівняльної, узагальнюючої роботи, яку необхідно виконати здобувачеві; очевидно, що завдання від лекції до лекції повинні варіюватися, а також не бути однотипними для одного й того ж здобувача вищої освіти; до того ж їх виконання повинно бути добровільним.

Напередодні лекції пропонуємо здобувачам коротке резюме лекційного заняття – т. зв. *паспорт лекції* – опорний конспект, який містить корисну інформацію: у ньому зазначаємо тему, план лекції, список літератури, основні поняття та теоретичні положення, епіграф⁸. Такий конспект є своєрідним *путівником, дороговказом* по лекційному матеріалу і значно економить час на записування, зосереджує увагу на головних моментах матеріалу й дозволяє посилити активність здобувачів вищої освіти.

Популярністю серед здобувачів вищої освіти користуються *книжкові виставки*, підготовлені до тієї чи тієї лекції: виставки стають оригінальними візитними картками лекційного заняття та своєрідним поштовхом до читацької уваги і, сподіваємося, потреби постійного спілкування з книгами⁹. Головна мета такої форми роботи – сприяти формуванню у здобувачів вищої освіти поваги й любові до *«живої»* книги, а також бажання якомога частіше читати

⁷ *Варіант I.* → 1. Автор. 2. Назва твору. 3. Рік видання. 4. Жанр. 5. Літературний рід. 6. Тема. 7. Головна ідея. 8. Сюжетні лінії. 9. Композиція. 10. Проблематика. *Варіант II.* → 1. Прізвище, ім'я та по батькові письменника, роки життя. 2. Жанр твору, рік написання. 3. Особливості композиції. 4. Елементи композиції. Пролог. Експозиція. Зав'язка конфлікту. Розвиток дії. Кульмінація. Розв'язка. Епілог. 5. Досьє на головних героїв: ПІБ, вік, рід зайняття. 6. Досьє на другорядних героїв: ПІБ, вік, рід зайняття. 7. Деталі портрета (цитати). 8. Деталі інтер'єру (цитати). 9. Душевні переживання головних героїв. 10. Художні прийоми для опису художнього образу. 11. Основна думка / ідея. 12. Проблеми, які презентовано в художньому творі. 13. Оцінка літературознавців. 14. Ваше особисте ставлення до художнього твору? 15. У яких ще творах зустрічаються репрезентовані автором тема і проблеми? Тощо.

⁸ Зміст паспортних даних лекційного заняття може варіюватися залежно від теми лекції.

⁹ Здобувачі вищої освіти можуть протягом певного часу користуватися книгами, представленими на виставці, обмінюватися ними тощо.

книжки. Алгоритм дій: 1) призначається відповідальний (відповідальні) за виставку з числа здобувачів вищої освіти; 2) консультативну допомогу надає працівник бібліотеки ДДПУ; 3) експозиція виставки наповнюється книгами, підручниками, періодичними виданнями з університетського бібліотечного фонду, а також примірниками, які є в особистих домашніх бібліотеках викладачів чи здобувачів; 4) особливу увагу приділяємо дизайну виставки: тема, назва, ілюстровані елементи, оформлення тощо мають викликати у читача обов'язкове бажання познайомитися з книгами, які представлено на виставці. Творчий пошук, фантазія, уява організаторів книжкових лекційних виставок створили достатньо цікавий візуальний книжковий ряд. Види виставок так само урізноманітнюємо від лекції до лекції, як і самі лекційні заняття: під час вивчення курсу історії зарубіжної літератури презентували книжкові виставки-колекції, виставки-вернісажі, виставки-бібліогіди, виставки-реклами, виставки-мандрівки, виставки-екскурсії, виставки-бенефіси, виставки-презентації, виставки-вікторини, виставки-знайомства, виставки однієї книги тощо.

Грамотно організований початок лекції суттєво підвищує зацікавленість здобувачів вищої освіти матеріалом лекції та рівень засвоєння лекційного матеріалу. Використовуємо: вікторини, бліц-опитування, флеш-опитування, експрес-опитування, літературні диктанти різних видів, термінологічні диктанти, різноманітні літературні ігри, брейн-ринги, тестові завдання тощо. Найефективнішою формою організації початку лекції, як свідчить особистий досвід, є формат презентації.

На лекціях із зарубіжної літератури використовуємо сторінку «Перекладацька лабораторія». Перекладачі виступають посередниками між народами, які спілкуються у найрізноманітніших сферах життя, а перекладні твори стають важливим стимулом розвитку багатьох національних мов, літератур, культур тощо. Впровадження сторінки перекладача у межах лекції дає можливість читання художніх текстів іноземною мовою (за умови вивчення відповідної іноземної мови у ЗВО), а також зіставлення оригінальних текстів з українськими художніми перекладами¹⁰.

Суттєвою ознакою сучасної лекції, зокрема й з історії зарубіжної літератури, є використання різних *програм створення й відтворення презентацій* як лекцій у цілому (лекція-презентація), так і окремих структурних компонентів (фрагментів) лекції. Сьогодні найтрадиційнішим способом привернення уваги під час лекційних занять та створення візуальної опори є застосування презентацій *Microsoft Office PowerPoint* – програми підготовки та перегляду презентацій, що є частиною *Microsoft Office*; програма доступна в редакціях для операційних систем *Microsoft Windows* та

¹⁰ Здобувачі вищої освіти Донбаського державного педагогічного університету мають можливість вивчати українську, англійську, німецьку, польську, французьку, латинську мови; самостійно опановують іспанську, італійську, навіть китайську тощо.

macOS, а також для мобільних платформ Android та IOS. Основні ефекти програми пов'язані з переходом від слайда до слайда; програма є достатньо простою при застосуванні. Для урізноманітнення візуальної подачі матеріалу застосовуємо також інші програми створення презентацій, наприклад, Prezi, Google Slides, Visme, Slidedog тощо.

Для підтримки лекцій із зарубіжної літератури застосовуємо *графічні органайзери* – інструменти викладання та навчання, які дають можливість використовувати візуальні символи структурування та упорядкування великого обсягу інформації в логічному порядку для вираження знань та понять через взаємозв'язки між поняттями, термінами та фактами. На лекціях із зарубіжної літератури доречно використовувати графічні органайзери під час знайомства з біографією письменника, при структурній організації ключової інформації про персонажів художніх творів тощо.

Фрагменти лекцій з історії зарубіжної літератури можуть бути онлайн-екскурсії: здобувачам вищої освіти пропонується відвідати онлайн-музей письменника або твору, який вивчається на лекції. Матеріали для таких екскурсійних сторінок радше готуються здобувачами за консультаційною допомогою викладача¹¹.

Урізноманітнять лекції з історії зарубіжної літератури виступи здобувачів вищої освіти в ролі лектора, при цьому здобувач готує певний фрагмент лекції – т. зв. міні-лекцію – за консультаційною участю викладача-лектора. Такий прийом сприяє вихованню у здобувачів індивідуального творчого стилю педагогічної діяльності, морально-етичних якостей, потреби в самоосвіті тощо. Готуючи себе як лектора, здобувач вищої освіти повинен враховувати, що йому необхідно доступно і стисло висвітлити різноманітні наукові концепції, підходи до трактування сутності літературознавчих явищ, понять; факти, теорії, концепції, які неоднозначно обґрунтовуються в науковій літературі, пояснити дохідливо; використати результати наукових досліджень своїх викладачів, а, можливо, і власних спостережень; підготувати себе до спілкування зі здобувачами вищої освіти як з рівноправними партнерами, суб'єктами спільної навчально-пізнавальної діяльності; продумати способи створення під час лекційного заняття атмосфери співробітництва і спільного міркування, стимулювання активності слухачів лекції; підтримки їхньої стійкої уваги до викладу матеріалу, а також варіанти організації зворотного зв'язку тощо.

Обов'язковою умовою навчального процесу в сучасних українських закладах вищої освіти є його поєднання з *науковими дослідженнями*. Викладач має суміщати викладання з активною дослідницькою роботою в галузі

¹¹ Наприклад, віртуальний музей Чарльза Дікенса «Welcome to the Charles Dickens Museum», взято з: <https://www.youtube.com/channel/UCxmamN1qBqKSAgK9e14IhA>. Вочевидь більш складним завданням для здобувача вищої освіти буде підготовка власної онлайн-презентації творчості письменника чи туру за його твором.

науки, яку він викладає, та власним прикладом стимулювати здобувачів вищої освіти, залучаючи їх до такого виду діяльності. Виявляється, такий підхід також сприяє підвищенню ефективності пізнавальної діяльності здобувачів через підготовку доповідей для конференцій, тез доповідей або статей для публікації у наукових збірниках тощо. Здобувачі вищої освіти нашого вишу готують такі матеріали на основі тих матеріалів, які вони опрацьовують під час підготовки до лекційних занять чи які опрацьовують під час лекцій, а також використовують матеріали, зібрані та опрацьовані під час індивідуально-дослідницької роботи. Звичайно, обираються найкращі роботи, доопрацьовуються під керівництвом викладача, а в результаті маємо чисельні публікації здобувачів вищої освіти літературознавчої спрямованості.

Для формування стійких пізнавальних інтересів і активізації процесу навчання використовуємо т. зв. прийом «дзеркальної аудиторії», коли аудиторна та домашня робота «міняються місцями»: заздалегідь підготовлену й записану викладачем лекцію з історії зарубіжної літератури здобувачі вищої освіти дивляться, слухають і читають вдома в запису, а в лекційній аудиторії обговорюють питання, які виникли під час перегляду лекційних відеоматеріалів, дискутують щодо проблем, які набралися під час «домашньої» лекції. Для організації більш уважнішого ставлення до перегляду лекції здобувачам вищої освіти пропонуємо підготувати тестові завдання за переглянутими лекційними матеріалами. Прийом «дзеркальної аудиторії» застосовуємо не частіше, ніж один раз на навчальний семестр.

Схарактеризуємо прикладний аспект окресленої у науковій розвідці проблеми: розглянемо, як «працюють» запропоновані варіанти урізноманітнення лекцій з історії зарубіжної літератури при оприлюдненні лекційного матеріалу про Бруно Шульца.

1. Випереджувальні завдання → • Створити літературну рекламу оповіданню Бруно Шульца, яке найбільше сподобалося читачеві (на вибір здобувача вищої освіти). • Підготувати нарративне інтерв'ю «Бруно Шульц у житті та літературі». 3. Укласти словник «шульцівських» літературознавчих термінів. 4. Проаналізувати критичну статтю про життєвий і творчий шлях Бруно Шульца (на вибір здобувача вищої освіти). 5. Укласти словник «Перекладачі художніх творів Бруно Шульца українською». 6. Розробити літературну візитку «Феномен Бруно Шульца». 7. Підготувати матеріали до засідання круглого столу «Чим важливий Бруно Шульц для українців?». 8. Підготувати матеріали до т. зв. *PR-акції* «Що ви знаєте про Бруно Шульца?». 9. Підготувати відеоматеріали (на вибір здобувача) → відеоролик, або відеовікторину, або відеоекскурсію, або відеоенциклопедію тощо про життєвий шлях та / або певний твір Бруно Шульца. 10. Написати твір-роздум щодо висловлювань відомих людей про життєвий і творчий шлях Бруно Шульца. 11. Підготувати пакет тестових завдань для перевірки знань про життя й творчість Бруно Шульца. 12. Підготувати доповідь про життєвий і творчий шлях Бруно Шульца на Всеукраїнську науково-

практичну конференцію «Перспективні напрямки сучасної науки та освіти» (м. Слов'янськ). 13. Оформити тези на матеріалі доповіді на конференції для публікації у збірнику матеріалів конференції. 14. Підготувати інформ-досьє (збірник матеріалів) або репортаж-досьє (авторський огляд з авторською оцінкою) на тему «Бруно Шульц – знаний і незнаний» (на вибір здобувача). 15. Підготувати питання для стислих повідомлень здобувачів вищої освіти на матеріалі творчості Бруно Шульца.

2. Паспорт лекції → *Тема*: Життєвий і творчий шлях найоригінальнішого творця польської культури ХХ століття Бруно Шульца.

План → 1. Галицька література. Стислий огляд життя і творчості найвизначніших авторів галицького літературного пограниччя. 2. Біографічні матеріали про Бруно Шульца. Світогляд Бруно Шульца. Бруно Шульц і Дрогобич. 3. Творчість Бруно Шульца: Шульц-письменник і Шульц-художник-графік. 4. Проза Бруно Шульца. *Динамонові крамниці* та *Санаторій під Клепсидрою*. 5. Бруно Шульц в перекладах. 6. Вшанування пам'яті Бруно Шульца.

Ключові слова та теоретичні положення: польська література; Галичина; галицька література; галицьке літературне пограниччя; мультикультуралізм; Бруно Шульц; місто Шульца; шульцознавство (шульцологія); історія шульцознавства; шульцознавець (шульцолог); шульціана; Шульцфест; Шульцгейт; бруношульцоманія; Шульцівська енциклопедія; збірки оповідань *Динамонові крамниці* та *Санаторій під клепсидрою*; шульцівський міф (архі-міф), шульцівська міфологізація дійсності, шульцівський феномен, шульцівський контекст, шульцівська Біблія, шульцівська дійсність, шульцівська Республіка мрій, шульцівська магія, шульцівська казка; шульцівсько-польськомовна проза.

Список основної літератури

Епіграф → ... *проза Шульца ще не вийшла з живого літературного процесу. Вона впливає, вона читана, вона шукана, вона все ще формує нові літературні нурти, нові літературні школи.* (Т. Возняк)

3. Лекційна книжкова виставка «Українська шульціана».

4. Виклад основного матеріалу.

Початок лекції (вступ) → бліц-тестування «Що ви знаєте про Бруно Шульца?»

1. Бруно Шульц народився у: а) Закопаному; б) Бориславі; в) Східниці; г) Дрогобичі*¹². 2. Бруно Шульц відомий як: а) архітектор; б) живописець*; в) письменник*; г) музикант. 3. Бруно Шульц є представником польської літератури: а) кінця ХХ століття – початку ХХІ століття; б) другої половини ХІХ століття; в) першої половини ХХ століття*; г) другої половини ХХ століття. 4. Бруно Шульц за походженням є: а) поляком; б) українцем; в) німцем; г) євреєм*. 5. Якими мовами володів визначний митець: а) польською*;

¹² Правильна відповідь позначається знаком *.

б) німецькою*; в) українською*; г) італійською. 6. Нареченою Бруно Шульца була: а) художниця Аня Плоцкер; б) доктор філософії, єврейська письменниця, перекладачка та літературний критик Дебора Фогель; в) польська перекладачка, вчителька та бібліотекарка Юзефіна Шелінська*; г) польська письменниця, журналістка, публіцист і драматург Зофія Налковська. 7. Перший біограф і пропагандист творчості Бруно Шульца: а) Єжи Фіцовський*; б) Артур Сандауер; в) Єжи Яжембський; г) В. В. Меньок. 8. Який рік у Польщі оголошено роком Бруно Шульца: а) 1992; б) 2002; в) 2012; г) 2022*. 9. Коли у 2022 р. в Україні на державному рівні відзначається 130 років від дня народження Бруно Шульца: а) 15 липня; б) 4 листопада; в) 19 листопада; г) 12 липня*. 10. У якій країні створено музикальну рок-групу «Бруно Шульц»: а) Україні; б) Німеччині; в) Польщі*¹³; г) Ізраїлі.

1 питання. Випереджувальне завдання для здобувачів вищої освіти: створити графічний органайзер «Найвизначніші автори галицького літературного пограниччя», у якому презентувати інформацію (стислі біографічні відомості й аналіз жанрової специфіки, тематики й проблематики художніх творів) про таких представників галицької літератури, як-от: Леопольд Ріттер фон Захер-Мазох, Француз Карл-Еміль, Александер Гранак, Мартін Бубер, Йозеф Рот, Георг Дроздовський, Бруно Шульц, Тадеуш Ріттнер, Станіслав Вінценз та ін.; доречною буде й інформація про українських письменників межі ХІХ–ХХ ст., оповідання яких містять оцінку тогочасного життя в Австро-Угорській імперії → Степан Ковалів, Михайло Павлик, Осип Маковей, Лесь Мартович, Осип Турянський, Михайло Яцків, Марко Черемшина¹⁴.

2 питання. Презентація → розповідь лектора-викладача за участю здобувачів: матеріали з випереджувального завдання «*Колесо життя Бруно Шульца*» у вигляді міні-лекції; фрагменти відеофільмів «Відлуння. Бруно Шульц: Пошуки Месії» С. Віник¹⁵ та «Drohobycz Brunona Szulza»¹⁶.

3 і 4 питання. Традиційна розповідь лектора-викладача про основні особливості художньої та мистецької творчості Бруно Шульца з паралельною демонстрацією слайдів (із застосуванням презентації *Microsoft Office PowerPoint*).

¹³ Польський гурт під назвою *Bruno Schulz* – із міста Кельце (його альбоми можна знайти в Інтернеті). Музиканти вирішили назвати рок-групу на честь всесвітньо відомого автора: вони віддані шанувальники його творчості. Соліст гурту Кароль Столярєк вважає, що існування гурту з такою назвою – це данина пам'яті «Майстру з Дрогобича», взято з: <https://culture.pl/ru/article/20-faktov-o-bruno-szulce-kotoryh-vy-ne-znali>.

¹⁴ Л. Айзенбарт, *Галицьке літературне пограниччя в персоналіях, Актуальні питання естетики та поетики літературного твору*, Дніпропетровськ 2016, с. 111–117.

¹⁵ Взято з: https://www.youtube.com/watch?v=GpKgydzpcE8&ab_channel=%D0%95%D0%B-%D0%B5%D0%BD%D0%B0%D0%9D%D0%B5%D0%B3%D1%80%D0%B5%D1%81%D0%BA%D1%83.

¹⁶ Взято з: https://www.youtube.com/watch?v=GzZTYFxV0Xg&ab_channel=DrohobyczerZeitung.

5 питання. В Україні до кінця 1980-х доступних широкому загалові перекладів творів Бруно Шульца не існувало. На сьогодні українською мовою художні твори Бруно Шульца перекладали Ю. Андрухович, А. Бондар, С. Бреславська, О. Бунда, Т. Возняк (зокрема під псевдонімом Тарас Матіїв), Л. Герасимчук, І. Гнатюк, Т. Думан, О. Корчинська, В. Меньок, А. Павлишин (зокрема під псевдонімом Андриус Вишняускас), Л. Скоп, Б. Струмінський, Г. Хорунжа, А. Шкраб'юк, М. Яковина, М. Ярмолюк. Кожен із них є добрим знавцем польської мови, перекладачем, оригінальним мислителем із власним прочитанням Бруно Шульца.

Виступ здобувача вищої освіти зі стислим критичним аналізом статті Н. Гузеватої «Чи складно перекладати Бруно Шульца українською?»¹⁷.

Пропонується прослухати уривок з оповідання *Цинамонові крамниці*¹⁸ в оригіналі й у двох художніх перекладах (текст представлено на слайдах; читають здобувачі вищої освіти)¹⁹: 1) оригінальний текст Бруно Шульца → від слів *W taką noc nie podobna iść Podwalem* до слів *stare folianty pełne przedziwnych rycin i oszłamiających historyj*²⁰; переклад Юрія Андруховича → *Такої ночі неможливо, йдучи Підвальною ... де повно дивовижних гравюр та приголомшливих історій*²¹; переклад Тараса Возняка → *В таку ніч неможливо, йдучи Підвальною ... рідкісні та особливі книги, повні чудернацьких малюнків і приголомшуючих оповідей старі фоліанти*²².

Орієнтовні питання, за якими буде проведено обговорення прослуханого уривку з твору Бруно Шульца різними мовами → Чи є перекладені з польської мови твори Бруно Шульца надбанням української культури? Чи органічно Бруно Шульц виглядає українською мовою? Чи не втрачається шульцівська «поезія в прозі» при перекладі? Який художній переклад, на Вашу думку, більш «український», відповідає основним вимогам до перекладу художньої літератури

¹⁷ Н. Гузевата, *Чи складно перекладати Бруно Шульца українською?, Київські полоністичні студії*, т. XXII, Київ 2013.

¹⁸ *Цинамонові крамниці* – це: 1) назва збірки, 2) назва оповідання у збірці та 3) назва місця, яке фігурує в наративі оповідання. Ці магазини розташовані в центрі міста, в якому живе головний герой.

¹⁹ Завдання виконується під супровід суголосних творчості Бруно Шульца єврейської музичної фольклорної музики або музичних творів Арнольда Шерберга чи Альбана Берга. Арнольд Шенберг (нім. Arnold Schönberg; 1874 – 1951) – австрійський композитор, художник, педагог, музичний теоретик, диригент єврейського походження; найбільший представник музичного експресіонізму; засновник Нової віденської школи; вважається одним з найвпливовіших композиторів початку ХХ ст. Альбан Берг (нім. Alban Berg; 1885 – 1935) – австрійський композитор, один з представників Нової віденської школи.

²⁰ Bruno Schulz, *Sklepy cynamonowe (zbiór)*, взято з: schulz-sklepy-cynamonowe.pdf (wolnelektury.pl), с. 28–29.

²¹ Б. Шульц, *Цинамонові крамниці та всі інші оповідання в перекладі Юрія Андруховича: оповідання*; пер. з пол., Київ 2017, с. 68–69.

²² Б. Шульц, *Цинамонові крамниці (збірка)*, взято з: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=8356&page=5>.

(точність, стислість, ясність, літературність, художня цілісність, гармонійність тощо) і цілком зберігає ідіостиль Бруно Шульца? Чи вдалося перекладачам зберегти шульцівський контекст і передати іншу мовну дійсність, іншу епоху?

Епіграф тематичного блоку «Перекладацька лабораторія» → *Творчість Бруно Шульца – це казка. Дрогобич у творах Бруно Шульца є містичним. Рекомендую його читати саме в оригіналі, бо після знайомства із Шульцом захочеться побувати в казці і відвідати Дрогобич. (Л. Скот²³).*

Домашнє завдання: зробити власний переклад будь-якого уривка з оповідань Бруно Шульца українською. Чи складно було перекладати Бруно Шульца?

6 питання. Розповідь лектора-викладача про важливі події, пов'язані з постаттю і творчістю Бруно Шульца, зокрема Міжнародний фестиваль Бруно Шульца у Дрогобичі, Музей Бруно Шульца у Дрогобичі, фестиваль «After Schulz» у Чикаго, США тощо з паралельною демонстрацією слайдів (із застосуванням презентації *Microsoft Office PowerPoint*).

Матеріали випереджувального завдання → Онлайн-екскурсія «Пам'ятні міста Бруно Шульца у Дрогобичі»²⁴.

Підсумок лекції. Стислі виступи здобувачів вищої освіти з цікавими фактами про життєвий і творчий шлях Бруно Шульца (матеріали з долекційних напрацювань здобувачів), які не було оприлюднено під час лекції. Читання віршів польських поетів у перекладах Н. Бельченко, певним чином пов'язаних з Бруно Шульцом і Дрогобичем²⁵.

Висновки. Систематичне урізноманітнення лекцій з історії зарубіжної літератури у закладах вищої освіти уможливорює здійснення оновлення змісту, форм і методів навчання відповідно до сучасних потреб соціуму в інноваційному розвитку; індивідуалізації процесу навчання з урахуванням потреб здобувачів вищої освіти, оптимізації всього процесу навчання, можливості працювати на перспективу, а також сприяє прискореному входженню української освіти в сучасне середовище відкритої освіти.

Бібліографія

Айзенбарг Л. М., *Галицьке літературне пограниччя в персоналіях, Актуальні питання естетики та поетики літературного твору*, Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки». № 2 (12). Дніпропетровськ 2016, взято з: <https://phil.duan.edu.ua/images/PDF/2016/2/15.pdf>

Афанасьєва О., *Проблеми професійної підготовки студентів-філологів (літературний аспект)*.

²³ Лев Андрійович Лазар-Скоп – легендарний український іконописець-мистецтвознавець, художник-реставратор, поет, музикант, провідний працівник музею «Дрогобиччина», багаторічний дослідник дрогобицької дерев'яної церкви Святого Юра.

²⁴ Взято з: https://www.youtube.com/watch?v=QXWTZOPo_x8&t=24s&ab_channel=%D0%92%D0%B0%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B8%D0%9B%D1%8C%D0%B2%D1%96%D0%B2

²⁵ Див.: <http://maydan.drohobych.net/?p=93314>.

- Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного ун-ту ім. В. Винниченка. Випуск 96(2). Серія: Філологічні науки (мовознавство). Кіровоград 2011.
- Бабенко В., *Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів під час лекційних занять із зарубіжної літератури*, взято з: <http://eprints.zu.edu.ua/3582/1/04bvmzzl.pdf>.
- Гаврилова К. О., *Викладання зарубіжної літератури з використанням інноваційних психолого-педагогічних технологій*, взято з: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/7436/.
- Гольберг М. Я., *Загравіе произведеиия и пространство культуры, Література. Літературознавство. Життя: збірник наукових праць і матеріалів*. Івано-Франківськ 1999.
- Гузевата Н., *Чи складно перекладати Бруно Шульца українською, Київські полоністичні студії*. Т. XXII. Київ 2013.
- Ісаєва О. О., *Вивчення літератури в цифрову епоху: про реалії сьогодення і перспективи в майбутньому. Всесвітня література в школах України*. № 1(415). Київ 2016.
- Ковбасенко Ю. І., *Про перспективні напрямки розвитку літературної освіти в Україні та шляхи підвищення її ефективності, Зарубіжна література в навчальних закладах*. № 1. Київ 2002.
- Козлик І. В., *Про методологічні засади викладання зарубіжної літератури, Зарубіжна література в навчальних закладах*. № 6. Київ 2016.
- Кустовська І., Безбородих І., *Інноваційні прийоми викладання зарубіжної літератури у закладах вищої освіти, збірник наукових праць*. Серія: педагогічні науки. № 1(12). Хмельницький 2018.
- Паламарчук В. Ф., *Як виростити інтелектуала*. Тернопіль 2000.
- Семенов О. М., *Університетська лекція у вимірах педагогічної дії, Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (20–21 травня 2011 р.)*. Житомир 2011.
- Султанов Ю. І., *Методична концепція викладання зарубіжної літератури, Зарубіжна література в навчальних закладах*. № 2. Київ 2000.
- Ткач В. О., *Викладання світової літератури у вищій школі, Актуальні проблеми філології та перекладознавства, Збірник наукових праць*. Вип. 4. Хмельницький 2009.
- Шульц Б., *Цинамонові крамниці (збірка)*, взято з: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=8356&page=5>.
- Шульц Б., *Цинамонові крамниці та всі інші оповідання в перекладі Юрія Андруховича: оповідання*; пер. з пол. Київ 2017.
- Schulz Bruno, *Sklepy cynamonowe (zbiór)*, взято з: schulz-sklepy-cynamonowe.pdf (wolnelektury.pl).

Diversification of Lectures on History of Foreign Literature in Pedagogical Institutions of Higher Education of Pedagogical (Based on the Creative Work of Bruno Schulz)

Abstract

In this scientific study, the experience acquired at the Philological Faculty of Donbas State Pedagogical University (Sloviansk, Ukraine) in the diversification of lectures on History of Foreign Literature based on the material of the creative work of one of the most original Polish writers of the 20th century, Bruno Schulz, is discussed. The author of the paper has proposed and characterized the following forms of diversification of lectures on Foreign Literature in institutions of higher education: prospective and anticipatory cognitive tasks of the lecture, among which tasks of a biographical or literary nature are distinguished; multifaceted independent home pre-lecture studies, in particular of a creative nature; registration and organization of the lecture passport; innovative

book lecture exhibitions; “translation laboratory” as a structural component of the lecture; graphic organizers; online tours as fragments of a lecture; speeches of higher education applicants in the role of a lecturer; reception of “mirror audience”; musical accompaniment of individual parts of the lecture, etc. All these (and not only) forms, techniques / methods of organizing university lectures are characterized in detail in the applied aspect: numerous options for diversifying lectures on History of Foreign Literature on the basis of the study of the biography and creative heritage of the original and extraordinary Bruno Schulz, a talented and mysterious Galician writer of the first half of the 20th century. Each lecturer’s creation of his/her teaching system is a continuous process that never ends. The lecturer must listen to himself/herself, his/her intuition and mood, which tells him/her about the effectiveness of certain forms, techniques/methods of organizing lecture classes, because he/she has an orientation towards training specialists of the new generation, capable of active professional life under the conditions of innovative development of modern Ukrainian society.

Keywords: institution of higher education, lecture, combined lecture, innovative forms of lecture organization, History of Foreign Literature, Galician literary borderlands, Bruno Schulz.

Natalia Matorina, doktor nauk filologicznych, adiunkt w Katedrze Filologii Germańskiej i Słowiańskiej GWUZ „Donbasski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny” (Słowiańsk, Ukraina). Ma doświadczenie w nauczaniu języka i literatury w liceach ogólnokształcących Ukrainy. Jest autorką około 300 publikacji, m.in. w wydawnictwach centralnych i zagranicznych („Odrodzenie”, „Językoznawstwo”, „Russistik” (Niemcy) itp.). Wśród publikacji: podręczniki z logo Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy, rozdziały w zagranicznych monografiach zbiorowych, krajowe artykuły zawodowe, publikacje naukowe poza Ukrainą, artykuły w publikacjach zawartych w naukowych bazach danych Scopus, Index Copernicus, monografie (ISBN), słowniki, pomoce dydaktyczne, w szczególności: *Język starosłowiański: zadania testowe: Podręcznik dydaktyczno-metodyczny*, Słowiańsk 2016; *Stworzenie optymalnych warunków rozwoju profesjonalizmu przyszłych absolwentów w procesie szkolenia zawodowego*, Opole 2017; *Skrzynka metodyczna: od A do Z. Słownik-poradnik*, Słowiańsk 2020; *Innowacje leksykalno-frazeologiczne we współczesnym języku ukraińskim okresu pandemii koronawirusa COVID 19: aspekt lingwodydaktyczny*, monografia zbiorowa; Sherman Oaks, Los Angeles, Kalifornia 1921. Zainteresowania naukowe: dydaktyka, nowoczesne technologie badawcze, aktywne procesy we współczesnych językach i literaturze słowiańskiej, historia filologii i tym podobne.

MAŁGORZATA KUCZERA

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID: 0000 0001 5384 0984

malgorzataa.kuczera@gmail.com

Uprawnienia doktorantek i doktorantów z niepełnosprawnościami – analiza regulaminów szkół doktorskich

Streszczenie

Przedmiotem rozważań w niniejszym artykule jest analiza zastosowania regulacji ustawowych dotyczących kształcenia doktorantów w przepisach regulaminów szkół doktorskich. Artykuł składa się z komparacji części teoretycznej oraz części praktycznej, zawierającej pogłębioną metaanalizę 134 regulaminów szkół doktorskich¹. W zakresie analizy zweryfikowano przepisy regulujące uprawnienia doktorantek i doktorantów z niepełnosprawnościami ze szczególnym uwzględnieniem uregulowań prawnych i wskazaniem pojawiających się na tym gruncie wątpliwości. Przeprowadzone badania pozwoliły uzyskać wyniki, które kolejno mogą stać się przyczynkiem dalszych dyskusji naukowych nad analizowanym tematem oraz stać się asumptem do wprowadzenia nieuniknionych zmian w ustawodawstwie czy też w regulaminach szkół doktorskich.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność, doktorant z niepełnosprawnością, szkoła doktorska, regulamin szkoły doktorskiej, prawa doktorantów z niepełnosprawnościami

Na wstępie należy zwrócić uwagę na wielowymiarowość i różnorodność określania niepełnosprawności, która jest zjawiskiem dotyczącym funkcjonowania jednostki w wielu aspektach. Zazwyczaj określana jest w znaczeniu prawnym, medycznym, społecznym lub socjologicznym, a prezentowane na gruncie różnych nauk określenia niepełnosprawności różnią się.

¹ Analizie poddano 134 regulaminy szkół doktorskich obowiązujące w 145 podmiotach kształcących doktorantki i doktorantów w szkole doktorskiej według stanu na marzec 2022 r. (różnica wynika z faktu, iż część regulaminów odnosi się do kilku szkół doktorskich realizowanych w ramach jednego podmiotu). W pracy wykorzystano formularze dotyczące oceny regulaminów szkół doktorskich opracowane w ramach projektu pn. „Jubileusz Krajowej Reprezentacji Doktorantów – Model funkcjonowania szkół doktorskich”, współfinansowanego ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach zadania publicznego „Doskonała nauka – wsparcie konferencji naukowych”, przygotowane przez zespół, w którego pracach uczestniczyła autorka niniejszego artykułu M. Kuczera, zob. więcej: *Szkoły doktorskie – aktualne problemy i wyzwania*, Poznań 2022.

Ponadto podejmując się rozważań nad prawem osób niepełnosprawnych, w kontekście prawa do edukacji, podkreślenia wymaga dwojaki wymiar edukacji – indywidualny oraz kolektywny, który jest szczególnie istotny w kontekście włączenia społecznego przedstawicieli grup narażonych na wykluczenie.

Niniejsze opracowanie zawęży perspektywę dyskursu i skupia uwagę na statusie wyodrębnionej i ściśle określonej społeczności doktorantek i doktorantów z niepełnosprawnościami oraz doktorantek i doktorantów sprawujących opiekę nad dzieckiem z niepełnosprawnością, przenosząc rozważania na grunt przepisów prawnych.

Ochrona praw osób z niepełnosprawnościami realizuje się na poziomie międzynarodowym, europejskim i krajowym. Szczegółowe omówienie międzynarodowych, europejskich i krajowych gwarancji funkcjonowania osób z niepełnosprawnością nie jest przedmiotem niniejszego opracowania, niemniej ich przybliżenie w kontekście prawa do nauki i edukacji stanowi istotny punkt wyjścia do rozważań nad tytułową problematyką.

Na gruncie prawa międzynarodowego powstało wiele regulacji, których istotna część została ratyfikowana przez Polskę. Jednym z podstawowych dokumentów prawa międzynarodowego, który w sposób bezpośredni i kompleksowy odnosi się do sytuacji osób z niepełnosprawnościami, jest Konwencja Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych². Już w Preambule do Konwencji została podkreślona potrzeba zagwarantowania osobom z niepełnosprawnościami możliwości udziału w procesach decyzyjnych, a także ogromne znaczenie dostępności edukacyjnej. Art. 24 Konwencji wskazuje na prawo do edukacji na wszystkich poziomach oraz stworzenie włączającego systemu kształcenia. Państwa powinny dążyć do zapewnienia racjonalnych usprawnień dla osób niepełnosprawnych, umożliwić dostęp do powszechnego szkolnictwa wyższego, jak również szkolenia zawodowego, kształcenia dorosłych oraz stworzyć warunki sprzyjające uczeniu się przez całe życie, bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi osobami.

Walka z dyskryminacją ze względu na niepełnosprawność stanowi wyraźnie uregulowaną kompetencję Unii Europejskiej³. Niebagatelne znaczenie mają także

² Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych i protokół fakultatywny do niej zostały przyjęte przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 13 grudnia 2006 r., na mocy rezolucji nr 61/106. Konwencja i protokół zostały otwarte do podpisu 30 marca 2007 r. dla państw oraz dla organizacji integracji regionalnej. Tego dnia Konwencję podpisało 81 państw, w tym Polska. Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych weszła w życie 3 maja 2008 roku, tj. trzydziestego dnia od złożenia dwudziestego dokumentu ratyfikacyjnego. Dnia 6 września 2012 r. Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej ratyfikował Konwencję, natomiast 25 września 2012 roku w Nowym Jorku polska delegacja przekazała sekretarzowi generalnemu ONZ akt o ratyfikacji Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych.

³ Istotne odniesienia do niepełnosprawności, jako kryterium różnicującego, na którym może opierać się zakazana dyskryminacja, zawiera prawo pierwotne Unii Europejskiej. Zgodnie z art. 10 Traktatu o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej (dalej: TFUE) Unia przy określaniu i realizacji swoich polityk i działań dąży do zwalczania wszelkiej dyskryminacji ze względu na płeć, rasę lub pochodzenie etniczne, religię lub światopogląd, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną. Normę

te regulacje traktatowe, które odnoszą się do wykluczenia społecznego, ponieważ jego zwalczanie jest szczególnie istotne dla osób niepełnosprawnych. Ich celem jest pomoc osobom z niepoprawnościami w wyrównywaniu ich szans nie tylko na rynku pracy, ale również w różnych aspektach życia codziennego⁴.

Prawa osób niepełnosprawnych zagwarantowane są również w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r.⁵, która stanowi, że wszyscy są wobec prawa równi i wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne (art. 32 ust. 1). Konsekwencją i logicznym następstwem zasady równości jest zakaz dyskryminacji w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny (art. 32 ust. 2). Ponadto ustawa zasadnicza nakłada na władze publiczne obowiązek zapewnienia szczególnej opieki zdrowotnej osobom niepełnosprawnym (art. 68), a także obowiązek pomocy w zabezpieczeniu egzystencji, przysposobieniu do pracy oraz komunikacji społecznej (art. 69). Należy zaznaczyć, że zakres uprawnień osób z niepełnosprawnościami został szczegółowo określony na poziomie regulacji ustawowych, których celem jest zapewnienie prawa osobom z różnym stopniem niepełnosprawności do samodzielnego, niezależnego i aktywnego życia, bez zagrożenia dyskryminacją.

Od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia podjęto w naszym kraju wiele działań mających na celu poprawę sytuacji osób z niepełnosprawnościami. Jednakże wnikliwa analiza regulacji prawnych prowadzi do wniosku, że nie były one efektywne i skoordynowane. Polityka państwa na rzecz osób z niepełnosprawnościami wymaga kompleksowego, ponadsektorowego podejścia, przełamującego dotychczasowe schematy. Co istotne, we wprowadzeniu do Strategii na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami, stanowiącej załącznik do uchwały nr 27 Rady Ministrów z dnia 16 lutego 2021 r. w sprawie przyjęcia dokumentu pn. Strategia na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2021–2030 (M.P. poz. 218) stwierdzono, że istnieje potrzeba ustanowienia całościowych ram polityki krajowej na rzecz osób z niepełnosprawnościami. Strategia na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami, przewidziana w Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2021,

upoważniającą Radę do przyjmowania środków niezbędnych do zwalczania wszelkiej dyskryminacji, m.in. ze względu na niepełnosprawność, zawiera art. 19 TFUE, zob. więcej: *Prawo antydyskryminacyjne. System Prawa Unii Europejskiej*, t. 6, red. J. Maliszewska-Nienartowicz, Warszawa 2020.

⁴ Warto zatem podkreślić, że art. 9 TSUE wskazuje, że przy określaniu i realizacji swoich polityk i działań Unia bierze pod uwagę wymogi związane ze wspieraniem wysokiego poziomu zatrudnienia, zapewnianiem odpowiedniej ochrony socjalnej, zwalczaniem wykluczenia społecznego, a także z wysokim poziomem kształcenia, szkolenia oraz ochrony zdrowia ludzkiego. Obok unormowań Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej wskazać należy na regulacje zawarte w Karcie Praw Podstawowych.

⁵ Jak podkreśla K. Ślęzak, „w Konstytucjach państw Unii Europejskiej ochrona osób niepełnosprawnych została uregulowana tylko w kilku przypadkach, z tym, że poszczególne regulacje albo wprost odnoszą się do niepełnosprawności, albo posługują się pojęciem inwalidztwa. Charakter unormowań wskazuje, że mamy do czynienia z zadaniami państwa, jak również z prawami podmiotowymi”, zob. komentarz do art. 69 Konstytucji RP, K. Ślęzak [w:] *Konstytucja RP. Tom I. Komentarz do art. 1–86*, red. M. Safjan, L. Bosek, Warszawa 2016, Legalis.

z perspektywą do 2030 r., jest pierwszym polskim dokumentem, który zakłada kompleksowe, horyzontalne, ponadsektorowe podejście polityki publicznej do wsparcia osób z niepełnosprawnościami, uwzględniające ich potrzeby w zakresie niezależnego życia i włączenia społecznego. Strategia zawiera osiem obszarów priorytetowych. Dla niniejszych rozważań istotny jest obszar trzeci, pn. *Edukacja*. Działania podjęte w ramach tego obszaru mają służyć właściwemu wdrożeniu postanowień art. 24 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych (m.in. rozwój edukacji włączającej, w tym opracowanie rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych ukierunkowanych na zapewnianie dostępności i podnoszenie jakości edukacji włączającej, przygotowanie do wejścia na rynek pracy, upowszechnienie w edukacji możliwości korzystania z alternatywnych i wspomagających sposobów komunikacji – AAC, jak również cyfryzacja szkół oraz rozwój edukacji ustawicznej).

Najważniejsze jednak, w kontekście omawianej w pracy problematyki, są regulacje zawarte w ustawie dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2023 r. poz. 742) – dalej jako: ustawa, która wprowadziła nowy model uzyskiwania stopnia doktora oraz kształcenia doktorantów. Zgodnie z uzasadnieniem do projektu ustawy (zob. druk nr 2446) reforma miała na celu podniesienie jakości rozpraw doktorskich i procedur nadawania stopnia doktora oraz jakości i skuteczności zorganizowanego kształcenia doktorantów. Zaproponowane rozwiązania miały służyć znacznemu ograniczeniu problemów związanych z przewodami doktorskimi i studiami doktoranckimi. W miejsce studiów doktoranckich ustawa wprowadziła zupełnie nową formę zorganizowanego kształcenia doktorantów – szkoły doktorskie, których formuła wspiera interdyscyplinarność w badaniach naukowych związanych z przygotowywanymi przez doktorantów rozprawami oraz kształcenie zaawansowanych kompetencji transferowalnych. Nie ulega wątpliwości, że wprowadzenie nowego modelu wiązało się ze znacznym podniesieniem poziomu autonomii podmiotów mających uprawnienia do nadawania stopnia doktora oraz kształcenia doktorantów, czego przejawem jest m.in. prawo do określenia przez senat albo radę naukową organizacji kształcenia w regulaminie szkoły doktorskiej (w zakresie nieuregulowanym w ustawie).

W art. 3 ustawy zostały wskazane fundamentalne zasady systemu szkolnictwa wyższego i nauki, tj. wolność nauczania, twórczość artystyczna, badania naukowe i ogłaszanie ich wyników oraz autonomia uczelni. Ponadto system szkolnictwa wyższego i nauki powinien funkcjonować z poszanowaniem standardów międzynarodowych, zasad etycznych i dobrych praktyk w zakresie kształcenia i działalności naukowej z uwzględnieniem szczególnego znaczenia społecznej odpowiedzialności nauki. Jak wskazuje J. Woźnicki, są to „wymogi, które muszą być respektowane bezwzględnie, bo ich naruszenie przez władzę publiczną, ale i przez uczelnie, godziłoby w fundamenty systemu [...]”. Praktycznie oznacza to, że żadne akty prawne ogłaszane przez organy państwa, uchwały lub decyzje organów uczelni nie mogą godzić w żadną z tych wartości⁷⁶.

⁷⁶ J. Woźnicki [w:] *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, red. J. Woźnicki, Warszawa 2019, s. 50.

Zgodnie z art. 205 ust. 1 ustawy organizację kształcenia, w zakresie nieuregulowanym w ustawie, określać ma regulamin szkoły doktorskiej. Ustawa nie przewiduje w tym zakresie dodatkowych aktów wykonawczych (rozporządzeń). Ustawodawca, poszerzając znacząco autonomię podmiotów prowadzących kształcenie doktorantów w zakresie organizacji i toku kształcenia, wskazał jednak na podstawowe aspekty organizacji, które powinny zostać określone w regulaminie. Są nimi:

- 1) sposób wyznaczania i zmiany promotora, promotorów lub promotora pomocniczego,
- 2) sposób dokumentowania przebiegu kształcenia,
- 3) sposób przeprowadzania oceny śródkresowej,
- 4) warunki przedłużania terminu złożenia rozprawy doktorskiej.

Co ważne, wskazany powyżej katalog nie jest katalogiem zamkniętym. Poprzez użycie terminu „w szczególności” ustawodawca zezwolił na autonomiczne poszerzenie wskazanego wyżej katalogu. Ponadto należy zaznaczyć, że określona w regulaminie szkoły doktorskiej organizacja kształcenia nie może być sprzeczna z przepisami ustawy. Organ uchwalający regulamin szkoły doktorskiej (senat albo rada naukowa) powinien mieć również na uwadze, że postanowienia regulaminowe nie mogą być mniej korzystne dla doktorantek i doktorantów niż przepisy ustawy. Regulamin nie może w żaden sposób pogarszać ich sytuacji prawnej oraz wprowadzać jakichkolwiek ograniczeń uprawnień przysługujących doktorantom z mocy ustawy⁷. W przypadku niezgodności regulacji regulaminowych z przepisami prawa minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego i nauki w ramach przysługującej mu kompetencji stwierdza nieważność takiego aktu. Na rozstrzygnięcie w sprawie stwierdzenia nieważności aktu służy, w terminie 30 dni od dnia jego doręczenia, skarga do sądu administracyjnego.

Zgodnie z art. 205 ust. 2 ustawy regulamin szkoły doktorskiej uchwała senat albo rada naukowa, co najmniej na 5 miesięcy przed rozpoczęciem roku akademickiego. Czas rozpoczęcia i zakończenia roku akademickiego został natomiast określony w art. 66 ustawy i trwa od dnia 1 października do dnia 30 września i dzieli się na 2 semestry. Statut uczelni może przewidywać szczegółowy podział roku akademickiego w ramach semestrów. Powyższe oznacza, że regulamin powinien zostać uchwalony do dnia 30 kwietnia. W założeniu odpowiednie wyprzedzenie czasowe pozwala kandydatowi na zapoznanie się z zasadami rekrutacji do szkoły doktorskiej oraz zaznajomienie się z przepisami obowiązującymi w podmiocie naukowym, w którym zamierza podjąć kształcenie. Treść regulaminu wymaga uzgodnienia z samorządem doktorantów, co w konsekwencji stanowi mocny instrument dla zapewnienia doktorantom realnego wpływu na organizację kształcenia w szkole doktorskiej.

⁷ M. Pyter [w:] *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, red. A. Balicki, M. Pyter, B. Zięba, Warszawa 2021, Legalis.

W ramach metaanalizy na przykładzie 134 regulaminów polskich szkół doktorskich dokonano weryfikacji przepisów odnoszących się do uprawnień doktorantów z niepełnosprawnościami. Interpretacja zakładała weryfikację następujących zagadnień:

- stypendium doktoranckie (regulacje dotyczące stypendium doktoranckiego w wysokości zwiększonej o 30% kwoty wskazanej w ust. 4 pkt 1 ustawy, tzw. dodatek dla osób z niepełnosprawnością),
- zawieszenie odbywania kształcenia w szkole doktorskiej (z powodu posiadania orzeczenia o stopniu niepełnosprawności, czasowej niezdolności doktoranta spowodowanej długotrwałą chorobą, sprawowania przez doktoranta osobistej opieki nad chorym członkiem rodziny, sprawowania przez doktoranta osobistej opieki nad dzieckiem do 4. roku życia lub dzieckiem posiadającym orzeczenie o niepełnosprawności),
- przedłużenie terminu złożenia rozprawy doktorskiej (z powodu posiadania orzeczenia o stopniu niepełnosprawności, czasowej niezdolności doktoranta spowodowanej długotrwałą chorobą, sprawowania przez doktoranta osobistej opieki nad chorym członkiem rodziny, sprawowania przez doktoranta osobistej opieki nad dzieckiem do 4. roku życia lub dzieckiem posiadającym orzeczenie o niepełnosprawności),
- udogodnienia dla osób z niepełnosprawnościami (m.in. dostosowanie sposobu organizacji i realizacji procesu dydaktycznego, w tym warunków odbywania kształcenia w szkole doktorskiej do rodzaju niepełnosprawności).

Reforma kształcenia doktoranckiego zasadniczo zmieniła system stypendialny. Upřednio obowiązujące przepisy umożliwiały ubieganie się o różne rodzaje form finansowego wsparcia (m.in. stypendium doktoranckie, stypendium dla najlepszych doktorantów, stypendium dla osób niepełnosprawnych, stypendium socjalne czy zapomoga). Ich przyznanie było zależne od zaistnienia ściśle określonych przesłanek oraz uzyskania decyzji administracyjnej. Zgodnie z obowiązującym stanem prawnym, na podstawie art. 209 ust. 1 ustawy, stypendium doktoranckie przysługuje każdemu doktorantowi, a samo stwierdzenie przysługiwania stypendium stanowi czynność materialno-techniczną. Należy jednak podkreślić, że ustawodawca wprowadził przesłankę ograniczającą możliwość uzyskania świadczenia, odnoszącą się do posiadanego stopnia naukowego, tzn. doktorant nie może mieć stopnia doktora⁸. Co istotne, minimalna wysokość stypendium doktoranckiego została określona w ustawie. Powyższe oznacza, że żaden podmiot prowadzący szkołę doktorską nie może przyznać stypendium w wysokości mniejszej

⁸ Należy zaznaczyć, że zgodnie z art. 209 ust. 1a ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, stypendium doktoranckiego nie otrzymuje doktorant pobierający wynagrodzenie w wysokości co najmniej 150% wysokości stypendium doktoranckiego przysługującego mu zgodnie z ust. 4 z tytułu zatrudnienia w związku z realizacją projektu badawczego, o którym mowa w art. 119 ust. 2 pkt 2 i 3, przez podmiot prowadzący szkołę doktorską, w której kształci się doktorant, w okresie tego zatrudnienia.

niż 37% wynagrodzenia profesora do miesiąca, w którym została przeprowadzona ocena śródkresowa, oraz mniejszej niż 57% wynagrodzenia profesora po miesiącu, w którym została przeprowadzona ocena śródkresowa zakończona wynikiem pozytywnym. Wobec tego, że ustawodawca, stanowiąc prawo doktoranta do pobierania stypendium, nie określił jego wysokości maksymalnej, wysokość ta może zostać zwiększona na mocy przepisów prawa wewnętrznego uczelni bądź jednostki naukowej prowadzącej szkołę doktorską. Właściwy organ może podjąć decyzję o zwiększeniu podstawy stypendialnej dla wszystkich doktorantów kształcących się w danej jednostce bądź uzależnić powyższe od indywidualnych osiągnięć doktorantów, nagradzając zwiększonym stypendium osoby z ponadprzeciętnymi osiągnięciami.

Istotna regulacja dla przedmiotu rozważań w niniejszym opracowaniu została zawarta w art. 209 ust. 7 ustawy, zgodnie z którym doktorant posiadający orzeczenie o niepełnosprawności, orzeczenie o stopniu niepełnosprawności albo orzeczenie, o którym mowa w art. 5 oraz art. 62 ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz. U. z 2023 r. poz. 100, 173, 240 i 852)⁹, otrzymuje stypendium doktoranckie

⁹ Art. 5 ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych wskazuje, że orzeczenie lekarza orzecznika Zakładu Ubezpieczeń Społecznych o:

1) całkowitej niezdolności do pracy, ustalone na podstawie art. 12 ust. 2, i niezdolności do samodzielnej egzystencji, ustalone na podstawie art. 13 ust. 5 ustawy z dnia 17 grudnia 1998 r. o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych traktowane jest na równi z orzeczeniem o znacznym stopniu niepełnosprawności;

1a) niezdolności do samodzielnej egzystencji, ustalone na podstawie art. 13 ust. 5 ustawy wymienionej w pkt 1, jest traktowane na równi z orzeczeniem o znacznym stopniu niepełnosprawności;

2) całkowitej niezdolności do pracy, ustalone na podstawie art. 12 ust. 2 ustawy wymienionej w pkt 1, jest traktowane na równi z orzeczeniem o umiarkowanym stopniu niepełnosprawności;

3) częściowej niezdolności do pracy, ustalone na podstawie art. 12 ust. 3, oraz celowości przekwalifikowania, o którym mowa w art. 119 ust. 2 i 3 ustawy wymienionej w pkt 1, jest traktowane na równi z orzeczeniem o lekkim stopniu niepełnosprawności.

Zaś art. 62 ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, regulując kwestię mocy wcześniejszych orzeczeń o inwalidztwie, wskazuje że osoby, które przed dniem wejścia w życie tejże ustawy zostały zaliczone do jednej z grup inwalidów, są osobami niepełnosprawnymi w rozumieniu ustawy, jeżeli przed tą datą orzeczenie o zaliczeniu do jednej z grup inwalidów nie utraciło mocy. Orzeczenie o zaliczeniu do:

1) I grupy inwalidów traktowane jest na równi z orzeczeniem o znacznym stopniu niepełnosprawności;

2) II grupy inwalidów traktowane jest na równi z orzeczeniem o umiarkowanym stopniu niepełnosprawności;

3) III grupy inwalidów traktowane jest na równi z orzeczeniem o lekkim stopniu niepełnosprawności.

Osoby o stałej albo długotrwałej niezdolności do pracy w gospodarstwie rolnym uznaje się za niepełnosprawne, z tym że: 1) osoby, którym przysługuje zasiłek pielęgnacyjny traktuje się jako zaliczone do znacznego stopnia niepełnosprawności; 2) pozostałe osoby traktuje się jako zaliczone do lekkiego stopnia niepełnosprawności.

w wysokości zwiększonej o 30% kwoty wskazanej w ust. 4 pkt 1 ustawy (tj. minimalnej kwoty stypendium doktoranckiego przed oceną śródk okresową)¹⁰.

Należy podkreślić, że wszystkie analizowane regulaminy szkół doktorskich zawierały przepisy dotyczące prawa do otrzymywania stypendium doktoranckiego dla doktorantów z niepełnosprawnościami. Zdecydowana większość regulaminów zawierała oddzielną część poświęconą bezpośrednio wskazanemu zagadnieniu, natomiast w kilku przypadkach prawodawca posłużył się konstrukcją odesłania wprost do przepisów ustawy¹¹.

Ustawa określa maksymalny okres otrzymywania stypendium doktoranckiego w szkołach doktorskich, który nie może przekroczyć 4 lat. Jednakże do powyższego nie wlicza się okresu zawieszenia kształcenia. W okresie zawieszenia do ustalenia wysokości stypendium doktoranckiego stosuje się odpowiednio przepisy dotyczące ustalania zasiłku macierzyńskiego, z tym, że przez podstawę wymiaru zasiłku rozumie się wysokość miesięcznego stypendium doktoranckiego przysługującego w dniu złożenia wniosku o zawieszenie. Zgodnie z art. 204 ust. 3 ustawy na wniosek doktoranta kształcenie jest zawieszane na okres odpowiadający trwaniu urlopu macierzyńskiego, urlopu na warunkach urlopu macierzyńskiego, urlopu ojcowskiego oraz urlopu rodzicielskiego, określonych w ustawie z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy (Dz. U. z 2022 r. poz. 1510, 1700 i 2140 oraz z 2023 r. poz. 240 i 641). Wskazane powyżej rodzaje urlopów stanowią ustawowe przesłanki zawieszenia kształcenia. Należy mieć też na uwadze, że poza obligatoryjnym zawieszeniem kształcenia, o którym mowa powyżej, regulamin szkoły doktorskiej może dopuszczać także inne przesłanki i okoliczności będące podstawą do skorzystania z zawieszenia kształcenia. Analiza regulaminów szkół doktorskich wykazała, że 90% podmiotów kształcących doktorantki i doktorantów w szkole doktorskiej w swoich regulaminach dopuszcza zawieszenie odbywania kształcenia w szkole w przypadku czasowej niezdolności do realizacji programu kształcenia spowodowanej chorobą albo konieczności sprawowania osobistej opieki nad chorym członkiem rodziny, zaś 72% regulaminów zawiera zapisy dotyczące zawieszenia z powodu konieczności sprawowania osobistej opieki nad dzieckiem do 4. roku życia lub dzieckiem posiadającym orzeczenie o niepełnosprawności oraz w przypadku posiadania orzeczenia o stopniu niepełnosprawności. Zaledwie 56% regulaminów zawiera regulację dotyczącą zawieszenia okresu kształcenia doktorantki lub doktoranta na okres odpowiadający czasowi trwania urlopu macierzyńskiego, urlopu na warunkach urlopu macierzyńskiego, urlopu ojcowskiego oraz urlopu rodzicielskiego. Ponad 86% analizowanych regulaminów szkół doktorskich nie podaje, na jaki łączny okres doktorantki i doktoranci mogą zawiesić kształcenie. Należy jednak zwrócić uwagę, iż 14% podmiotów wskazało, że okres zawie-

¹⁰ W czasie czterech lat kształcenia każdy doktorant otrzymuje stypendium w wysokości nie mniejszej niż 2371,70 zł brutto przed oceną śródk okresową i nie mniejszej niż 3653,70 zł brutto po ocenie śródk okresowej. Dodatek dla osób z niepełnosprawnościami wynosi 711,51 zł brutto.

¹¹ Zob. więcej: M. Kuczera, *Finansowanie [w:] Szkoły doktorskie – aktualne problemy i wyzwania...*, s. 156–166.

szenia kształcenia nie może być dłuższy niż rok bądź dwa lata (w zależności od podmiotu). Warto podkreślić, że blisko 80% regulaminów umożliwia zwolnienie doktorantki bądź doktoranta z obowiązku uczestniczenia w zajęciach, w kursach ujętych w programie kształcenia, realizacji IPB oraz odbywania praktyk zawodowych. Niestety, zaledwie 8% regulaminów szkół doktorskich zawarło informacje o tym, co powinno znajdować się we wniosku o zawieszenie kształcenia. Nieco więcej, bo w 17% regulaminów określono wzór wniosku o zawieszenie kształcenia. W 57% przeanalizowanych regulaminów szkół doktorskich podmiot nie oferuje doktorantowi zachowania prawa do stypendium doktoranckiego w czasie trwania zawieszenia kształcenia. Niepokojącym zjawiskiem jest znikomy stopień regulacji odnoszących się do powrotu doktoranta po zakończeniu zawieszenia kształcenia (tylko 8% regulaminów określa tę kwestię).

Zgodnie z art. 204 ust. 1 i 2 ustawy kształcenie doktoranta kończy się złożeniem rozprawy doktorskiej, zaś termin złożenia rozprawy doktorskiej określa indywidualny plan badawczy. Ustawa wszakże przewiduje możliwość przedłużenia powyższego terminu, jednak nie dłużej niż o 2 lata. Powyższe oznacza, że termin może być przedłużony więcej niż jeden raz, jednak łączny okres przedłużeń nie może przekraczać 2 lat. Co istotne, zasady przedłużenia nie zostały zawarte w ustawie. Ustawa w tym zakresie odsyła do regulaminu szkoły doktorskiej. Enumeratywne wyliczenie wszystkich przesłanek umożliwiających przedłużenie terminu złożenia rozprawy doktorskiej wydaje się nierealne. Zatem regulamin szkoły doktorskiej powinien wskazać przykłady, dopuszczając możliwość zaistnienia innych uzasadnionych okoliczności, które umożliwiłyby wnioskowanie o przedłużenie terminu złożenia rozprawy doktorskiej. Wysoce zadowalający jest fakt, że wszystkie analizowane regulaminy szkół doktorskich zawierają informacje dotyczące możliwości przedłużenia terminu złożenia rozprawy doktorskiej. Najczęstszą przesłanką warunkującą możliwość przedłużenia terminu złożenia rozprawy doktorskiej jest czasowa niezdolność doktoranta do odbywania kształcenia spowodowana długotrwałą chorobą (80% regulaminów umożliwia doktorantowi wydłużenie terminu złożenia rozprawy doktorskiej w takim przypadku) oraz sprawowanie przez doktoranta osobistej opieki nad chorym członkiem rodziny (80% regulaminów zawiera powyższą możliwość). Nieco mniej regulaminów uwzględnia możliwość przedłużenia terminu złożenia rozprawy doktorskiej z powodu konieczności sprawowania przez doktoranta osobistej opieki nad dzieckiem do 4. roku życia lub dzieckiem posiadającym orzeczenie o niepełnosprawności (72% regulaminów). Analiza regulaminów szkół doktorskich wykazała natomiast niepokojące wyniki dotyczące doktorantów, którzy posiadają orzeczenie o stopniu niepełnosprawności i ubiegają się o możliwość przedłużenia terminu złożenia rozprawy doktorskiej. Niestety, zaledwie 56% regulaminów umożliwia doktorantom przedłużenia terminu złożenia rozprawy doktorskiej z powodu posiadania orzeczenia o stopniu niepełnosprawności¹².

¹² Zob. J. Olszewski, A. Wilk, *Przedłużenie terminu złożenia rozprawy doktorskiej oraz zawieszenie kształcenia w szkole doktorskiej* [w:] *Szkoły doktorskie – aktualne problemy i wyzwania...*, s. 117–140.

Powyższe rozważania odnosiły się do zastosowania w przepisach regulaminów szkół doktorskich praw przyznanych *expressis verbis* przez ustawę (tj. stypendium doktoranckiego, możliwości zawieszenia kształcenia oraz przedłużenia terminu złożenia rozprawy doktorskiej). Jak już stwierdzono, ustawodawca, wskazując aspekty organizacji, które powinny zostać określone w regulaminie szkoły doktorskiej, nie posłużył się katalogiem zamkniętym. Poprzez użycie terminu „w szczególności” zezwolił na jego autonomiczne poszerzenie. W związku z powyższym dokonano również weryfikacji regulaminów szkół doktorskich pod kątem zawarcia w nich regulacji stwarzających udogodnienia dla doktorantów z niepełnosprawnościami. Z przykrością należy jednak zaznaczyć, że nieliczne regulaminy zawierają regulacje służące dostosowaniu sposobu organizacji i realizacji procesu dydaktycznego dla osób z niepełnosprawnościami. Niemniej, z uwagi na to, że wyniki dokonanej analizy mogą okazać się asumptem do wprowadzenia zmian w regulaminach szkół doktorskich, a wymiana dobrych praktyk między podmiotami stosującymi dane rozwiązanie i podmiotami rozważającymi podjęcie dodatkowych działań może przynieść pożądane zmiany, poniżej przedstawiono konkretne zapisy odnoszące się do sytuacji doktorantów z niepełnosprawnościami, jakie znalazły się w analizowanych regulaminach:

- doktorant z niepełnosprawnością w uzasadnionych przypadkach może za zgodą prowadzącego zajęcia wykonywać notatki z zajęć na własny użytek w formie alternatywnej, tzn. poprzez nagrywanie zajęć, robienie zdjęć, lub może otrzymać materiały dotyczące zajęć od prowadzącego, może również korzystać z innych urządzeń lub pomocy osób robiących notatki;
- doktorant z niepełnosprawnością ma prawo do korzystania z infrastruktury podmiotu prowadzącego szkołę doktorską w zakresie uregulowanym statutem i regulaminem danego podmiotu, przy pełnej możliwości posługiwania się wszelkimi znajdującymi się w dyspozycji podmiotu prowadzącego szkołę środkami ułatwiającymi funkcjonowanie osób niepełnosprawnych;
- na wniosek doktoranta, będącego osobą z niepełnosprawnością, program kształcenia w szkole doktorskiej, w tym warunki i tryb prowadzenia zajęć, terminy egzaminów i zaliczeń, organizacja praktyk zawodowych w postaci prowadzenia przez doktorantów zajęć dydaktycznych, uwzględniają szczególne potrzeby doktoranta wynikające z jego niepełnosprawności. Niezbędne zmiany wprowadza dyrektor. W przypadku uczestniczenia w kształceniu osób niepełnosprawnych ruchowo dyrektor lub koordynator wyznacza miejsce zajęć, mając na uwadze dostępność architektoniczną pomieszczeń, w których mają się odbywać;
- doktoranci niepełnosprawni mogą ubiegać się o dostosowanie sposobu organizacji i właściwej realizacji procesu dydaktycznego, w tym warunków odbywania kształcenia w szkole doktorskiej, do rodzaju niepełnosprawności;
- doktoranci z orzeczoną niepełnosprawnością mają prawo, odpowiednio do rodzaju i stopnia niepełnosprawności, ubiegać się o stworzenie, w miarę możliwości, warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia, badaniach naukowych i projektach artystycznych, a w szczególności o:

- 1) indywidualne warunki uczestnictwa w zajęciach i zaliczania przedmiotów,
- 2) indywidualne warunki korzystania z infrastruktury i zasobów,
- 3) zgodę prowadzącego zajęcia dydaktyczne na nagrywanie zajęć lub zgodę dyrektora na udział w zajęciach asystenta doktoranta niepełnosprawnego lub tłumacza języka migowego.

Jak dotąd nie wypracowano spójnego i kompleksowego modelu obejmującego politykę publiczną w obszarze edukacji, który gwarantowałby osobom z niepełnosprawnościami realizację ich prawa do pełnego i równego udziału w edukacji i w życiu społeczności. Należy jednak podkreślić, że poziom świadomości o istnieniu barier i trudności, jakich doświadczają osoby z niepełnosprawnościami, stale rośnie. Jednakże sprowadzanie działań tylko do ekonomicznej pomocy wydaje się niewystarczające. Dostęp do systemu kształcenia stanowi podstawowy warunek skutecznej aktywizacji społecznej i zawodowej osób z niepełnosprawnościami. Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu oraz pomoc w aktywnym życiu zawodowym stanowi podstawową formę wsparcia osób z niepełnosprawnościami. Oświata powinna być zorganizowana w taki sposób, aby biorąc pod uwagę funkcjonowanie konkretnego społeczeństwa, przygotowała do życia w nim przedstawicieli różnych grup społecznych. Należy przy tym stopniowo zwiększać dostępność edukacji dla jednostki oraz włączać w system edukacji grupy wykluczone. Edukacja włączająca jest kluczowym elementem zapewniającym osobom niepełnosprawnym miejsce na rynku pracy. Statystyki wskazują na wyraźny związek między włączeniem a pracą. Wskaźnik bezrobocia w państwach włączających jest znacznie niższy (np. w krajach skandynawskich stopa zatrudnienia osób niepełnosprawnych wynosi ok. 50%, a w Azji zaledwie 20%)¹³.

Nie wszystkie problemy i wątpliwości da się rozwiązać za pomocą wprowadzenia czy zmiany przepisów prawnych. Należy jednak zaznaczyć, że ustawodawca postawił na znaczne rozszerzenie autonomii podmiotów prowadzących kształcenie doktorantów w zakresie organizacji i toku kształcenia. Wiele zależy więc od akademickiej społeczności, która przyjmie nie tylko konkretne rozwiązania prawne, ale także pewien praktyczny sposób podejścia do kwestii zrównywania szans doktorantek i doktorantów z niepełnosprawnościami, jak również doktorantek i doktorantów, którzy sprawują opiekę nad dzieckiem o orzeczonej niepełnosprawności. Należy podkreślić, że regulamin szkoły doktorskiej dotyczy tylko konkretnego podmiotu i nie stanowi wspólnego rozwiązania wypracowanego przez wszystkie szkoły doktorskie. W przypadku prowadzenia przez uczelnie więcej niż jednej szkoły doktorskiej regulaminy poszczególnych szkół doktorskich prowadzonych przez ten sam podmiot mogą różnić się w zakresie organizacji kształcenia. Nie powinny natomiast różnić się co do sytuacji prawnej doktorantów zarówno co do uprawnień, jak też obowiązków. W tym zakresie trzeba zgodzić się

¹³ J.A. Monsbakken, *Dlaczego społeczeństwa włączające są ważne?*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” 2021, I-II (38–39), s. 211–213.

z Ł. Kierznowskim, że „regulamin szkoły doktorskiej w żadnej mierze nie może pogarszać sytuacji prawnej doktoranta w takim zakresie, w jakim jest ona wyznaczona ustawą i wprowadzać jakichkolwiek ograniczeń uprawnień przysługujących doktorantom już z mocy samej ustawy”¹⁴.

Podmiot prowadzący szkołę doktorską powinien gwarantować racjonalne usprawnienia dla doktorantów z niepełnosprawnościami w celu wyrównywania szans edukacyjnych, przeciwdziałając wszelkim formom dyskryminacji i wykluczenia. Przed wyborem szkoły doktorskiej warto zwrócić uwagę, czy taka dostępność jest zapewniona, m.in. w obszarze swobody przemieszczania się osób z niepełnosprawnościami, swobody komunikacji z pracownikami szkoły doktorskiej, dostępu do treści edukacyjnych (np. wykłady, materiały edukacyjne) czy dostępności cyfrowej (np. wewnątrzuczelniane systemy elektroniczne, strona internetowa podmiotu prowadzącego szkołę doktorską).

Bibliografia

Akty prawa międzynarodowego i unijnego

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych z dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz.U. z 2012 r. poz. 1169 oraz z 2018 r. poz. 25).

Traktat o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej. Wersja skonsolidowana (Dz.U. C 202 z 7.06.2016 r.).

Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej z dnia 30 marca 2010 r. (Dz.Urz. UE. C nr 83, s. 389).

Akty prawa krajowego

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. poz. 483, z 2001 r. poz. 319, z 2006 r. poz. 1471 oraz z 2009 r. poz. 946)

Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy (Dz. U. z 2022 r. poz. 1510, 1700 i 2140 oraz z 2023 r. poz. 240 i 641).

Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz. U. z 2023 r. poz. 100, 173, 240 i 852).

Ustawa dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2023 r. poz. 742).

Literatura

Kierznowski Ł., *Szkoły doktorskie. Komentarz do art. 198–216 i 259–264 ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, Warszawa 2018, s. 48–49.

Kuczera M., *Finansowanie* [w:] *Szkoły doktorskie – aktualne problemy i wyzwania*, red. A. Wilk, J. Szczepkowski, J. Olszewski, Ł. Kominek, Poznań 2022, s. 156–166.

Monsbakken J.A., *Dlaczego społeczeństwa włączające są ważne?*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” 2021, I–II (38–39), s. 211–213.

Olszewski J., Wilk A., *Przedłużenie terminu złożenia rozprawy doktorskiej oraz zawieszenie kształcenia w szkole doktorskiej* [w:] *Szkoły doktorskie – aktualne problemy i wyzwania*, red. A. Wilk, J. Szczepkowski, J. Olszewski, Ł. Kominek, Poznań 2022, s. 117–140.

Prawo antydyskryminacyjne. System Prawa Unii Europejskiej, red. J. Maliszewska-Nienartowicz, Warszawa 2020.

¹⁴ Ł. Kierznowski, *Szkoły doktorskie. Komentarz do art. 198–216 i 259–264 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, Warszawa 2018, s. 48–49.

Pyter M. [w:] *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, red. A. Balicki, M. Pyter, B. Zięba, Warszawa 2021, Legalis.

Ślebzak K., *Komentarz do art. 69 Konstytucji RP* [w:] *Konstytucja RP. Komentarz do art. 1–86*, red. M. Safjan, L. Bosek, Warszawa 2016, Legalis.

Woźnicki J., *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, Warszawa 2019, s. 50.

Rights of PhD students with disabilities – analysis of the regulations of doctoral schools

Abstract

The subject of this article is an analysis of statutory regulations concerning the education of doctoral students and their application in the regulations of doctoral schools. The article consists of a comparison of the theoretical part and the practical part containing an in-depth meta-analysis of the regulations of 134 Polish doctoral schools. Within the scope of the analysis, the provisions regulating the rights of doctoral students and doctoral students with disabilities were verified, with particular emphasis on legal regulations and an indication of the doubts arising in this area. The conducted research allowed to compose the results, which in turn may become a contribution to further scientific discussions on the analyzed topic and become a trigger for the introduction of inevitable changes in legislation or regulations of doctoral schools.

Keywords: disability, PhD students with disabilities, doctoral school, regulations of doctoral school, rights of PhD students with disabilities

Małgorzata Kuczera, prawniczka, legislatorka, doktorantka. Zawodowo związana z administracją publiczną (główny specjalista ds. legislacji). Zainteresowania badaczki skupiają się zwłaszcza wokół zagadnienia bezpieczeństwa państwa oraz praw człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem grup wrażliwych.

MONIKA KRUPA-POTOCZNY

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0002-5648-0424
monikakr@dokt.ur.edu.pl

*Ludzie będąc chorymi,
cierpiącymi,
niepełnosprawnymi,
nie tracą nic ze swojej godności ludzkiej.*
Jan Paweł II

Inkluzja społeczna osób z niepełnosprawnością na przykładzie działalności Fundacji Handicap Zakopane

Streszczenie

Artykuł podejmuje tematykę włączania osób z niepełnosprawnością w życie społeczne ze szczególnym uwzględnieniem uspołeczniania dzieci i młodzieży. Osoby mające niepełnosprawność fizyczną bądź intelektualną są szczególnie narażone na utrudnienia związane z psychomotorycznością oraz poczuciem własnej sprawczości. Publikacja ma na celu pokazanie, jak doniosłe znaczenie mają organizacje, w tym Fundacja Handicap Zakopane, zajmujące się wspomaganiem młodych ludzi dotkniętych niepełnosprawnością w ich wszechstronnym rozwoju. Fundacja ta swoją misję skupia na integracji społecznej przez szeroko rozumiany sport. Jako nadrzędny cel jej istnienia wymienia się promowanie kultury fizycznej oraz sportu, szczególnie wśród jednostek czasowo lub trwale niepełnosprawnych. Dodatkowo Handicap zajmuje się integracją sportowców o różnorodnych możliwościach psychofizycznych. Problematyka inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnościami nadal pozostaje tematem otwartym na dyskusję naukową, odkrywającą nowe możliwości wspomagania tych osób.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność, dzieci i młodzież, proces inkluzji, społeczeństwo, fundacja

Wstęp

Niepełnosprawność to wieloaspektowe zagadnienie, które stale wymaga otwartej dyskusji naukowej ze względu na złożoność swojej natury. W niniejszej publikacji skupię się na wsparciu społecznym doświadczanym przez osoby z różnorodnymi niepełnosprawnościami fizycznymi i psychicznymi.

Zjawisko niepełnosprawności nie jest obce we współczesnym świecie. Dotyczy ono całej wspólnoty ludzkiej, gdyż zarówno osoby sprawne, jak i nie w pełni sprawne tworzą społeczeństwa. Aby lepiej zrozumieć, kim jest osoba z niepełnosprawnością, jakie bariery ma do pokonania oraz aby mogła ona zaakceptować siebie i nauczyć się z innymi żyć, potrzebne są właściwe relacje z drugim człowiekiem. Te relacje interpersonalne zachodzą na poziomie rodziny, szerzej – społeczeństwa, a nawet państwa¹.

Pojęcie niepełnosprawności z perspektywy humanistycznych dyscyplin naukowych

Niepełnosprawność dotyczy człowieka, jego poczucia godności, akceptacji i empatii wyrażanych przez społeczeństwo, ale także odczuwanych i realizowanych w życiu osobistym, zawodowym i publicznym. Z tych względów definicja legalna tego pojęcia ma służyć przede wszystkim jednostce, a dopiero potem instytucjom².

Definicje „niepełnosprawności” można rozróżniać z punktu widzenia psychologii, pedagogiki specjalnej oraz filozofii. W psychologii niepełnosprawność ujmuje się jako utratę częściowej lub pełnej zdolności podmiotowej organizowania własnego życia, co z kolei utrudnia zaspokojenie własnych potrzeb i wywiązywanie się z zadań społecznych³. Pedagogika specjalna ujmuje osobę z niepełnosprawnością jako tę, która bez „specjalnej pomocy nie może osiągnąć celów kształcenia i należnego stopnia samodzielności społecznej”⁴. W filozofii natomiast nie występuje słowo „niepełnosprawność”, jednak to zagadnienie rozumie się jako niedoskonałość, cierpienie lub brak dobra⁵.

Według ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, „niepełnosprawnymi są osoby, których stan fizyczny, psychiczny lub umysłowy trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza bądź uniemożliwia wypełnianie ról społecznych, a w szczególności ogranicza zdolności do wykonywania pracy zawodowej”⁶.

Sejm Rzeczypospolitej Polskiej w Karcie Praw Osób Niepełnosprawnych stwierdza, iż zgodnie z normami prawnymi i zwyczajowymi, osoby z niepełno-

¹ A. Prośniewska, *Osoba niepełnosprawna w nauczaniu Kościoła Okresu Posoborowego*, Niepokalanów 2013, s. 12.

² M. Giełda, *Pojęcie niepełnosprawności [w:] Prawno-administracyjne aspekty sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce*, red. M. Giełda, R. Raszewska-Skałeczka, Wrocław 2015, s. 20.

³ M. Ucińska, E. Odachowska, *Niepełnosprawność jako konsekwencja wypadku drogowego – psychologiczne wsparcie osób z dysfunkcjami*, „Transport Samochodowy. Motor Transport” 2016, nr 3, s. 54.

⁴ Materiały z prezentacji multimedialnej dotyczącej pedagogiki specjalnej, https://pcreskarzysko.pl/pliki/file/konferencja/niepe_nosprawno__.pdf [3.01.2023].

⁵ A. Prośniewska, *Osoba niepełnosprawna w nauczaniu...*, s. 195.

⁶ Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz.U. 2011, nr 127, poz. 721 z późn. zm.).

sprawnością mają prawo do niezależnego, samodzielnego i aktywnego życia oraz nie mogą podlegać dyskryminacji⁷.

Tutaj chciałabym wspomnieć, że dyskryminacja osób z niepełnosprawnością jest zjawiskiem coraz rzadszym w społeczeństwie. Dzięki zainteresowaniu się tym tematem przez środowisko naukowe, rozpowszechnia się w społeczeństwie właściwe „spojrzenie” na osoby z niepełnosprawnością – spojrzenie „rozumienia” i „akceptacji”. Co więcej, powstają różne organizacje, m.in. Fundacja „Mimo wszystko” Anny Dymnej czy Fundacja AVALON.

Obecnie podejmuje się wiele działań na rzecz pomocy osobom z niepełnosprawnościami, np.: organizowanie imprez charytatywnych (Dzień Godności w Jarosławiu), zakładanie placówek rehabilitacyjno-rewalidacyjnych (ośrodki szkolno-wychowawcze), powstawanie filmów podejmujących tę tematykę (np. *Forrest Gump*, *Nietykalni*, *Piękny umysł*, *Córka opiekuna wspomnień*) czy tworzenie infrastruktury z udogodnieniami. Wszystko to świadczy, iż osoby z niepełnosprawnością są pełnowartościowymi ludźmi i członkami społeczeństwa⁸.

Problemy osób z niepełnosprawnością szeroko omawiają w swoich publikacjach autorzy zajmujący się następującą tematyką:

- o opiece materialnej i duchowej piszą: Adam Kurzynowski i Zofia Kawczyńska-Butrym w *Polityce społecznej wobec osób niepełnosprawnych* oraz Jan Mikulski i Julian Auleytner w *Drogach do integracji*;
- o rehabilitacji i pracy piszą: Aleksander Hulek i Kazimierz Zabłocki w *Pedagogice rewalidacyjnej*, w *Rewalidacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w rodzinie* oraz w *Psychologicznych i społecznych wyznacznikach rehabilitacji zawodowej inwalidów*;
- o czasie wolnym piszą: Halina Borzykowska i Ryszard Pichalski w *Czasie wolnym osób niepełnosprawnych jako specjalnym obszarze procesu rehabilitacji i kształcenia osób niepełnosprawnych* oraz w *Edukacji specjalnej a kulturze*;
- temat edukacji sportowej poruszają: Jacek Dziedzic oraz Joanna Sobiecka w *Aktualnych formach usprawniania osób niepełnosprawnych poprzez sport* oraz w *Niepełnosprawnych w społeczeństwie*⁹.

Proces inkluzji społecznej jako element uspołecznienia osób z niepełnosprawnością

Bardzo ważne staje się pojęcie inkluzji społecznej definiowanej jako proces stwarzający osobom zagrożonym ubóstwem oraz wykluczeniem społecznym możliwości uzyskania szans i zasobów niezbędnych do częściowego uczestnictwa

⁷ Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 roku – Karta Praw Osób Niepełnosprawnych.

⁸ A. Prośniewska, *Osoba niepełnosprawna w nauczaniu...*, s. 13.

⁹ Tamże, s. 20–21.

w życiu ekonomicznym, społecznym i kulturalnym, na miarę możliwości osób z niepełnosprawnością¹⁰.

Inkluzja społeczna to także integracja społeczna, która przejawia się na wielu poziomach: edukacyjnym (klasy integracyjne – edukacja inkluzyjna), pracy zawodowej (zakłady aktywności zawodowej) oraz na poziomie rekreacyjnym, czyli wszelka działalność rozrywkowo-edukacyjna, wspomagająca rozwój indywidualny osób z niepełnosprawnościami.

Dodatkowo, Małgorzata Giełda w artykule pt. *Pojęcie niepełnosprawności*¹¹ wyróżnia dwa podstawowe modele niepełnosprawności, tj. model medyczny oraz model społeczny. Model medyczny nazywany jest również modelem indywidualnym, a niepełnosprawność rozumiana jest na płaszczyźnie konsekwencji choroby bądź uszkodzenia ciała lub umysłu. Z kolei model społeczny rysuje się w sytuacji różnych ograniczeń, których doświadczają osoby z niepełnosprawnością. Skonkretyzowane cechy tych modeli ilustruje tabela 1.

Tabela 1. Cechy scalonego modelu niepełnosprawności

Cechy modelu medycznego	Cechy modelu społecznego
Niepełnosprawność jest problemem jednostkowym.	Niepełnosprawność jest problemem społecznym.
Niepełnosprawność wymaga opieki medycznej i indywidualnego leczenia.	Niepełnosprawność wymaga integracji biopsychosocjalnej i działania społecznego.
Z niepełnosprawnością związana jest profesjonalna pomoc.	Z niepełnosprawnością związana jest indywidualna i zbiorowa odpowiedzialność społeczeństwa.
<p>Celem tego modelu jest jak najlepsze przystosowanie jednostki z niepełnosprawnością do życia w społeczeństwie poprzez:</p> <ul style="list-style-type: none"> – wskazanie odpowiednich zachowań, – sprawowanie właściwej opieki, – prowadzenie odpowiedniej polityki zdrowotnej, – podejście indywidualne do każdego przypadku. 	<p>Celem tego modelu jest wprowadzenie odpowiednich zmian w środowisku osoby z niepełnosprawnością poprzez:</p> <ul style="list-style-type: none"> – kształtowanie odpowiednich postaw społecznych, – realizowanie wobec osób z niepełnosprawnościami praw człowieka, – prowadzenie odpowiedniej polityki społecznej, – propagowanie wymaganych zmian społecznych.

Źródło: M. Giełda, *Pojęcie niepełnosprawności...*, s. 23.

Przedstawione modele niepełnosprawności ujmują w sposób holistyczny relację: osoba z niepełnosprawnością a społeczeństwo. Badaczka dokonała podziału pomiędzy ujęciem *sensu stricto* medycznym, a więc odwołaniem się do rehabilitacji umysłowo-fizjologicznej, a ujęciem społecznym rozumianym jako włączanie,

¹⁰ J. Bąbka, *Wspieranie społecznej inkluzji osób z niepełnosprawnością intelektualną – na przykładzie zakładu aktywności zawodowej*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2019, nr 20, s. 108.

¹¹ M. Giełda, *Pojęcie...*, s. 21.

czyli ponowne uspołecznienie osoby z niepełnosprawnością. Ciekawym pojęciem zastosowanym przy opisie tego modelu jest „zbiorowa odpowiedzialność społeczeństwa”, którą należy rozumieć jako rozwijanie świadomości społeczeństwa wrażliwego na potrzeby osób z różnymi niepełnosprawnościami.

Interesujące przesłanki formułuje Alicja Ostrowska w szkicu zatytułowanym *Niepełnosprawność, rehabilitacja i integracja społeczna osób niepełnosprawnych*. Autorka zauważa, że „właściwa adaptacja życiowa i integracja społeczna osób niepełnosprawnych nie jest możliwa bez ich uczestniczenia w grupach nieformalnych – bez kontaktów koleżeńskich, przyjacielskich, przynależności do kręgów towarzyskich czy różnego rodzaju organizacji i wspólnot”¹².

Niezwykle ciekawy reportaż przygotowała Bernadeta Szczypta (dziennikarka, politolożka oraz działaczka społeczna), ukazujący zbiór krótkich wywiadów z trzynastoma osobami, które doświadczyły różnych niepełnosprawności. Wszyscy respondenci należą do grupy tak zwanych *self-advokatów*, biorących udział w *self-advokaturze*, czyli projekcie w jarosławskim PSONI¹³, przygotowującym osoby z niepełnosprawnością intelektualną do samodzielnego życia w społeczeństwie. Wśród wielu inspirujących historii bardzo trafnie została ujęta idea *self-advokatów* w rozmowie z Krzysztofem Pietluchem. Na pytanie autorki reportażu: „Jesteś bardzo samodzielny, jak do tego doszedłeś?”, odpowiedział w następujący sposób: „Bardzo mi pomogły szkoła podstawowa i liceum oraz pobyt na Oddziale Dziennym. A także Warsztat Terapii Zajęciowej: pani kierownik Ewa Garbus i cały personel, zawsze byli dla mnie życzliwi. Miałem też wsparcie mamy i babci. Teraz radzę sobie sam ze wszystkim. Mieszkam samodzielnie. Płacę wszystkie rachunki. Dbam o siebie. Organizuję sobie czas wolny”¹⁴. Przytoczona wypowiedź świadczy jednoznacznie, iż wspomaganie osób z niepełnosprawnością (nawet intelektualną) daje wymierne efekty, a jednocześnie stanowi „małą cegiełkę” w tworzeniu integracji społecznej osób nie w pełni sprawnych.

Działalność Fundacji Handicap Zakopane jako przykład inkluzji społecznej

Proces inkluzji społecznej w sposób bardzo praktyczny i niezwykle pożyteczny widoczny jest na przykładzie działalności Fundacji Handicap Zakopane.

Dlaczego *handicap*? Uwzględniając stan zdrowia człowieka, można rozgraniczyć niepełnosprawność jako:

¹² A. Ostrowska, *Niepełnosprawność, rehabilitacja i integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Warszawa 2009, s. 13.

¹³ Opis działalności oraz funkcjonowania tzw. self-advokatury. Strona poświęcona Polskiemu Towarzystwu na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną w Jarosławiu, <http://www.psoni.jaroslaw.org.pl/dzialalnosc/inne-formy-wsparcia/71-inne-formy-wsparcia/708-platforma-self-advokatow-2> [25.06.2022].

¹⁴ B. Szczypta, *Kiedy się odważyysz. Inspirujące historie o self-advokatach*, Jarosław 2020, s. 71.

- Uszkodzenie (ang. *impairment*) – czyli strata bądź wada psychiczna (zespół stresu pourazowego). Ze względu na uraz głowy może pojawić się „wada psychiczna” fizjologicznej lub autonomicznej struktury organizmu (głównie są to urazy mechaniczne).
- *Sensu stricto* niepełnosprawność (ang. *disability*) – czyli wszelkie ograniczenia bądź brak prowadzenia aktywnego życia w sposób lub w zakresie uznawanym za typowy dla człowieka (zespół Aspergera, autyzm).
- Upośledzenie (ang. *handicap*) – stąd nazwa Fundacji – czyli niekorzystna sytuacja danej osoby, będąca wynikiem uszkodzenia lub niepełnosprawności, polegająca na ograniczeniu lub uniemożliwieniu jej wypełnienia ról, które uważane są za normalne, biorąc pod uwagę jej wiek, płeć, czynniki kulturowe i społeczne (zespół Downa)¹⁵.

Słowo *handicap* należy rozumieć jako najbardziej wymagający rodzaj niepełnosprawności, który jednocześnie obliuguje do najpilniejszej opieki oraz stymulacji. Wspomniana Fundacja jest organizacją pozarządową, powstałą w 2014 roku z inicjatywy Małgorzaty Tłałki-Długosz, reprezentantki Polski w narciarstwie alpejskim, olimpijki, wielokrotnej mistrzyni Polski, Francji, zwyciężczyni Pucharów Europy, medalistki Pucharów Świata oraz akademickiej mistrzyni świata. Misją Fundacji jest aktywizacja sportowa i integracja osób o obniżonych możliwościach psychofizycznych związanych z niepełnosprawnością, chorobami i skutkami zaawansowanego wieku. Wszystkie zajęcia odbywają się bezpłatnie. Do głównych celów Fundacji można zaliczyć:

- „upowszechnianie i rozwój narciarstwa, sportu i rekreacji, szczególnie wśród niepełnosprawnych oraz osób wracających do zdrowia po chorobach, kontuzjach, wypadkach;
- promocja zdrowia i zdrowego trybu życia, uwzględniająca regularne, bezpieczne uprawianie sportu;
- ułatwianie procesu integracji społecznej i wyrównywanie szans niepełnosprawnych poprzez równoprawne uczestnictwo w różnorodnych inicjatywach sportowych;
- przeciwdziałanie alkoholizmowi i innym uzależnieniom, patologiom, wykluczeniu, marginalizacji, poprzez sport¹⁶. Ten cel szczególnie mocno wpisuje się w pojęcie profilaktyki społecznej, która zakłada, że lepiej zapobiegać niż leczyć.

Ponadto, profilaktyka społeczna dotycząca niepełnosprawności opiera się na wczesnym rozpoznawaniu zagrożeń (fizjologicznych) oraz podejmowaniu działań, które zmierzają do zapobiegania zjawiskom i sytuacjom skutkującym ograniczeniem sprawności i właściwego funkcjonowania jednostki z danymi deficytami¹⁷.

Wymienione cele wpisują się w proces inkluzji społecznej, której mogą doświadczać już najmłodsze dzieci, młodzież oraz dorośli z różnymi niepełno-

¹⁵ B. Skotnicka, *Przygotowanie szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej na przykładzie szkół powiatu bydgoskiego*, Bydgoszcz 2019, s. 15–16.

¹⁶ Opis działalności oraz funkcjonowania Fundacji HANDICUP ZAKOPANE: <https://handicap-zakopane.pl/278-2/> [21.05.2022].

¹⁷ Z. Woźniak, *Programy i strategie polityki społecznej dla grup ryzyka*, Warszawa 2019, s. 178.

sprawnościami. Warto dodać, iż uczestnicy tych sportów (głównie zimowych) często kwalifikują się do paraolimpiad na szczeblu krajowym, co stanowi krok milowy w ich samorozwoju, wiary we własne możliwości oraz samoakceptacji.

Parę lat miałam możliwość poprowadzenia zajęć sportowych z udziałem dzieci i młodzieży z różnymi niepełnosprawnościami i muszę przyznać, że te zajęcia uświadomiły mi, jak bardzo ważne jest włączanie osób z niepełną sprawnością w życie społeczne, umożliwianie im realizacji marzeń (choćby sportowych) i jak korzystnie wpływa to na ich poczucie psychospołeczne. Oczywiście ważne jest, aby dziecko wyraziło chęć udziału w tych wydarzeniach dobrowolnie, aby nie było przymuszane. W przeciwnym wypadku może dojść do „przestymulowania”, inaczej „przebodźcowania”, które odbije się negatywnym echem na jego psychice.

Podsumowanie

W toku rozważań pedagogiczno-filozoficznych można dojść do przekonania, iż niepełnosprawność stanowi nieodłączny element każdego społeczeństwa. Niepełnosprawni powinni być integrowani z pozostałą częścią społeczności lokalnej i narodowej na miarę swoich możliwości tak, aby ich udział w życiu społecznym nie skutkował ponownym wyobcowaniem ze względu na posiadane deficyty. Ponadto należy podkreślić, że takie podejście w żadnym stopniu nie ujmuje poczucia godności oraz samego człowieczeństwa osobom z różnymi niepełnosprawnościami.

Przedstawiona w niniejszej publikacji Fundacja Handicap Zakopane stanowi dobry przykład właściwie pojętej inkluzji społecznej ze względu na charakter swojej działalności. Fundacja w pierwszej kolejności wspiera oraz otacza opieką dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami, ale jednocześnie nie ogranicza swojej oferty rekreacyjnej wobec osób sprawnych, borykających się czasowo z różnymi uszkodzeniami oraz deficytami.

Mieczysław Gogacz ciekawie nazywa osoby z niepełnosprawnościami – jako „osoby o niekonwencjonalnej urodzie”, oczywiście za „urodę” uznając ich „braki” i „deficyty”. Zaznacza także, iż „nietypowy wygląd” może być źródłem cierpień, a ponadto zauważa, że „niepełnosprawność” to swoiste wołanie, zwracające uwagę społeczeństwa na wartości miłości, nadziei, akceptacji oraz wzajemnego zaufania¹⁸.

Znamienne zdają się słowa Nicka Vujicica, który jest znaną osobą na całym świecie, jest swoistym mówcą motywacyjnym. Urodził się bez rąk i bez nóg. Nick powiedział: „Przeciwności, z którymi musimy się zmierzyć, często sprawiają, że stajemy się silniejsi. A to, co dziś wydaje się stratą, jutro może okazać się zyskiem”.

¹⁸ M. Gogacz, A. Andrzejuk, *Niepełnosprawność. Aspekty teologiczne*, edycja internetowa wydania pierwszego 2009, s. 20, <http://docplayer.pl/6467947-Mieczyslaw-gogacz-artur-andrzejuk-niepelnosprawnos-aspekty-teologiczne.html> [22.05.2022].

Bibliografia

- Bąbka J., *Wspieranie społecznej inkluzji osób z niepełnosprawnością intelektualną – na przykładzie zakładu aktywności zawodowej*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2019, nr 20.
- Giełda M., *Pojęcie niepełnosprawności* [w]: *Prawno-administracyjne aspekty sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce*, red. M. Giełda, R. Raszewska-Skałecka, Wrocław 2015.
- Gogacz M., Andrzejuk A., *Niepełnosprawność. Aspekty teologiczne*, edycja internetowa wydania pierwszego 2009, <http://docplayer.pl/6467947-Mieczyslaw-gogacz-artur-andrzejuk-niepelnosprawnosc-aspekty-teologiczne.html> [22.05.2022].
- Ostrowska A., *Niepełnosprawność, rehabilitacja i integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Warszawa 2009.
- Prośniewska A., *Osoba niepełnosprawna w nauczaniu Kościoła Okresu Posoborowego*, Niepokalanów 2013.
- Skotnicka B., *Przygotowanie szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej na przykładzie szkół powiatu bydgoskiego*, Bydgoszcz 2019.
- Szczypta B., *Kiedy się odważysz. Inspirujące historie o self-adwokatach*, Jarosław 2020.
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 roku – Karta Praw Osób Niepełnosprawnych.
- Ucińska M., Odachowska E., *Niepełnosprawność jako konsekwencja wypadku drogowego – psychologiczne wsparcie osób z dysfunkcjami*, „Transport Samochodowy. Motor Transport” 2016, nr 3.
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz.U. 2011, nr 127, poz. 721 z późn. zm.).
- Woźniak Z., *Programy i strategie polityki społecznej dla grup ryzyka*, Warszawa 2019.

Netografia

- Opis działalności oraz funkcjonowania Fundacji HANDICUP ZAKOPANE, <https://handicap-zakopane.pl/278-2/> [21.05.2022].
- Materiały z prezentacji multimedialnej dotyczące pedagogiki specjalnej, https://pcreskarzysko.pl/pliki/file/konferencja/niepe_nosprawno_.pdf [3.01.2023].
- Opis działalności oraz funkcjonowania tzw. self-adwokatury. Strona poświęcona Polskiemu Towarzystwu na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną w Jarosławiu, <http://www.psoni.jaroslaw.org.pl/dzialalnosc/inne-formy-wsparcia/71-inne-formy-wsparcia/708-platforma-self-adwokatow-2> [25.06.2022].

Social inclusion of people with disabilities on the example of the activities of the zakopane handicap foundation

Abstract

The paper deals with the social integration of people with disabilities, with special attention to the socialisation of children and young people. People with physical or mental disabilities are particularly vulnerable to disabilities in terms of psychomotor skills and independence. The present study aims to highlight the importance of organisations, including the Zakopane Handicap Foundation, which are committed to supporting young people with disabilities in their comprehensive development. The Foundation focuses on social inclusion in the broadest sense. The Handicap Foundation is a non-governmental organization that has been active in Zakopane since 2014. The main objective

of the Foundation is to promote physical culture and sports, especially for people with temporary or permanent disabilities. In addition, Handicap deals with the integration of athletes with diverse psycho-physical abilities. In addition, some members of the organization, including children, are qualified to participate in the Paralympic Games. The issue of social inclusion of people with disabilities continues to be an open topic for scientific debate identifying new ways of supporting people with disabilities.

Keywords: disability, children and adolescents, inclusion process, society, foundation

Monika Krupa-Potoczny, magister pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej z resocjalizacją i profilaktyką społeczną, absolwentka Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej w Jarosławiu. Autorka publikacji naukowych o tematyce niepełnosprawności oraz szeroko pojętym szkolnictwie. Prelegentka licznych konferencji krajowych i międzynarodowych. Doktorantka Szkoły Doktorskiej na Uniwersytecie Rzeszowskim w dyscyplinie pedagogika.

RYSZARD STRZELECKI

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0001-9437-9450

rjstrzelecki@ukw.edu.p

Humanistyczne „zwroty” w perspektywie metodologicznej

Streszczenie

Artykuł dotyczy „zwrotów” kształtujących oblicze dzisiejszej humanistyki i ujmuje ich specyfikę w perspektywie i ocenie metodologicznej. „Zwroty” zostały odniesione do ich najbliższego kontekstu badawczego, czyli nowej filozofii nauki: Poppera, Lakatosa, Laudena, Feyerabenda i Kuhna. Wykazano wszelkie zbieżności i uchybienia orientacji „zwrotów” wobec przyjętych tam założeń. Okazało się, że realizują je założenia w niewielkim stopniu. Zostały również przybliżone ujęcia „zwrotów” dokonane przez innych badaczy. Ponadto wykazano ich stosunek do tradycji humanistyki i uchybienia wobec tej tradycji. Jednak kluczową cechą „zwrotów” jest ich odejście od współczesnej logiki nauki, racjonalności i rozumności poznania naukowego oraz od zasad ogólnej metodologii nauk. Zostały też omówione najważniejsze przykłady redukcjonizmu ontologicznego i naruszania statusu bytowego człowieka. Nadużycia te przedstawiono na przykładzie czterech wybranych „zwrotów”: performatywnego, „ku rzeczom”, biologicznego i cyfrowego w wersji transhumanistycznej.

Słowa kluczowe: „zwrot”, metodologia, humanistycyzm, postmodernizm, ontologia, transhumanizm, biologia, Kuhn, Feyerabend, Popper

W artykule powracamy do sprawy zwrotów. W minionych latach tematykę zwrotów podejmowano wielokrotnie. Najczęściej przedmiotem opracowań był wybrany zwrot¹. Niekiedy pewna grupa zwrotów, wytypowanych, dominujących

¹ Przykłady tych publikacji: K.a Gieba, *Zwroty przestrzeni w badaniach literackich – uporządkowania i podstawowe rozróżnienia*, „Przestrzenie Teorii” 2015, nr 23; I. Stokficzewski, *Zwrot polityczny*, Warszawa 2009; W. Kędzierzawski, *Zwrot ku rzeczom – nowy status kultury materialnej we współczesnej humanistyce* [w:] *Głód: skojarzenia, metafory, refleksje*, red. K. Łeńska-Bąk, M. Szandara, Opole 2014, s. 207–230; zwrot ikoniczny – jego wykładnię i zasadnicze kierunki myślowe zawiera praca pod red. A. Zeidler-Janiszewskiej, *Obrazy w naszym życiu, Wprowadzenie*, Warszawa 2006. Wyodrębniono też zwrot afektywny, który na podstawie różnych teoretycznych przesłanek dotyczących uczuć, emocji i afektów, definiuje na nowo pojęcie ludzkiego podmiotu, otwiera drogę do konstruowania tożsamości, czyli ciała i cielesności, płci, kategorii genderowych, queerowych. Szeroko został omówiony zwrot performatywny. Zestawienie badań w książce: *Zwrot performatywny w kulturze*, red. M. Błaszczyk i I. Górska, Poznań 2015. Tu, podobnie jak w zwrocie dyskursywnym,

i zasługujących na całościowe syntetyczne zestawienie. Opracowania te, najczęściej zamieszczone w książkach zbiorowych, zależnie od przymieślników autorów zawierają odmienny obraz i nieco różne konfiguracje tych dominujących zwrotów². „Zwroty” dominujące, czyli te, które nadają ton tej orientacji w humanistyce współczesnej. Czy warto w obecnej krótkiej refleksji podążać drogą tych licznych, niekiedy obszernych, a niekiedy nawet gruntownych opracowań, czemu ma to służyć? „Zwroty” budziły zastrzeżenia głównie o charakterze metodologicznym i uważam, że nadal problematyka ta może być podejmowana. Są zagadnienia, które można pogłębić, głównie przez przyjęcie kryteriów badań wypracowanych w tradycji europejskiej na gruncie ogólnej metodologii nauk. Na tych sprawach skupimy uwagę. Nie chodzi jednak wyłącznie o należyty standard uprawiania twórczości naukowej. Błędy metodologiczne dotyczą również złego podejścia do przedmiotu badania, niezgodnego z dyscypliną; dotyczą proklamacji badań przedmiotowych, które wykraczają poza możliwości metod stosowanych w humanistyce (jako antropologii historycznej), literaturoznawstwie oraz kulturoznawstwie. Kwestia dotyczy podejmowania w zwrotach refleksji ontologicznej oraz metafizycznej. W obu jest to błąd fatalny humanistyki, która nie powinna zajmować się istotą człowieka, ale jego postacią historyczną.

Antropologia filozoficzna, antropologia filozofii realistycznej może być kontekstem refleksji humanistycznej, ale nie dziedziną badań. „Zwroty” przypisują sobie uprawnienie do nieograniczonej kreacji przedmiotów teoretycznych i procedur ich badania. Najbardziej radykalne, zdystansowane wobec tradycji badawczych, nie respektują podziałów dyscyplinarnych, wykraczają poza granice własnej domeny, sięgają na ogół redukcjonistycznie ku ontologii człowieka. Myślenie wokół człowieka jest w tych „zwrotowych” proklamacjach kluczowe, zagadnienie to należy jednak pozostawić do innego opracowania. W obecnej wypowiedzi antropologia pojawia się głównie jako zagadnienie metodologii – zarówno badawczej, jak i dyscyplinarnej. Pozostałe istotne kwestie refleksji nad zwrotami będą w obecnym artykule w pewnym zakresie podjęte.

„Zwrot”. Nazwa „zwrot” nie jest terminem teoretycznym, czyli nie ma definicji ustalonej w dobrze określonym systemie wiedzy. Sprawia to, że wszelkie próby przybliżenia jej znaczenia wychodzą od semantyki ogólnej, niekiedy od etymologii.

język nie tyle odzwierciedla rzeczywistość, ale ją tworzy, chociaż w tym wypadku kładzie się nacisk na aktualność tworzenia, konieczność powtórzeń dla zaistnienia i podtrzymania zjawiska, co jest typowe dla performansu. Przypomnieć wypada definicję R. Schechnera: *Performatyka. Wstęp*, przekł. T. Kubikowski, Wrocław 2006, określającą performans jako zachowanie zachowania. E. Domańska, *Historie niekonwencjonalne. Refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*, Poznań 2006.

² Do tych studiów należą książki: D. Bachmiann-Medick, „*Cultural Turns*”. *Nowe kierunki w naukach o kulturze*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 2012; „*Zwroty*” *badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne*, Olsztyn 2010; *Antropologizowanie humanistyki. Zjawisko – Proces – Perspektywy*, red. J. Kowalewski, W. Piasek, Olsztyn 2009; *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, red. E. Domańska, Poznań 2010.

Odwołują się w każdym razie do języka ogólnego i kompetencji użytkownika tego języka. Niewiele poprawia sytuację powiązanie rzeczownika „zwrot” z dookreślającym jego znaczenie przymiotnikiem. Forma słowotwórcza przymiotnika nawiązuje do nazw orientacji i nurtów badawczych takich, jak „strukturalizm”, „modernizm”, „sekularyzm”, „humanizm”. Zwroty z uwagi na ich postmodernistyczną proveniencję nie są wynikiem prostej adiektywizacji, ale ich nowego definiowania z przedrostkiem „-post” – stąd zwroty poststrukturalny od poststrukturalizm, postmodernistyczny – od postmodernizm, posthumanistyczny od posthumanizm czy postsekularny – od postsekularyzm. Istnieje wiele innych tego typu nazw. Zazwyczaj jednak nie są adiektywizacją doktryn badawczych, które w nurcie zwrotów ulegały przeobrażeniu. Większość bowiem przymiotników pochodzi od rzeczowników przedmiotowych takich jak: narracja, kultura, pamięć, przestrzeń, afekty, język, ikona, performance i wiele innych. Zwroty z tymi przymiotnikami mają nadal charakter pozasystemowy, a ich znaczenie jest ustalone w tekstowych proklamacjach tych zwrotów, czyli ustalane indywidualnie i kontekstowo. Jest jeszcze jeden rodzaj przymiotników wchodzących w zakres nazwy z rzeczownikiem „zwrot”. Są one tworzone od nazw niehumanistycznych dyscyplin i dziedzin wiedzy, takich jak: etyka, antropologia czy biologia. Nazwy te świadczą o radykalnym otwarciu humanistyki na inne obszary wiedzy, chociaż otwarcie to podlega restrykcyjnej procedurze adaptacyjnej i nie musi rozwijać idei stworzonych w tych obszarach wiedzy. Dlatego mimo tych samym konstrukcji słowotwórczych ich faktyczne znaczenie nie tłumaczy się właściwą im transformacją semantyczną. Jeśli na ogół wiadomo, co przynosi formant „-post” (występowanie „po” lub odwołanie „do”), to za każdym razem efekt znaczeniowy jego użycia może być odmienny.

„Zwrot” wobec teorii. Przejdźmy od wykładni językoznawczej w stronę nazewnictwa naukowego. W przypadku „zwrotów” ich nomenklatura badawcza jest używana inaczej niż w ważnym artykule Janusza Sławińskiego, *Problemy literaturoznawczej terminologii*³. Odwołujemy się do artykułu opracowanego na kanwie metodologicznych przemyśleń nad koncepcją słownika terminów literackich. Aby pokazać różnicę między kategorią nazwy i kategorią terminu teoretycznego, Sławiński zgodnie ze statusem naukowym humanistyki zagadnienie terminologii umieszcza w rozważaniu nad dyscyplinami dobrze uporządkowanymi. Dyscypliny są wtedy dobrze uporządkowane, gdy zawarte w ich wypowiedziach sądy cechują się wzajemną niesprzecznością. Warunek tej niesprzeczności muszą spełniać również definicje nazw, zarówno utworzone w dyscyplinie, jak i zapożyczone na użytek dyscypliny z innych dyscyplin (przyjmuje się w metodologii ogólnej prawidłowość przejmowania terminów z systemów wcześniejszych).

Nawiązujemy do tych wymagań, aby wskazać różnicę tworzenia terminologii w nauce humanistycznej przed zainicjowaniem „zwrotów”, a następnie w okresie nadawania refleksji humanistycznej charakteru „zwrotów”. Otóż w humanistyce

³ J. Sławiński, *Problemy literaturoznawczej terminologii* [w:] *Dokumentacja w badaniach literackich i teatralnych. Wybrane problemy*, red. J. Czachowska, Wrocław 1970.

lat siedemdziesiątych dominowało dążenie do stworzenia tekstów naukowych operujących dobrze określonym językiem. Celem postępowań badawczych było nadanie dyscyplinom humanistycznym kształtu teoretycznego przez zachowanie zasady niesprzeczności wszelkich sądów i użycie terminologii wyznaczonej w obrębie systemu danej teorii czy to w wyniku ich utworzenia w systemie, czy w konsekwencji prawidłowych zapożyczeń. W tym drugim wypadku zarówno terminologia, jak i właściwe jej definicje muszą być poprawnie zaadaptowane, czyli uznane za tezy systemu. Terminologia wyznacza w systemie obszar tego, co obligatoryjne, sprawdzalne i definiowalne, do tego, co swobodne, intuicyjne i nieweryfikowalne⁴. U Sławińskiego terminy w procesach kształtowania dyscyplin są wcześniejsze od nazwy. Termin staje się nazwą, gdy nie wymaga specyficznego systemu teoretycznego dla zachowania jego znaczenia, gdy jego znaczenie w całej dyscyplinie jest znane i ustabilizowane. Terminy dojrzewają więc do bycia nazwą. Z kolei w „zwrotach” nazwy są wcześniejsze w ich naukowej semantyzacji. Nazwa ma charakter intuicyjny, potoczny, sugerujący. Natomiast w wyniku jej używania i stopniowego zakorzenienia w orientacji badawczej otrzymuje coraz wyraźniej określone dystynkcje semantyczne.

Co łączy zwroty, co sprawia, że tworzą jedną orientację, w której z powodzeniem mieszczą się zjawiska bardzo wielorakie? „Zwroty” to kategorie mniej lub bardziej zaborcze, można rzec, że każdy ciągnie humanistykę w swoją stronę i wprowadza własne priorytety poznawcze. Jednak zasięg ich oddziaływania na humanistykę bywa różny. Są „zwroty”, które jedynie kładą nacisk na określone przedmioty lub formy postępowania badawczego, wypierając jednocześnie inne stanowiska i procedury z badań. Jednak są też „zwroty”, które mają na celu przeobrażenie całej humanistyki. Te zwroty ze zmiennym powodzeniem szukają właśnie potwierdzenia w uniwersalnej refleksji filozoficznej dotyczącej stanu nauki. Najbliższa ich oczekiwaniom jest teoria paradygmatów Thomasa Kuhna, nieco rzadziej nawiązują do innych przedstawicieli nowej filozofii nauki, reprezentowanej głównie przez tak zwaną „bandę czworga”⁵, oprócz przywódcy całej formacji Karla Poppera, wspomnieć trzeba Pawła Feyerabenda czy Imre Lakatosa. Do sprawy powrócimy w dalszej części wywodu. Jak wynika z poczynionych przed chwilą uwag, humanistyka „zwrotów” jest w wysokim stopniu zindywidualizowana, podzielona na tryby myślenia, prywatne pomysły, itd. W polu badawczym widać wyrwy, przedstawiciele „zwrotów” nie szukają porozumienia, chociaż na ogół nie wykluczają wzajemnie swoich procedur badawczych, nie wchodzą sobie w drogę, chociaż nie wspierają się, powstaje efekt „zatłoczenia”. Znane są przypadki, że ci sami przedstawiciele nauki partycypują w różnych „zwrotach”⁶. Łącz-

⁴ Zob. tamże, s. 226–234.

⁵ Określenie, popularne w kręgach metodologów, stosuje Józef Maria Bocheński, zob. *Między logiką a wiarą. Z Józefem M. Bocheńskim rozmawia Jan Parys*, wyd. 2, Paris 1992, s. 31. „Banda czworga”: Kuhn, Feyerabend, Toulmin, Hanson.

⁶ Mówi o tym P. Bohuszewicz, *Po czy w ramach poststrukturalizmu?* [w:] „Zwroty” badawcze..., s. 25; nawiązuje m.in. do A. Zybortowicza, *W przyszłość wkraczam tyłem (uwagi o cywilizacji*

ność między „zwrotami” nie polega zatem na ich generalnych koligacjach, ale na czymś innym. Co zatem łączy „zwroty”? Odpowiedź może zawierać jeszcze jeden wyróżnik „zwrotów”. Każdy „zwrot” polega na odcięciu się od tego, co było poprzednio, a nawet usytuowaniu się przeciw temu, chociaż niekiedy wprowadza problematykę wcześniej niepodjętą. Jeśli nawet sposoby odwrótu od wcześniejszych badań, od wcześniejszych formacji są różne, to sam odwrót, samo przeciwstawienie się sprawia, że „zwroty” stanowią poniekąd wspólny front porzucenia tradycji badawczych i właściwych im założeń naukowych.

„Zwroty” w kontekście przemian ogólnej metodologii nauk. Istnieje wiele czynników, które we współczesnej myśli, motywach i poczynaniach decydentów współczesnej humanistyki zdecydowały o wyłonieniu się konceptów zwrotu. „Zwrot” nie wynika z zatroskania nad stanem myśli, szczególnie refleksji teoretycznej, nie wynika z rozważnych postępowań, w których empatia dla nauki domaga się prawdy i poświęcenia bardziej niż usłużności wobec innych badaczy, ze względu na nich samych. Arystotelesowska zasada: *amicus Plato, sed magis amica philosophia* polegała na stanowczym odrzuceniu (falsyfikacji) prawomocnej tradycji badawczej, w wyniku uznania nowych, niezwykłych osiągnięć poznawczych. Tak uczynił, jak wiadomo, Arystoteles wobec Platona. Natomiast w „zwrotach” zasada ta przyjmuje ponurą postać odrzucenia tradycji w imię zła uprawomocnionej, metodologicznie nieopracowanej inicjatywy poznawczej. Toteż postawy protagonistów „zwrotów” tylko powierzchownie przypominają radykalizm K. Poppera⁷. Zasada falsyfikacjonizmu wyrażona w dziele *Logik der Forschung*⁸ wymagała skutecznych argumentów obalających wcześniejszą teorię. Proponenci zwrotów nie mają takich narzędzi, a tym bardziej poza prostym kwestionowaniem, nie zamierzają niczego prawomocnie obalać. Przekraczają wcześniejszy stan wiedzy, opartej na fundamentach klasycznych bądź modernistycznych, a zabieg ten jest tym bardziej przewrotny, że wynika z racji podmiotowych. Cała orientacja cierpi na swoisty „podmiotowizm”, a w tej sytuacji

współczesnej) [w:] *Konstruktywizm w humanistyce*, red. A. Pałubicka, A.P. Kowalski, Bydgoszcz 2003, s. 99–102, cyt. za: P. Bohuszewicz, dz. cyt., s. 25, 43.

⁷ Zasada ta jest ogólna, chociaż była odnoszona wprost do teorii nauk przyrodniczych. Jest to zrozumiałe, gdyż Karl Popper konsekwentnie polemizował z kołem wiedeńskim, które kontynuowało założenia pozytywizmu w postaci logicznego empiryzmu. Był również konsekwentnym krytykiem konwencjonalistów, którzy ratowali teorie pozbawione wagi, usprzecznione przez stosowanie różnych wybiegów, głównie hipotezy *ad hoc*. Pewne symptomy tej „choroby” sięgają początku radykalnych przemian w metodologii po pozytywizmie (H. Poincaré i P. Duhem). Uprawomocnienie perspektywy konwencjonalnej inicjatorzy „zwrotów” znajdują w dominującej dziś w nauce metodologii hipotetyczno-dedukcyjnej, którą cechuje przewaga języka badawczego nad empirią, w efekcie przekonania, że teoria nie odzwierciedla porządku przedmiotowego, a tworzy porządek zgodnie z przyjętym systemem językowym. Zwątpienie w możliwość odzwierciedlenia w strukturze teorii porządku rzeczy, w co zapewne naiwnie wierzył pozytywizm, prowadzi do dominacji podmiotu badającego. Jest to niewielkie usprawiedliwienie „podmiotowizmu” „zwrotów”.

⁸ K. Popper, *Logika odkrycia naukowego*, przekł. U. Niklas, Warszawa 2002.

nawiązania do K. Poppera są nieliczne i stanowią dla badaczy niemałe wyzwanie. Jednak o obiektywności nauki nie decyduje bynajmniej warunek jej quasi-metafizycznego, „słabego” statusu, bo na taki orientacja próbuje się niekiedy zdobyć. Mamy pojedyncze harce, wyprawy w sferę ontologii. Jednak o obiektywności nie decyduje „empiryzm” (por. przyp. 7), ale logiczny porządek tekstów, teorii i doktryn. Toteż gdy z tej z perspektywy spojrzymy na „zwroty”, bezspornie nie spełniają one warunków obiektywności, dominuje wspomniany „podmiotowizm”. Nie sprowadza się on do „ludycznej” postawy pojedynczego podmiotu. Jest cechą całej orientacji, mnogości inicjatyw, multiplikującej się wielości, co potwierdza, że zwroty nie są objęte żadną nadrzędną, właściwą porządkowi nauki, dyrektywą. „Podmiotowizm” prowadzi do indywidualizmu, do wielości tropów i poszukiwań, co z kolei wzbudza autarkiczne postawy u następnych proponentów „zwrotów” i prowadzi do otwartego pluralizmu.

Keneth J. Gergen. Pluralizm wynikający z indywidualizmu w szerszej przestrzeni nauki współczesnej diagnozuje Keneth J. Gergen⁹. W rozdziale *Prawda w kłopotach*¹⁰ podejmuje ważną dla nas sprawę indywidualizmu i wielości w badaniach. Ustaliliśmy, że otwarta wielość jest następstwem indywidualizmu, zaś indywidualizm (czyli podążanie tropem własnych odrębności) polega na skoncentrowaniu na sobie i postrzeganiu świata tylko poprzez siebie. Sam podmiot miałby kompensować utratę gwarancji, które powinna zapewnić oczywistość przedmiotowa. Wymaga to – jak uważa Gergen – wiary. „Utrata wiary może prowadzić do coraz większego wikłania się w sferze poznawczej, poszukiwania tego, co nie budzi już pewności”¹¹. Bo właściwie każde poszukiwanie z nadzieją na wypełnienie odkrywczej misji jest naznaczone niepewnością, jeśli jest związane z brakiem afirmacji własnych czynności i własnych efektów poznawczych. Tu docieramy do głębszego rozumienia „podmiotowizmu”. Podmiot pozbawiony możliwości afirmacji sfery przedmiotowej sam sobie nie może udzielić gwarancji. Toteż problemem zasadniczym jest właśnie brak afirmacji. Dopiero za tym postępuje namnażanie koncepcji, poszukiwanie coraz nowych rozwiązań. Czynią to inni uczestnicy świata nauki. Mówi Gergen: „kryzys w środowisku naukowym jest w znacznej mierze następstwem społecznego nasyconia”¹². W tym nagromadzeniu badań idea pewnej wspólnej obiektywności czy konsensualności sądów zostaje utracona. To właśnie w mnogości przeświadczeń załamuje się dążenie do prawdy obiektywnej, skoro nie ma w tym szansy ustalenia również prawdy konsensualnej. Gergen w pytaniu o „ja” nasycone, czy może „ja” przesycone wielością prawd, kierunków i głosów wypełniających przestrzeń nauki, zatłoczenie wielością projektów kreśli sytuację, którą wypada uznać za podstawową dla refleksji na temat

⁹ K.J. Gergen, *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, przekł. M. Marody, Warszawa 2009.

¹⁰ Artykuł na s. 113–142.

¹¹ Tamże, s. 113–114.

¹² Tamże, s. 114.

„zwrotów”. Były podejmowane „desperackie” próby wyjścia z owego zatłoczenia przez tworzenie kolejnych, nowych zwrotów, co podkreślają redaktorzy tomu *„Zwroty” badawcze w humanistyce*¹³. Prowadzi to do powstania błędnego koła – reakcja na „zatłoczenie” zwiększa tylko owo „zatłoczenie” i pogłębia niekorzystną sytuację. Bywa, że te same osoby po utworzeniu jednych zwrotów tworzą następne, co sygnalizują w przypisie. Inny powód tworzenia „zwrotów” może wiązać się z poczuciem braku możliwości uprawiania uporządkowanej refleksji, a „zwrot” wbrew jego specyfice taką szansę obiecuje.

Paul Feyerabend. W uprawomocnieniu wielości „zwrotów”, wielości trybów naukowego postępowania szuka się niekiedy wsparcia w koncepcji P. Feyerabenda. Dla pełniejszego naświetlenia tego metodologicznego kontekstu warto cofnąć się do Karla Poppera, inicjatora i promotora całego nurtu badań określanego mianem „nowej filozofii nauki”. W przeciwieństwie do koła wiedeńskiego Popper skupia uwagę na odkryciu naukowym, które uzyskuje wagę, gdy podlega uzasadnieniu (kontekst uzasadnienia). Zatem proceder uzasadnienia jest niemniej ważny niż sama inspiracja i podmiotowa inicjatywa poznawcza. Odkrycie naukowe i postawienie nowych hipotez ma być warunkiem bezwzględnie oczekiwanej falsyfikacji¹⁴ aktualnego stanu teorii czy sektora badań, co zapewnia dynamikę i systematyczny rozwój nauki. To rozwiązanie jest rozbieżne z pojawiającymi się w toku dzisiejszych badań konceptami zwrotów. Teoretykom tej nowej sytuacji w nauce i humanistyce o wiele bliżej do kontynuatora, a zarazem opozycjonisty twórcy nowej filozofii – Pawła Feyerabenda. W dziele *Przeciw metodzie*¹⁵ głosił, że nawet teorie sfalsyfikowane mogą istnieć nadal obok teorii nowych, tymczasowo dobrze ugruntowanych, a to współistnienie dokonuje się w ramach tak zwanego dyskusjonizmu metodologicznego, który w bardziej radykalnym ujęciu nosi miano „metodologicznego anarchizmu”.

Pluralizm Feyerabenda polega na akceptacji konkurencyjnych teorii, o ile są one w stanie wyjaśnić ten sam zbiór czystych danych empirycznych. Pluralizm nie jest więc dowolnym zestawieniem teorii. Feyerabend unika dowolności, godzi się na współistnienie teorii, o ile tego wymaga przekroczenie restrykcyjnej zasady Popperowskiej. Mowa o sytuacjach, gdy wyjaśnienie danych empirycznych, po

¹³ „Zwroty” badawcze.... We wstępie redaktorzy, J. Kowalewski i W. Piasek, stwierdzają: „Bywa przecież i tak, że propagatorzy danego «zwrotu» w niedługim czasie stają się współtwórcami i uczestnikami «zwrotu» kolejnego, nierzadko idącego pod prąd wcześniej składanym propozycjom” (s. 10).

¹⁴ Falsyfikacjonizm zakładał możliwość obalenia dowolnej teorii. Nieudane próby obalenia – koroboracja – w dłuższej perspektywie są niekorzystne dla rozwoju nauki. W późniejszej refleksji Popper wprowadził pojęcie fallibilizmu, który jest stanowiskiem bardziej radykalnym i dotyczy falsyfikacji teorii nie tyle przez sąd bezwarunkowo prawdziwy, ale także przez inną teorię. Fallibilizm głosił nie tylko możliwość podważenia dowolnej teorii, ale stwierdzał, że każda teoria jest w istocie swej podważalna i doraźna. Sąd o teorii z uwagi na „jest” ma charakter metafizyczny (por. S. Kamiński, *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1981, s. 154).

¹⁵ P.K. Feyerabend, *Przeciw metodzie*, przekł. S. Wiertelwski, wyd. I, red. nauk. przekładu K. Zamiara, Wrocław 1996.

falsyfikującym odrzuceniu wcześniejszej teorii, dopuszcza dwie teorie o tej samej zdolności adaptacji sądów, a nie jedną, jak zakładał Popper (wyraźnie też deklaruje, że jedną z teorii przyjętych po falsyfikacji może być także dawniejsza teoria, czyli teoria sfalsyfikowana w innym aspekcie). Dodaje jednak, że skoro już są dwie lub więcej teorii, wybór między nimi dokonuje się wedle kryteriów pozapoznawczych – to właśnie zostało określone mianem „dyskusjonizmu”. I – mówiąc najogólniej – dokonuje się co najmniej przez odrzucenie wyłączności kryterium logicznego. Otóż w całym nurcie nastąpiło przejście od restrykcyjnego racjonalizmu naukowego do stanowisk bardziej liberalnych, czy to w wykładni P. Feyerabenda, czy w wykładni T. Kuhna, a później także I. Lakatosa i innych, np. L. Laudana. Stanowiska te cechuje stopniowe odchodzenie od metodologii określanej mianem apriorycznej racjonalności naukowej¹⁶. Dodać wypada, że „w określeniu naukowej racjonalności rolę odgrywają wyłącznie względy logiki z pominięciem dziejów praktyki badawczej”¹⁷. Stanowiska Poppera i Lakatosa wprawdzie z powodu istotnego udziału empiryzmu mogą być traktowane jako umiarkowanie naturalistyczne, ale jednak naukowa racjonalność przejawia się u nich w ponadczasowej i uniwersalnej teorii metod badania naukowego, zarazem – jak zaznacza Z. Hajduk – „obowiązuje tu teza o jedności nauk przyrodniczych i humanistycznych”¹⁸. Właśnie od tej racjonalnej uniwersalności odchodzą przedstawiciele „postkuhnowskiej” filozofii nauki (znalazło się w niej miejsce również dla Lakatosa, który odszedł od pierwotnego restrykcyjnego stanowiska). Fazę postkuhnowską cechuje „wprowadzenie w obręb filozoficznego rozumienia możliwie najszerszego obszaru praktyki badawczej”¹⁹. Autor opracowania wskazuje na wagę doboru dziejowych przypadków, znaczenie epistemologii historiograficznej i innych warunków, które wiążą się z szerokim kontekstem społecznym i historycznym, a nie wyłącznie logicznym. Przemiany filozofii nauki w interesującym nas nurcie zmniejszają odległość między odpowiedzialną metodologią nauki a projektowanymi rozwiązaniami w „zwrotach”. Oczywiście, ta odległość pozostaje ogromna, zważywszy, że komentatorzy, także osoby aprobujące zwroty, widzą w nich przejaw posthumanistyki (posthumanizmu), czyli humanistyki rezygnującej z pryncypiów refleksji naukowej, a głównie jej ontologicznych podstaw. W każdym razie pewne ujęcia „zwrotów” szukają oparcia w spluralizowanej perspektywie nauki, przyjmowanej przez późniejszych przedstawicieli nowej filozofii nauki oraz kontynuatorów ich idei.

Wróćmy do ważnej sprawy wyboru teorii. Co decyduje o ukierunkowaniu badań? Z pewnością w pierwszym rzędzie decyduje sam badacz – jego pragmatyzm, przeświadczenia poznawcze, stwierdzenie zasadności badań, inicjatywy

¹⁶ Nawiązuję do opracowania Z. Hajduka, *Temporalność nauki. Kontrowersyjne zagadnienia dynamiki nauki*, Lublin 1995, s. 221–223.

¹⁷ A.F. Chalmers, *Czym jest to, co zwiemy nauką? Rozważania o naturze, statusie i metodologii nauk. Wprowadzenie do współczesnej filozofii nauki*, przekł. i przypisy A. Chmielewski, Wrocław 1993, s. 220.

¹⁸ Z. Hajduk, dz. cyt., s. 221.

¹⁹ Tamże, s. 222.

woluntarne, upodobania i animozje. Wyróżniki inicjatywy badawczej są dwa – cel i motywacja. O ile cel jest określony potrzebami dyscypliny, stanem badań, kluczowymi problemami, czyli warunkami obiektywnymi, o tyle motywacja jest wybitnie subiektywna. Wyznacza ją zespół czynników kształtujących zazwyczaj bardzo osobistą podmiotowość badacza. W przeciwieństwie do obiektywności związanej z realizacją badawczego celu, subiektywność obejmuje nie tylko treści możliwe do wyrażenia, ale również momenty, których nie można objąć skutecznym rozumieniem, nieuchwytnie, a niekiedy wręcz irracjonalne. Bywa, że dla postępowania człowieka można nie znaleźć uzasadnienia. Właśnie motywacja, jej charakterystyczne subiektywne momenty, pełni kluczową rolę w powstawaniu „zwołów”. Wypada więc stwierdzić, że „zwroty” są inicjowane głównie przez motywację badawczą, a obiektywne cele, sugerowane przez dyscyplinę, jej poznawcze potrzeby oraz rozwój i prawomocność postępowania naukowego pozostają gdzieś na marginesie aktywności badawczej. Kategoria motywacji – jak widać – dodatkowo precyzuje sformułowane wcześniej pojęcie „podmiotowizmu”. Na obecność czynników nieuchwytnych w inicjowaniu badań, trudnych do objaśnienia i uzgodnienia wskazał F. Chalmers. W przeciwieństwie do Feyerabenda uważa, że nawet takie „irracjonalne” preferencje mogą spotkać się z racjonalnym osądem:

Zgadzam się z Feyerabendem, że niektórych teorii konkurencyjnych nie można porównać za pomocą środków logicznych. Sądzę jednak, że jego subiektywistyczne wnioski można odeprzeć na wiele sposobów. Jeżeli mamy na uwadze zagadnienie wyboru teorii, uważam, że pewien czynnik subiektywny odgrywa swoją rolę, gdy naukowiec wybiera jakąś teorię lub decyduje się pracować raczej nad jedną niż drugą, choć wybory znajdują się – obok wymienionych przez Feyerabenda powyżej czynników – pod wpływem czynników zewnętrznych, takich jak perspektywy kariery czy dostęp do funduszy. Należy jednak powiedzieć, że choć jednostkowe sądy i życzenia są w pewnym sensie subiektywne i nie mogą być określone jednoznacznie za pomocą argumentów logicznie przekonywających, nie znaczy to, że są one odporne na racjonalną argumentację. Preferencje jednostek można krytykować, pokazując na przykład, że są one wewnętrznie sprzeczne lub że mają konsekwencje, które ta jednostka chciałaby odrzucić²⁰.

W związku z opinią Chalmersa wrócić wypada do dalszej wykładni założeń Feyerabenda. Czy rzeczywiście kładł nacisk na irracjonalizm i nierozstrzygalność? Zdaniem niektórych wybór teorii u tego filozofa pomijał kryterium logiczne i prowadził do epistemologicznego anarchizmu²¹, jest to jednak pogląd skrajny. Feyerabend, mimo radykalnej odrębności własnego stanowiska, respektuje tryb uprawiania badań w nurcie zainicjowanym przez K. Poppera. Toteż przypisywane mu w niektórych opracowaniach przejście w stronę postmodernistycznej „autarkii” jest nadużyciem²². Zarazem jednak należy zauważyć, że pewne elementy teorii Feyerabenda rzucają więcej światła na status badawczy „zwołów” i pozwalają skutecznie ująć je w polu problemowym współczesnej metodologii nauk. Jak wia-

²⁰ A.F. Chalmers, dz. cyt., s. 177.

²¹ S. Kamiński, dz. cyt., s. 160 (przyp. 180).

²² Do sprawy anarchizmu nawiązuje G. Gajewska, *Antropologia cyborgów wobec zwrotu performatywnego* [w:] „Zwroty” badawcze.... s. 115–118.

domo, w rozdziale 15 książki *Przeciw metodzie* autor ogłasza bezzasadność odrębnego (rozłącznego) traktowania kontekstów odkrycia i uzasadnienia. Jak wiadomo, wykładnię tych kategorii przeprowadził Hans Reichenbach. Feyerabend stwierdza mianowicie, że promocja samego kontekstu uzasadnienia i „ściśle stosowanie metod krytycyzmu i dedukcji, które uważa się za składniki kontekstu uzasadnienia, unicestwiałyby naukę w znanej nam postaci i nie pozwoliłyby jej zaistnieć”²³. W rozdziale tym podkreśla wagę obu kontekstów, jeden bez drugiego nie może istnieć w rozwoju badań. Formułuje też dość oczywisty zarzut wobec tradycji badawczej, krytykuje oddzielne traktowanie kontekstów, co prowadziło do bezzasadnego ujmowania ich w odrębnych dyscyplinach: odkrycia – w historycznych i psychologicznych opisach, z kolei uzasadnienia – w procedurach logicznych. W indywidualnej twórczości naukowej obydwa procesy okazują się konieczne i obydwa się przenikają oraz wzajemnie warunkują w bardzo różnych proporcjach. Filozof krytykuje nie tylko kult uzasadnienia (właściwy dla koła wiedeńskiego), ale też rygorystyczną zasadę twardej, a wedle tezy Lakatosa²⁴, naiwnej falsyfikacji. Ta druga krytyka sprzyja oczywiście propagatorom „zwrotów”. W ich przedsięwzięciach dominuje – jak już zaznaczono – kontekst odkrycia bez symetrycznie sprawowanego uzasadnienia. Konstatując tę sytuację, stwierdzamy, że zachodzi zbieżność między podmiotową podstawą motywacji do badań, która ma subiektywne ugruntowanie, a skupieniem uwagi na odkrywaniu, czyli zaniechaniu regularnej procedury uzasadnienia. Wiadomo, że obiektywny cel badacza posiłkowałby się zapewne procedurami właściwymi dla uzasadnienia²⁵.

Twórcy „zwrotów” dostrzegają, że Feyerabend domagał się dowartościowania „odkrycia”, które w pewnym zakresie bywa rzeczywiście procesem nieuświadomionym. Zrzucanie go na barki psychologii niewiele daje – czy psychologia może uchwycić przynajmniej jakieś tendencje kontekstu odkrycia? Z pewnością nie. Jednak dowartościowanie tego kontekstu w orientacji „zwrotów” ma wykazać, że sprawa odkrycia nie podlega procedurom metodologii. Skąd biorą się odkrywczе treści tego naukowego „źródła wody żywej”? Z talentu, splotu myśli, jakichś

²³ P.K. Feyerabend, dz. cyt., s. 150.

²⁴ Tamże, s. 155.

²⁵ Mówimy o uzasadnieniu, które umożliwia uregulowany rozwój nauki (jej temporalność). Koncepty „zwrotów” nie zawsze tworzone są z troską o spełnienie reguł uprawiania nauki. Mowa nie tylko o regułach wypracowanych w nurtach i tradycjach badań, ale także o regułach uniwersalnych, konstytutywnych dla nauki w ogólności. Reguły te winny spełniać warunki rozumności, efektywności i sprawdzalności poznania, a dzięki językowi jako formie logicznej nauka jest poznaniem wolnym od nieprzezwycięzalnej irracjonalności. Te warunki są dla nauki konstytutywne. Jeśli nie są spełnione, aktywność poznawcza na miano „nauki” nie zasługuje. Jednak denotacja nazwy „nauka” jest bardzo rozległa. Obejmuje wszelkie postacie humanistyki, także gdy jawi się jako inicjatywa przedteoretyczna (trwa w permanentnym kryzysie), również jeśli jest rozumiana jako otwarta, poznawczo płodna, choć kultywująca irracjonalizm i nieusuwalną wielokierunkowość poszukiwań poznawczych tudzież wielorakość samookreślenia. W każdym wypadku warunki racjonalności (sensowności) uprawiania i efektów nauki mogą być spełnione, również gdy wypowiedź naukowa ma formę narracji literackiej. Zawsze liczy się spełnienie celów nauki, jej uzasadnienie logiczne (m.in. niesprzeczność) oraz celowość dyscyplinarna.

sprzyjających okoliczności, jak choćby zadowolające życie seksualne – suponuje filozof. W swoim proteście wobec krytycznoracjonalnej postawy autor studium *Przeciw metodzie* nawiązuje do przemyśleń S. Kierkegaarda. Pyta egzystencjalistę, zatroskanego o porządek wewnętrznego świata i człowieka, o ryzyko porzucenia na samych tylko uzasadnieniach. Bez odkryć nauka by zamarała. Odkrycia są konieczne. No dobrze, dlaczego więc są traktowane z niechęcią? Czy stąd, że zawierają pierwiastki irracjonalne, nieobliczalne i nieprzewidywalne, ale – jak zaznaczyliśmy – zarazem konieczne? Otóż, nauka jest „niechlujna”, „irracjonalna”, „chaotyczna”. Feyerabend twierdzi to stanowczo, wbrew puryzmowi metodologów, i przyjmuje jako jej stan normalny. Te irytujące określenia dotyczą, jak rozumiemy, obu kontekstów. I mimo nieobliczalności nauki ich przeciwstawianie powinno być zachowane. Idąc więc za głosem Feyerabenda, przypomnijmy – „oba przeciwstawne stanowiska są równie ważne dla nauki [...] mamy do czynienia z jednością procedur, z których wszystkie są równie ważne dla rozwoju nauki”²⁶. Filozof nie obawia się tu trwałej asymetrii. Wedle opinii Feyerabenda – która dla zwolenników „zwrotów” brzmi jak „memento” – twórczość staje się odkryciem naukowym nie w wyniku oryginalnych, nowatorskich rozwiązań otwierających nowe możliwości poznawcze, ale pod warunkiem ich uzasadnienia przy użyciu aparatury logiczno-metodologicznej. Feyerabend jako badacz o wysokich kompetencjach metodologicznych pełni niewątpliwie rolę „strażnika” nauki²⁷. Dlatego stawia pytania o byt. Sprawę bytu uznaje wręcz za kluczową dla uprawiania nauki. Nauka dotyczy rzeczywistości, a nie obiektów dyskursywnych, które status bytowy mają przypisany jedynie okazjonalnie (czy wręcz nominalistycznie). Filozof stwierdza:

przecież teoria ogólna powinna także obejmować ontologię, określającą, co istnieje, a przez to wyznaczającą dziedzinę potencjalnych faktów i możliwych pytań. Teorie odnosi zatem do faktów, ale rozumianych jako stany rzeczy, stąd komponent ontologiczny i metafizyczny nie może być z jego koncepcji usunięty²⁸.

S. Kamiński, komentując stanowisko autora *Przeciw metodzie*, zauważa:

Feyerabend zajął realistyczne stanowisko, gdy chodzi o stosunek teorii do rzeczywistości. Najbardziej nawet abstrakcyjna teoria zawiera określoną ontologię, która wyznacza „przybliżony i hipotetyczny obraz rzeczywistości”. Podkreśla przy tym rolę metafizyki niedogmatycznej w krytyce i rozwoju wiedzy. „Nauka wolna od metafizyki jest na najlepszej drodze do przekształcenia się w dogmatyczny system metafizyczny, a dobry empirysta musi być krytycznym metafizykiem”²⁹.

²⁶ P.K. Feyerabend, dz. cyt., s. 150.

²⁷ Przyjmuje status nauki nadrzędny, a nie podrzędny wobec sektorów ludzkiego myślenia. Nie można istoty nauki sprowadzać jedynie do emanacji i narzędzia władzy, jakby nie istniały pryncypia określające właściwy status nauki. Postmodernizm, przeciwny przede wszystkim filozofii klasycznej, pomija pryncypia niezależne od codziennego doświadczenia, refleksję sytuuje „na powierzchni”, pośród bieżących tematów: płeć, kolonializm (postkolonializm), mniejszości, ekologizm, pamięć, trauma (post-trauma), kulturowa równoważność, globalizm, tolerancja i wiele innych. Istoty rzeczy znajdują się poza zasięgiem uwagi zwolenników tego nurtu. Być może pokryte woalem jakiegoś agnostycyzmu, traktowane z obojętnością, a może przeobrażone w elementy ponowoczesnej antropologii, etyki czy polityki.

²⁸ P.K. Feyerabend, dz. cyt., s. 155–156, zob. też s. 49–50.

²⁹ S. Kamiński, dz. cyt., s. 160–161.

Oczywiście właściwie rozpoznana koncepcja Feyerabenda przeciwstawia się postmodernizmowi. Mimo komponentu indywidualizmu, subiektywizmu i wolności, o czym mówi również Chalmers, warunkiem koniecznym nauki jest jednak systemowość, zgodna z regułami logiki i metodologii nauk. Drugim argumentem jest wskazana tu bytowa realność przedmiotu badania, ale i podmiotu badania, który ma swój aspekt przedmiotowy (jako rzecz wśród rzeczy). Uwzględnienie wymiaru ontologicznego i metafizycznego sprawia, że uprawomocnienie postmodernistycznych „zwrotów” badawczych w oparciu o koncepcję Feyerabenda nie jest w pełni możliwe.

Thomas S. Kuhn. A jakie korzyści przynosi koncepcja Thomasa S. Kuhna? Kuhn jest najbardziej oblegany przez zwolenników „zwrotów” i komentatorów tej orientacji w nauce. W ich pracach notorycznie pojawia się zagadnienie zbieżności „zwrotów” z koncepcją paradygmatów tego myśliciela, ale nie tylko – istotna jest też druga z Kuhnowskich kategorii – rewolucja naukowa i dokonany w jej wyniku przełom w obrębie całej nauki. „Zwroty”, chociaż liczne i nietrwałe, również aspirują do zmian w zastanej nauce. Ich zwolennicy inicjują „ekspresje” nowych rozwiązań, celem wyprowadzenia humanistyki z nadmiernych – ich zdaniem – restrykcji, marazmu i przesadnej, mało przydatnej, w ich mniemaniu, metodologii. Możliwości w tym zakresie nie są wielkie, m.in. z powodu presji metodologicznych tradycji. Szukanie wsparcia u Kuhna okazuje się trudne podwójnie. Sama aplikacja teorii paradygmatów jest ułomna, aspektowa, nawiązująca do teorii autora *Struktury rewolucji naukowych* jednostronnie i nieprecyzyjnie, rozpoznana tylko w pewnym zakresie i referowana wybiórczo dla wzmocnienia przyjętej wykładni „zwrotów”. Recepcja podstawowych dzieł Kuhna na gruncie ogólnej metodologii nauk też nie jest jednoznaczna, nawet wobec ustaleń dokonanych w podstawowych dziełach autora³⁰. W wąskich ramach obecnej wypowiedzi nie ma zatem wystarczających możliwości bardziej precyzyjnego odniesienia „zwrotów” do paradygmatów. Dodatkowym utrudnieniem przywołania koncepcji Kuhna jest terminologia. Termin „paradygmat” pojawia się w wielu znaczeniach, indeks rzeczowy nie jest w stanie ich naświetlić³¹. W objaśnieniach autora czytamy: „termin ‘paradygmat’ raz ma sens globalny, obejmuje wszystkie zinternalizowane

³⁰ Główne dzieła Th. Kuhna: *Struktura rewolucji naukowych*, tł. H. Ostromięcka, posłowie S. Amsterdamski, Warszawa 1968; *Droga po „Strukturze”. Eseje filozoficzne z lat 1970–1993 i wywiad-rzeka z autorem słynnej „Struktury rewolucji naukowych”*, podali do druku J. Cona i J. Haugeland, tł. S. Amsterdamski, Warszawa 2003 oraz *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, tł. i posłowiem opatrzył S. Amsterdamski, Warszawa 1985.

³¹ Sam Kuhn podejmuje ten problem w książce: *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, gdzie stwierdza: „Jedna z recenzentek, uznawszy, że sprawa warta jest systematycznego zbadania, opracowała fragment z takiego indeksu rzeczowego i odnalazła aż 22 dwa różne znaczenia, w których termin ten występuje, poczynając od ‘powszechnie uznanego osiągnięcia naukowego’ (s. 12) aż do ‘zespołu charakterystycznych przekonań i uprzedzeń’ (s. 33) zarówno instrumentalnych, teoretycznych, jak i metafizycznych” (s. 55–58) [strony zostały podane z wydania polskiego].

przekonania grupy naukowej, a w drugim przypadku wyodrębnia szczególnie doniosły rodzaj tych przekonań, czyli podzbiór tych pierwszych³². W dalszej części rozdziału autor wiąże pojęcie paradygmatu z kategorią wspólnoty naukowej i wskazuje wiele przejawów tej zależności. Podkreśla, że z paradygmatem łączy się obowiązywanie, jak mówi, „okazów owocnej praktyki”. W ostateczności autor obejmuje terminem „paradygmat” wszystkie przekonania wspólnie podzielane przez grupę, „wszystkie składniki tego, co dziś nazywam matrycą dyscyplinarną” (dotyczy ona podejmowanej problematyki, obszaru badań, stanu badań, metody i in.)³³. Nieporozumienia wynikają stąd, że uwzględnia zbyt wiele przekonań ważnych dla praktyki badawczej. Warto zwrócić uwagę na powiązanie paradygmatu z grupą i jej przedsięwzięciami badawczymi, daje to inną, merytorycznie bogatszą drogę w stosunku do tej, która opierałaby się na regułach.

Wskazana wielość możliwych znaczeń i użyć kategorii paradygmatu zachęca do swobodnych i wielorakich jej wykorzystania w orientacji „zwrotów”. A jak właściwie jest? Warto spojrzeć na to zagadnienie oczami teoretyka, metodologa nauk, który gwarantuje dostatecznie ustabilizowany obraz zjawiska. Sięgamy do opracowania S. Kamińskiego, który ujawnia dystans Kuhna wobec wcześniejszej filozofii nauki i odchodzenie od niektórych jej założeń. Rzetelne wykorzystanie ustaleń Kuhna mogłoby uprawomocnić całą orientację, przynajmniej względem tradycji badawczej, gdyby nie to, że wypracowane przez badacza rozwiązania podlegają w konceptach „zwrotów” amplifikacji, niekiedy transformacjom. Swoboda takich adaptacji jest możliwa tym bardziej, że paradygmat jest w nauce pojmowany w sposób różny. Istotnym wyróżnikiem owych swobodnych aplikacji jest osłabienie rygorów logiko-metodologicznych. Na gruncie nauk przyrodniczych sprawa jest prosta: wedle Kuhna teoria trwa, mimo jej niezgodności z faktami (poszczególnymi zdaniami obserwacyjnymi) i mimo anomalii i konfliktu z innymi teoriami wyjaśniającymi. Odejście „zwrotów” od naukowych pryncypiów znajduje usprawiedliwienie we wskazanym już wielorakim rozumieniu koncepcji Kuhna i swobodnym jej wykorzystywaniu. Twórcy szukają tam podstawy do rezygnacji z dyrektyw dyscypliny, a nawet pomniejszenia wagi pojawiających się w postępowaniu badawczym (także w humanistyce) danych faktycznych. Oczekiwania te wzmacnia poniekąd sam Kuhn. Z jego wypowiedzi można wywnioskować, że podstawą nauki, której winno się strzec, nie są już coraz silniej umocowane w dyscyplinie koncepty, sądy i ich logiczna prawomocność. Kluczowa okazuje się wspólnota o podobnych przekonaniach i podobnych nadziejach związanych z rozwojem nauki. Ze wspólnotą uczonych wiąże się, jak powiedzieliśmy, stosowany przez nią paradygmat, który stanowi kryterium uznawania przyjmowanych przez grupę sądów. Zatem paradygmat jest gwarantem rozwijanej koncepcji nauki. Przyjęty przez badaczy, stanowi podstawę akceptacji teorii, stanowi zarazem najwyżej usytuowany wyróżnik Kuhnowskiej wizji nauki. Jeśli ten wyróżnik uznać

³² Tamże, s. 407.

³³ Tamże, s. 439.

za powszechnie obowiązujący, to mógłby zapewnić należyte uprawomocnienie „zwrotów” oraz całej ich orientacji. Inna rzecz, czy zwroty mieszczą się z kolei w określonych przez badacza rygorach. Mimo dyskusji na temat paradygmatu wiążąca jest wykładnia samego Kuhna. Zatem nasuwa się pytanie, czy uprawnione jest równoważne traktowanie paradygmatu i „zwrotu”. Z powodu wieloznaczności pojęcia paradygmatu i wielorakości jego teoretycznego zastosowania odpowiedzi w tym syntetycznym opracowaniu udzielić nie możemy. Co jednak wiemy o zbliżeniu obu kategorii? Okazuje się, że koncepcja paradygmatyczna, choć niejasno określona, wychodzi naprzeciw najbardziej ekscentrycznym inicjatywom „zwrotów”, które wydają się przypominać „tańce na półce skalnej”. Jak to możliwe? Ocenę taką utwierdzają skądinąd słuszne ustalenia badaczy wykazujące cechy irracjonalizmu w propozycji Kuhna. „Stanowisko Kuhna – jak mówi S. Kamiński – okazało się irracjonalne (nauką rządzą prawa psychologii tłumu) i prowadziło do subiektywizmu i relatywizmu”³⁴.

Rozpoznania takie potwierdzały niepokój w dyscyplinie, a wprowadzenie Kuhnowskiej wykładni na salony nauki przyczyniło się do dalszej krytyki i zastrzeżeń³⁵. Rzecz dotyczyła między innymi terminów „nauka normalna” (czyli rozwijana powoli przez prace przyczynkarskie) i „paradygmat” oraz wspomnianej ich wieloznaczności. Koncepcja Kuhna nie wskazuje na żaden czynnik rozwoju obecny w samej nauce, a jej przemiany widzi w czynnikach zewnętrznych, pozanaukowych, m.in. w przewadze grupy nad zwolennikami istniejącego paradygmatu. Wykładnia paradygmatu, jak wskazałem wcześniej, jest „słaba”, może obejmować wszelkie, dowolne elementy uprawiania nauki, a różne paradygmaty mogą funkcjonować równolegle. Warto to wziąć pod uwagę, gdyż właśnie otwartość i pojemność paradygmatu czy brak konfrontacji z innymi paradygmatami usprawiedliwiały wielorakie inicjatywy w orientacji „zwrotów”. Kuhn nie odpowiada też na zasadnicze pytanie, co jest siłą napędową rewolucji naukowych, są to nowe fakty czy na przykład nowy sposób ujęcia rzeczywistości. Pogłębiając tę kwestię, można wszak zapytać, jaką w tej zmianie rolę pełnią ontologiczne uwarunkowania bytu kulturowego. Chodzi o różnicę między naukami uprawianymi dyscyplinarnie a konceptami „zwrotów”. Obydwa typy wynikają przecież z odmiennego rozumienia kultury oraz człowieka.

Przemiany humanistyki literackiej przed powstaniem „zwrotów”. Polska humanistyka literacka od początku lat siedemdziesiątych podlegała przeobrażeniom, które osiągnęły kulminację w dzisiejszych „zwrotach”. Zastanawiamy się więc nad początkiem tego zdumiewającego zjawiska, które rozprzestrzeniło się w całej kulturze współczesnej. Tajemnice umysłów są niezgłębione, ale historia jest uchwytna. Pierwsze przejawy ruchu w kierunku „zwrotów” można rozpoznać

³⁴ S. Kamiński, dz. cyt., s. 159.

³⁵ O krytyce oponentów oraz o odpowiedziach Kuhna mówi Ian G. Barbour w książce *Mity. Modele. Paradygmaty. Studium porównawcze nauk przyrodniczych i religii*, Kraków 1984, w podrozdziale: *Paradygmaty – ujęcie zmodyfikowane*, s. 139–147.

właśnie u początku lat siedemdziesiątych. W literaturoznawstwie doszło wówczas do dominacji metodologii nad innymi działaniami i zaprzęta umysłów dociekaniem w tym zakresie. Reakcja nastąpiła szybko – Stefania Skwarczyńska pisze doniosły artykuł³⁶, w którym stanowczym tonem stwierdza rzecz zupełnie oczywistą i bezproblemową, że przedmiot (a mówiąc ściślej – teoria przedmiotu) musi poprzedzać wytyczenie metody, która winna być od tegoż przedmiotu zależna. Jednak tę prostą sytuację zaburzyła narastająca mnogość teoretycznoliterackich systemów – jak autorka mówi: „funkujących”, czyli uprawnionych do władzy w opozycji do innych, które również były uprawnione do sprawowania kontroli nad teorią literatury. Powiedzmy krótko: ta wielość i spiętrzenie systemów musiała wytworzyć wielość właściwych im metod, co rodziło pluralizm, relatywizm, metodologiczny konflikt, niepewność, dylematy poznawcze. W rezultacie przeniesiono całą energię na metodologię, bo tam toczyła się walka o status humanistyki. Przekierowanie było tak radykalne, że metodologia jedynym przedmiotem refleksji uczyniła samą siebie. Walka o metodę usunęła z pola widzenia wszelkie inne zadania badawcze. Najpierw trzeba mieć metodę, aby można było użyć jej do badań przedmiotowych. Ale zadowolającej metody nie było. Czy kiedykolwiek będzie? Łatwo dostrzec, że w następstwie tego pluralizmu dokonała się pierwsza zdrada dyscypliny. Co zamierzają ludzie natchnieni poszukiwaniem metody, zatroskani i boleśnie skupieni – jak słyszymy w przypowieści Janusza Sławińskiego o tytule *Zwłoki metodologiczne*³⁷ (nazwa oznacza „zwlekanie”, niepodejmowanie badań przedmiotowych, lecz konotuje też stan ciała pogrążonego w śmierci). Uczestnik tej sytuacji upatruje jedyną szansę w samej metodologii. Konsekwencje tzw. zwłok zostały przybliżone w przypisie³⁸.

³⁶ S. Skwarczyńska, *Wokół relacji: przedmiot badań literackich a ich metodologia* [w:] *Problemy teorii literatury*, seria 3, oprac. H. Markiewicz, Wrocław 1988, s. 517–532.

³⁷ J. Sławiński, *Zwłoki metodologiczne*, „Teksty” 1978, nr 41.

³⁸ O uczestniku sytuacji „zwłok”: „Zastanawiałem się nieraz nad jego życiem duchowym – stwierdza autor – o czym дума, gdy tak uporczywie trwa? Co za odkrycia w nim dojrzewają?” (tamże, s. 5). Właśnie. Osobliwa obawa i przymus poszukiwań metodologicznych będzie już później stałą tendencją humanistyki. Ale również potrzeba kreowania coraz to nowych „zwrotów” – to przecież też tylko metodologia, choć – jak wiemy – osobliwie ułomna. Przemiana myślenia, które nas otacza, zaczęła się w tamtym czasie, podobnie jak chłodny stosunek do nauki dyscyplinarnej, w czym widać zaczątki znamiennego dla „zwrotów” „podmiotywizmu”. Sławiński wskazuje kolejne cechy ówczesnej sytuacji, w których rozpoznajemy znajome walory naszej dzisiejszej humanistyki. O ówczesnym poszukiwaczu uczony mówi: „Lubi w szczególności pytać: «czy możliwa jest dyscyplina, którą uprawiam?»». Najbardziej się cieszy, gdy wyjdzie mu zgrabna odpowiedź negatywna” (s. 5). Dla realizacji aspiracji poznawczych dyscyplina jest mu – jak widać – w ogóle niepotrzebna. Kolejne spostrzeżenie, zapowiadające również tak znamienne dla „zwrotów” „podmiotywizm”, wiąże się z rosnącym dystansem wobec rozsądku nauki, również to nastawienie cechuje nasze czasy, „świadczyłoby to – zdaniem autora – o wzrastającym znaczeniu pierwiastka ludycznego w działaniach humanistów i o akceptacji tego pierwiastka”. Myśl tę potwierdza dalsza konstatacja: „Nasz stosunek do faworyzowanych kolejno metod nacechowany jest swoistą nieodpowiedzialnością: entuzjasmujemy się nimi ponad miarę, a następnie w pośpiechu porzucamy, zanim jeszcze ktokolwiek sprawdził ich moce eksplanacyjne. Proces ewolucyjny dzisiejszej humanistyki przypomina (co już

Zwroty w refleksji kulturowej. Odniesienie „zwrotów” do paradygmatów bywa podejmowane również w refleksji kulturowej. D. Bachmann-Medick we wprowadzeniu do swej książki wskazuje na pewne właściwości „zwrotów”³⁹. „Zwrot”, szczególnie w badaniach kulturowych, wkracza do objętej paradygmatem sfery dyscyplin. Cechuje go jednak rozluźnienie rygorów, brak zobowiązań i przygodność, co upodabnia go do mody. Odmienność „zwrotów” od paradygmatów polega też na wskazanym przez R. Barthesa dążeniu do badań interdyscyplinarnych; obszar, który wyznaczają, jest wolny od roszczeń poszczególnych dyscyplin. Autorka zaznacza:

właśnie rozszerzenie wspólnot naukowych [kategoria znamienista dla paradygmatów] poza granice dyscyplinarne wyróżnia, jak wiadomo, obecne nauki o kulturze [...] już choćby z tego powodu należało podrzucić Kuhnowski model przyrodoznawczego rozwoju dyscyplin wraz z jego orientacją na postęp nauk⁴⁰

i zauważa dalej:

dochodzi do pluralizmu metod, do przekraczania granic, do ekлекtycznego przejmowania metod – jednakże nie do wytworzenia jakiegoś paradygmatu, który by w pełni zastąpił inny, poprzedni paradygmat⁴¹.

Podkreśla sektorowość „zwrotów”, które nie dążą do objęcia całości dziedzin lub dyscyplin wiedzy, bardziej liczy się ich aktualne zastosowanie. Uważa, że nie chodzi o szeroki „zwrot” całej dyscypliny, pożądane jest wytworzenie „zwrotów”, zogniskowanie ich tak, aby jakiś obiekt uczynić podatnym na praktyki interdyscyplinarne⁴². Ciągłe wykazuje w „zwrotach” potrzebę działania „na obrzeżach”, doraźną zmienność, interdyscyplinarność, ruch między dyscyplinami. Sama jest przeciwniczką tzw. „koherentnych koncepcji”⁴³ czy, jak u Andre Gringlicha – kierunków badań w obrębie dyscypliny, takich jak funkcjonalizm, dyfuzjonizm, strukturalizm i wielu innych.

D. Bachmann-Medick przy wszystkich zastrzeżeniach wobec *turns*, których z pewnością jest świadoma, gloryfikuje i broni jednej z ich własności – odejścia od systemu, od holistycznego zamknięcia, niesprzeczności, a mówiąc innym językiem – od centrum, od dyscypliny, od wielkiej narracji (metanarracji), a w końcu nawet od paradygmatu. Jest daleka od respektowania kierunków badań, nie wymaga „żadnych zdecydowanych tendencji do uzasadnienia”, niewskazane są też „rewolucje naukowe” traktowane przez Kuhna jako zmiany zachodzące między paradygmatami, postrzegane jednak w perspektywie procedury naukowej. Przywołani

zauważono) serię epidemii szybko się rozprzestrzeniających, ale stosunkowo krótkotrwałych. Jeszcze jedna nie wygasła, a już popędza ją druga” (tamże, s. 4).

³⁹ D. Bachmann-Medick, „*Cultural Turns*”. *Nowe kierunki w naukach o kulturze*, przeł. K. Krzymieniowa, Warszawa 2012, s. 12.

⁴⁰ Tamże, s. 17.

⁴¹ Tamże, s. 19.

⁴² Tamże, zob. s. 19.

⁴³ Tamże, zob. s. 21.

przez autorkę badacze wyrażają głęboką, zdecydowaną niechęć wobec wszelkich przyporządkowań teoretycznych. Pomijają podejścia, głównie antropologiczne, które, mimo rezygnacji z niektórych rygorów uprawiania nauki, swoje uprawnienie czerpią z kontekstów respektujących logiczno-metodologiczne kryteria badań i ich tekstowej wykładni.

Zazwyczaj jednak odejście od konsekwentnie uprawianej nauki przestaje mieć jakiegokolwiek znaczenie i budzić niepokój. Środków przeciw paradygmatom, posądzanym o logiczne „krystalizacje”, dostarcza, w opinii autorki C. Geertz, głównie w *Gatunkach zmąconych*, „turns nie są żadnymi akademickimi szkołami, ale tylko zogniskowaniami badań [...] wychodząc poza stanowisko Kuhna, Geertz pojmuje proces badawczy jako czynności meandrujące poprzez *turns*: jako aktywne odwracanie się od dawnych wzorców poznania i zwracanie ku nowym”⁴⁴.

Relację „zwrotów” do paradygmatu rozważa między innymi Anna Zeidler-Janiszewska i zauważa, że do niedawna łączono „zwrot” ze zmianą paradygmatu. Przykładem tego, wedle Pawła Bohuszewicza, jest zwrot antypozytywistyczny (nazwa „antypozytywistyczny” faktycznie miała status paradygmatu). Paradygmat jest zmianą całościową, wieloaspektową, a przez swoją konsekwencję kompletną, rewolucyjną. Natomiast większość „zwrotów” nie dorasta do miana paradygmatu, ponieważ polega na zmianach ciągłych – na korektach bądź dopełnieniu badań wcześniejszych. Mowa o „zwrotach”: kulturowym, performatywnym, topograficznym, etycznym, lingwistycznym, interpretacyjnym, retorycznym, narratywistycznym i kulturalistycznym⁴⁵. Nie mają więc, zdefiniowanych przez Kuhna, cech paradygmatu. Zarazem wszystkie określane są przez autora jako „słabe”, gdyż nie tylko nie są zmianą paradygmatyczną, naukową rewolucją, ale jeszcze wychodzą poza podstawowe znaczenie zwrotu, który wedle definicji powinien być zmianą nagłą i wyraźnym przełomem. Czymże zatem są? Tylko przemieszczeniami, niewielkimi zmianami? Tak bowiem wskazuje konstatacja Bohuszewicza⁴⁶. Szkoda, że autor nie próbował ponownie sprecyzować na użytek tej diagnozy obu pojęć. Definicje paradygmatu są dostępne i spełnienie tego oczekiwania jest możliwe. Jednak ten sam zabieg wobec „zwrotu” byłby trudny, a mógłby okazać się niefortunny, bo gdzie mamy solidnie ugruntowaną i konsensualną definicję „zwrotu”. Wobec konfrontacji tych nie do końca uchwytanych kategorii i mieszania ich różnych aspektów szanse zadowalającego ujęcia „zwrotu” są niewielkie. Może nie wynika to z ułomności diagnozy, ale z wewnętrznej nieracjonalności „zwrotu”, mówiąc inaczej, może jest on już w swoich założeniach (świadomie?) „nieinteligibilny”.

Spojrzenie coraz bardziej krytyczne. Osobliwym atutem zwrotów, wedle dotychczasowych spostrzeżeń, jest odejście od jakichkolwiek uporządkowań, swoista alergja nie tylko na dobrze skonstruowane teorie, ale na dokonania dotychczasowych badaczy, które winny zostać porzucone, zaniechane czy wręcz

⁴⁴ Tamże, s. 27.

⁴⁵ Zob. P. Bohuszewicz, *Po czy w ramach poststrukturalizmu?* [w:] „Zwroty” badawcze..., s. 26.

⁴⁶ Zob. tamże.

zakwestionowane. Przybiera to postać jakiejś reguły nadrzędnej, oczywiście niesformułowanej, jakiejś „wiedzy uprzedniej”, zbiorowego widzenia, które doprowadziło do powstania mnogości zwrotów i ich „wykładniczego” narastania. Mnogość poszukiwań sama staje się problemem poznawczym i świadczy o niesłabnącej presji, a nawet narastaniu głosów domagających się odrzucenia dotychczasowych założeń nauki, która jest posądzana o fikcyjność (sugestie performatyki). Dalej zaś staje się wezwaniem – wezwaniem do porzucenia pryncypiów, które stoją na straży rzeczywistości (realności refleksji), co wynika z jakiegoś zbiorowego niedowidzenia, z braku wglądu w stan rzeczy. Chyba nie mówimy o jakiejś kolejnej władzy poznawczej, której zabrakło pokoleniom postmodernizmu. Nie twierdzimy, mówiąc żartobliwie, że są oni odmiennym „typem antropologicznym”. Wszelako odmienna jest zbiorowa i indywidualna sytuacja podmiotu współczesności, który pozbawiony zostaje poczucia bezpieczeństwa, zdolności empatii, umiejętności słuchania i zarazem afirmacji innych, a przede wszystkim mądrości w ocenie własnych kroków. A o takie właśnie doświadczenie stanu rzeczy chodzi. Chodzi o widzenie świata w porządku antropologicznym i cywilizacyjnym, umiejętność rozumienia własnych poczynań, w stosowaniu „zwrotów”, rozumienie ich poznawczych możliwości i wpływu na stan dyscyplin. Powoduje to, że „zwroty”, które przeobrażają humanistykę, wywołują na różnych piętrach jej organizacji wielorakie zmiany. Większość sformułowanych tu zastrzeżeń została już w obecnym tekście zasygnalizowana.

Paulina Arbiszewska rozważa stereotypowość zwrotów i przewartościowanie związanych z nimi przełomów⁴⁷. Zauważa, że dla zwolenników ładu i dyscyplinarnej nauki mnogość zwrotów, ich przemienność i niejednoznaczne usytuowanie w całości wiedzy jest świadectwem ogarniającego humanistykę kryzysu. Zwolennicy i uczestnicy zwrotów kryzysu nie widzą. Arbiszewska, idąc za myślą Bauman, postrzega w tym przeświadczeniu objaw tzw. paradygmatu „spółdzielni spożywców”. Diagnozę tę sformułował autor w studium: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*⁴⁸. W tym paradygmacie znamieną jest, cechująca całą kulturę, postawa konsumenta, która wyraża się brakiem aktywności, obojętnością; konsument nie przejmuje się niczym poza tym, że jest konsumentem, że korzysta. To właśnie z tego perspektywy kultura jest – cytuję:

cała w ruchu, płynna i rozplywająca się, porządkująca może, ale sama nieuporządkowana, drwiąca sobie bluźnierczo z różnicy między tym, co istotne, a co marginalne, co konieczne, a co przypadkowe – różnicy tak świętej wszak i nietykalnej dla ładuórczej intencji⁴⁹.

Sformułowano tu ważną i wiarygodną diagnozę ekspansji „zwrotów”, diagnozę, która ujawnia, że mają one źródło w obojętności i myśleniu konsumencym, co jest znamienne, zgodnie z cytatem, dla całej kultury i przybiera postać

⁴⁷ P. Arbiszewska, *Stereotyp zwrotu, inflacja przełomów we współczesnej humanistyce* [w:] „Zwroty” badawcze..., s. 45.

⁴⁸ Z. Bauman, *Ponowoczesność jak źródło cierpień*, Warszawa 2000.

⁴⁹ P. Arbiszewska, dz. cyt. s. 54; cytat z książki Z. Baumana ze s. 189.

„paradygmatu”. Diagnoza ta jest tym ważniejsza, że wysłedzony właśnie kulturowy substrat również w królestwie nauki daje o sobie znać. „Zwroty” są właśnie najlepszym tego świadectwem. Autorka podkreśla za Eriksenem ich inflację⁵⁰, liczba ich nieustannie się zwiększa, zwrócone są przede wszystkim ku sobie i to jest ich swoisty autotelizm oraz swoisty intertekstualizm, skoro cała ta formacja nieustannie siebie czyta, komentuje i interpretuje – zaznacza autorka⁵¹. Mówimy o formacji, gdyż cała dynamika humanistyki, mimo licznych protagonistów, należy do jednego elitarnego kręgu, darzy siebie zaufaniem, uznaniem, niemal kultem. Fatycznie jednak cała czerpie z tej samej domeny, tej samej wcześniej wypracowanej wiedzy (także przez innych) i notorycznie korzysta z tego samego wzorca. Wzorzec dla ogółu zwrotów tożsamy z postmodernizmem wyznaczają jedne i te same osoby. „Pewne nazwiska okazują się «ponadzwrotowe» – Foucault, Barthes, Derrida powracają jak ojcowie przeróżnych zwrotów”⁵². W zakończeniu Arbiszewska zauważa, że pojęcia „zwrotu” czy „przełomu” są nadużywane, niefunkcjonalne i nieprzydatne we współczesnej humanistyce⁵³. Co w tej sytuacji począć? Proponuje (z pewnością ironicznie) dokonanie ostatniego zwrotu – zarzucenie myślenia w kategoriach „przełomów” i „zwrotów”⁵⁴. Oby to było możliwe.

Metodologia „zwrotów” w perspektywie teorii bytu. Mamy oto coraz wyraźniej określoną lokalizację zwrotów w uporządkowaniach nauki. Wnioski są jednak pesymistyczne. Koncepty „zwrotów” oddalają się od wyjaśniania własnych „odkryć”, zaś uwzględniając doniosłość Reichenbachowskich kontekstów – oddalają się od całościowego uzasadniania. A trzeba zaznaczyć, że uzasadnienie obowiązuje we wszystkich naukach, także społecznych i humanistycznych. Nie zostało bowiem prawomocnie wykazane, że uniwersalne zasady uprawiania nauki i rygory języka naukowego w wypadku nauk humanistycznych nie obowiązują, a takie przekonanie zdają się głosić niektórzy apologetci zwrotów. Śledząc dzisiejsze enuncjacje, można odnieść wrażenie, że uprawianie nauki wymaga bądź uzasadnienia, bądź porzestania na oryginalnych inspiracjach – jak gdyby istniały różne warianty nauki i jak gdyby wszelkie dowolne nauki, o ile zostały uznane za nauki, nie podlegały jednemu zespołowi naukotwórczych zasad. Nawet nauki humanistyczne takim regułom podlegają. Chodzi o reguły uprawomocnienia, niesprzeczność sądów, konkludowność (logiczną poprawność wywodu), prawdziwość przesłanek, logiczne uzgodnienia ze stanem badań i in. I to nie wynika z określonego typu kultury, np. modernistycznej, którą można zastąpić inną w przeświadczeniu o jakichś dyktatorskich zapędach tej pierwszej, utrwalonej i spetryfikowanej tak dalece, że w świadomości społecznej i doświadczeniu jednostki w sposób nie-

⁵⁰ Autorka korzysta z pracy: T.H. Eriksen, *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas informacji*, Warszawa 2003.

⁵¹ Zob. P. Arbiszewska, dz. cyt., s. 55.

⁵² Tamże.

⁵³ Tamże, s. 58.

⁵⁴ Tamże, s. 59.

uprawniony rości sobie prawo do reprezentowania pierwotnego stanu rzeczy. Stąd przeświadczenie, że wszystko jest względne, że kultura wypełnia człowieka w sposób dowolny, gdyż jest on pustym miejscem (nie ma natury). W istocie jednak osoba ludzka ma wszelkie walory własnego samorozumienia – zdolność reprezentacji świata, zdolność kwalifikowania relacji prawdy wobec fałszu, doświadczanie w sobie niezmiennego bytowego statusu i wiele innych. To samoświadczanie właściwe każdemu człowiekowi (człowiekowi jako człowiekowi) jest nieuwarunkowane i pierwotne („źródłowe”). Nie może być człowiekiem istota, która tych warunków pierwotnych i konstytuujących mogłaby w sobie nie mieć, niezależnie od konceptów teoretyków, którzy te pierwotne warunki chcieliby regulować. Krytykowana myśl klasyczna i modernistyczna zbliża się do „rozpoznania” kondycji ludzkiej, jest przeto w swych konceptach teoretycznych bardziej wiarygodna niż nurty, które tę myśl kwestionują.

Wraz z niechęcią wobec procedur wyjaśniania na podstawie dobrze określonej bazy właściwych dla dyscypliny przesłanek zostają praktycznie porzucone wszelkie procedury logicznej argumentacji, warunków logiki matematycznej czy innych teorii logicznych. Efektem ich proklamacji nie jest nauka wedle wykładni ogólnej metodologii nauk, lecz wiedza meandrująca, czerpana z wielorakich inspiracji, obfitująca w ekscytujące odkrycia, jakiegoś „rozbłyski” – pełna „zachwyceń”, protestów, negacji, roszczeń, pomyłek, a nawet prowokacji, zabiegów zaskakujących i natychmiast narażonych na krytykę ze strony nauki jako instancji prawomocnego wypełniania funkcji badawczej⁵⁵. Ów brak konsekwencji, nonszalancja, przechodzenie propagatorów do coraz to nowych zwrotów świadczy – jak mówią komentatorzy – o ponowoczesnym „rozbawieniu”, antidotum na uciążliwość i dyktat nauki wcześniej uprawianej. Nasuwa się podstawowe pytanie, czy przełom może przekreślać ład? Z pewnością nie ten ład, który cechuje racjonalność ludzkiego myślenia i który jest niezależny od przewrotów kulturowych. Kultura w dłuższej perspektywie nie może promować antyładu, choć może eliminować kategorię ładu właściwą dla określonej formacji kulturowej.

Postmodernizm. I jeszcze jedna sprawa – używając słowa „postmodernizm” zwracam uwagę na rzecz najważniejszą – całkowite zakwestionowanie klasycznej filozofii realistycznej (w pewnym aspekcie zwanej „filozofią przedkartezjańską”), a nie samego modernizmu. Modernizm zawierał bowiem pewne pierwiastki przejęte następnie i akceptowane przez postmodernizm. Jednakże oprócz tych pierwiastków kontynuował z kolei niektóre elementy tradycji przedkartezjańskiej i te elementy zostały w postmodernizmie radykalnie odrzucone. Są oczywiście

⁵⁵ Nauka jest kategorią wielosektorową (a sam termin pozostaje wieloznaczny). Toteż nawet jeśli zaliczymy do nauki nurty wiedzy i dyscypliny pozbawione rygoru metodologicznego, np. część humanistyki, punktem odniesienia nauki, jej centrum będzie nadal dobre uporządkowanie wiedzy. Desygnatem nazwy „nauka” jest przede wszystkim układ wyrażań, tworzących strukturę systemu wiedzy, „a więc nawet nie sam język-poznanie, lecz konstrukcja logiczna jego wysłowienia, a więc forma a nie treść poznania” (S. Kamiński, dz. cyt., s. 15).

stanowiska, które bardziej podkreślają ciągłość, a nie przełom lat sześćdziesiątych. Wówczas postmodernizm (z uwagi na wskazane pokrewieństwo z modernizmem) określane bywa np. mianem „późnej nowoczesności (nowożytności)”. Nie będziemy w tym miejscu przywoływać innych trybów definiowania. W każdym razie postmodernizm jest radykalnym odejściem od statusu bytowego człowieka jako człowieka (statusu metafizycznego) i tak jest tu rozumiany.

Promotorzy „zwrotów” chyba nie do końca biorą pod uwagę niedostatek naukowości własnych propozycji. Tym bardziej, że kierują się przekonaniem, że status nauki i jej „rozkwit” zależy od niezawisłości poczynań badaczy, a realia przedmiotu badania i kryteria obiektywności traktują marginalnie. W inicjatywie „zwrotów” ciągle chodzi o gromadzenie inspiracji, skrzyżowanie myśli i efektów dyscyplin. „Zwroty” z definicji są procederem przeciwstawienia się, stąd potrzebują do swego zaistnienia, przynajmniej w pierwszej fazie funkcjonowania wyników, poprzedzających je badań naukowych. Muszą mieć materiał zaczerpnięty z dotychczasowego dorobku nauki. Ktoś musi te potrzebne i inspirujące dane wytwarzać. I w takiej sytuacji „zwroty” w uprawianiu wiedzy żerują na badaniach prowadzonych wedle reguł ogólnej metodologii nauk i metodologii dyscyplinarnej. Koncepty „zwrotów” są nakładane na teksty o różnym rygorze metodologicznym, niekiedy są to teksty o wysokiej kulturze logicznej, które spełniają właściwe im zasady dyscyplinarne. Co dzieje się z tymi tekstami po włączeniu ich do „zwrotów”? Ich walory dyscyplinarne schodzą na plan dalszy. „Zwroty” przeorganizowują teksty, zmieniają standardy, dostosowują do swych potrzeb. Same w swych założeniach pozbawione są kryteriów logicznej organizacji tekstu⁵⁶. Zatem „zwroty” nie są fazą humanistyki irracjonalnej, ale są irracjonalnym operowaniem tekstami o różnym charakterze. Dobrym przykładem jest zaliczanie do kategorii „zwrotów” strukturalizmu.

„Zwroty”, którym nie szczędziliśmy krytycznych uwag, obiektywnie mają bardzo „słaby” status. Jak wykazaliśmy wcześniej, nazwa „zwrot” jest używana na mocy społecznego uzusu. Nie chodzi tylko o pewną tendencję lingwistyczną, zbiorową aprobatę, ale przede wszystkim o aurę, nadzieję, o osobliwe „wolnościowe” aspiracje – udział w awangardzie zmian albo w ofercie „skierowanej do konsumentów nauki”⁵⁷. Konotacje wyrazu wydają się jasne i dla niektórych niezwykle optymistyczne. W „zwrotach” przeważa bowiem nominalizm – nacisk na wartość nazwy, a nie pojęcie i denotacja dotycząca „rzeczy tego świata”. Zatem ich użyt-

⁵⁶ „Zwroty”, jak widać, nie są partnerem intelektualnych studiów dyscyplinarnych, są jedynie sposobem rozporządzania tymi studiami, kwalifikowania ich, eliminowania, eksponowania. W tych warunkach nauka sama się nie ocenia, nie tworzy dla siebie podstaw, czyli odchodzi od swych poznawczych pryncypiów metodologicznych.

⁵⁷ Warto wskazać na rynkowe traktowanie konceptów nauki i przywołać słowa P. Arbiszewskiej: „Śmiem wątpić, patrząc na praktykę uniwersytecką, czy historia zwrotów humanistyki polskiej pokrywa się z historią zwrotów humanistyki «światowej». Gdy dostrzegamy, że tak nie jest – definiujemy to jako nasz prowincjonalizm, bo przecież, na przykład zwrot kulturowy to coś w tej chwili najlepszego na rynku, więc koniecznie trzeba to mieć” (P. Arbiszewska, dz. cyt., s. 57–58).

kownicy formułują co prawda właściwe dla danych „zwrotów” treści, nie zastanawiają się jednak nad ich właściwym uprawomocnieniem, spełnieniem kryteriów metodologicznych i ontologicznych, głównie dotyczących kondycji człowieka. Miejmy nadzieję, że ta sytuacja przedstawicielom nauki i dyscyplin filozoficznych nie „spęda snu z powiek”.

*Odnosnie do zwrotów obciążonych grzechem humanistycyzmu*⁵⁸. Zwroty można uznać za małe „rewolucje”, gdyż są nie tyle propozycją przeobrażenia badań, odkrywczych rozwiązań, ile odwróceniem się od nauki, która nie respektuje ich poznawczych aspiracji. Jaki jest stosunek „zwrotów” do ostatecznego wymiaru objętych nimi obiektów? Twórcy „zwrotów” nie koncentrują uwagi na owych ostatecznym podłożu obiektów sfery kulturowej. Osnowa bytu (jak mawiał W. Tatarkiewicz), ontologia nie wyrasta ponad istotności społeczne, kulturowe czy biologiczne i wedle zwolenników „zwrotów” nie należy szukać bardziej fundamentalnych podstaw dla badanych tym sposobem obiektów. Można zastępować kategorie dawnej humanistyki, jak autor, dzieło, wpływ, tradycja, tożsamość, mentalność, duch (ważne dla dyscypliny) pojęciami-narzędziami fazy postmodernizmu: dyskontynuacja, pęknięcie, próg, granica, różnica, różnia, itp.⁵⁹ Nie trudno zauważyć, że omija się w ten sposób problematykę ontologiczną czy to intencjonalnie, czy w wyniku zaniechania. Taka neutralność czy swoista *epoché* wobec refleksji istotnościowej jest jednak pozorna. Wszelkie aspiracje „zwrotów” nie pozostają na płaszczyźnie procesów historyczno-kulturowych, lecz w wielu wypadkach wkraczają w głąb ludzkiej istoty. Humanistycyzm „zwrotów” polega na humanistycznym (a więc nieontologicznym) przejmowaniu istoty rzeczy. Przed-

⁵⁸ „Zwroty” tworzone w przestrzeniach humanistyki mogą, podobnie jak inne dokonania humanistyki, szukać wsparcia w sąsiednich dyscyplinach (np. w filozofii, gdzie formułowane są definicje istoty człowieka, człowieka ujmowanego w wymiarze bytowym, ostatecznym). Tak było zawsze, gdy badania humanistyczne posługiwały się kontekstem filozoficznym. Sama humanistyka istotnościowego ujęcia człowieka nie formułuje, dotyczy natomiast jego wymiaru historycznego i to jest głównym przedmiotem jej refleksji. W definicji prof. Henryka Kieresia czytamy: „Humanistyka – zespół nauk i dyscyplin, których przedmiotem jest człowiek historyczny, poznawany w aspekcie racji i uwarunkowań jego decyzji, działań oraz skutków tych działań (stanów rzeczy, wytworów) z uwagi na ich doniosłość kulturową (celowość)” – hasło: *Humanistyka* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 4, Lublin 2003, s. 633. Humanistycyzm jest błędem metodologicznym, podobnie jak psychologizm czy socjologizm. Dwa ostatnie polegają na błędnym pojęciu przedmiotu badania, który nie należy do badającej go dyscypliny. W związku z tym R. Ingarden mówił na przykład, że psychologizm polega na traktowaniu przedmiotów niepsychologicznych jako psychologiczne, czyli stwierdzał, że psychologia nie ma uprawnień do ich badania (chodzi m.in. o dzieła literackie i logikę). To samo zjawisko niezgodności refleksji z jej bazą przedmiotową dotyczy „zwrotów”. Jako procedury humanistyczne nie mają uprawnień do badania obiektów ontologicznych czy metafizycznych, obiekty te nie należą do ich domeny badawczej. Tworzenie na gruncie „zwrotów” nowej ontologii człowieka – z punktu widzenia metodologii jest niedopuszczalne. Nie mamy nazwy dla tego błędu i chyba nie trzeba go nazywać, jednak w analogii do psychologizmu, nasuwa się nazwa: „humanistycyzm” (operacja słowotwórcza: humanistyka – humanistycyzm).

⁵⁹ Na zamianę tę wskazuje D. Bachmann-Medick, dz. cyt., s. 22.

mioty pozostające w domenie filozofii traktowane są na modłę humanistyczną, czyli sama humanistyka („zwroty”) ujmuje na swój sposób przedmioty, do których prawo ma wyłącznie filozofia (ontologia, metafizyka). Wiadomo, że dyscypliny humanistyczne pozbawiają te przedmioty statusu, który może im zapewnić tylko filozofia. Dochodzi zatem do degradacji, w której fatalną rolę odgrywa humanistyka, „głębia ludzkiej duszy” po „wyparciu” metafizyki dostaje się w nieporadną ręce humanistów, jednak to pół biedy, gorzej, jeśli pada ofiarą postmodernistycznych „zwrotów”. Całe to zamieszanie bierze się z pomijania klasycznej myśli, w której istniały sektory dla różnych typów i poziomów myślenia. Tylko niekiedy filozofia budowała ontologię na podstawie procedur i wyników nauk szczegółowych. Zazwyczaj nauki i filozofia dysponują własnymi, właściwymi sobie przedmiotami i źródłami poznania. W obecnej sytuacji refleksje wywiedzione z nauk przyrodniczych, humanistycznych i społecznych zaczynają rozlewać się na miejsce opróżnione po klasycznej koncepcji człowieka, opróżnione po koncepcji realistycznej. Nie zachodzi więc łączenie myślenia naukowego i filozoficznego celem ostatecznej konceptualizacji filozoficznej. Przeciwnie, w omawianej tu sytuacji nie ma żadnej metodologicznej oferty, respektującej pryncypia filozoficzne. Jest zwyczajne obniżenie rangi myślenia w tym zakresie. Efekty nauk zaczynają niespodziewanie „udawać” osiągnięcie ostatecznego ujęcia bytu, jakoby dodatkowa, „głębsza”, uważna refleksja na temat istoty rzeczy była zbędna⁶⁰. Zwroty „podszywają się” pod systemy wiedzy, do których nie mają legitymacji, a z tego wyłaniają się jakieś quasi-ontologie, quasi-metafizyki czy quasi-teologie. Trzeba bowiem zauważyć, że humanistycyzm nie działa wprost, jednoetapowo, jak to jest w wypadku psychologizmu, ale podąża drogą okrężną poprzez przejęte domeny innych nauk – widzi istotę człowieka poprzez kognitywistykę (teorię umysłu), teologię (w zwrocie postsekularnym), etykę (w zwrocie etycznym) i poprzez inne nauki. Łatwość filtrowania wielu nauk, osobliwa swawolna interdyscyplinarność sprawia, że nawet biologia, wykorzystywana w tych absorpcjach, przefiltrowana przez „zwrot” staje się jakąś quasi-biologią (w „zwrocie” biologicznym/biologicystycznym), a wiedza komputerowa jakąś wiedzą quasi-cyfrową (w „zwrocie” cyfrowym). Jednym słowem, „zwroty” drogą tych osobliwych autarkii wypełniają całą przestrzeń antropologii, osobliwie zawłaszczając osiągnięcia wszelkich nauk o człowieku (od biologii po metafizykę). Nic dziwnego, że w stronę „zwrotów” kierują swoje kroki dobrze zdefiniowane koncepcje człowieka. Przeciwnikiem zwrotów są silne systemy ontologiczne i antropologia metafizyczna. „Zwroty” idą na wojnę z wielokrotnie potężniejszym przeciwnikiem niż one same.

W stronę krytycznego oglądu „zwrotów”. Egzemplifikacje. Jak można uporządkować coś, co wszelkimi siłami broni się przed uporządkowaniem? Taki zabieg wymaga instancji zewnętrznej (musi być podjęty z zewnątrz problematyki

⁶⁰ Nieistotne, czy „wywołały tu z szeregu” arystotelesowską entelechię, tomistyczną esencję czy inną zasadę metafizyki realistycznej.

„zwrotów”). Podejmowaliśmy już porządkowanie czysto zewnętrzne, dotyczące leksykalnych i gramatycznych kategorii w „zwrotach”. „Zwroty” mogą odnosić się do obiektów badanych, do typów refleksji lub do doktryn, w których dokonują przeobrażeń. W opracowaniach i kompendiach napotykamy zazwyczaj ich wyliczenia, poczynając od najważniejszych lub w kolejności zaistnienia w refleksji humanistycznej (co czyni D. Bachmann-Medick). Wszystkie „zwroty” cechują się osobliwą „przewrotnością”. Wyrastają na bazie dyscyplin czy kierunków, ale nie rozwijają zawartych tam priorytetów badawczych. Omówiono już usytuowanie „zwrotów” w świecie nauki. Dotyczy to ich relacji do filozofii, ontologii, głównie ontologii człowieka, czyli do najbardziej podstawowych spraw w świecie nauki. Wiadomo, że zwroty istotnie różnią się z pryncypiami filozofii człowieka. I gdy istnieje przeświadczenie, że są generalnie w różnych aspektach „słabe”, to w stosunku do tradycyjnej refleksji nad człowiekiem okazują się właśnie „silne”. Oczywiście to stwierdzenie jest nieco ironiczne. Zwroty miały być „silne”, zdecydowane w rozstrzygnięciach metodologicznych, w rozporządzaniu nauką, a okazują się „silne” w pewnych antropologicznych następstwach własnych aspiracji i poszukiwań, prowadzących przede wszystkim do konfliktu z klasyczną filozofią człowieka. Nietrudno zauważyć, że w tym właśnie zakresie przynoszą zmianę radykalną, nieodwracalną i natychmiastową. Jest to zmiana antropologiczna, ale skoro wymierzona w tzw. antropocentryzm, okazuje się również metodologiczna, nie mówiąc o tym, że sama ta antropologiczna rewolta roi się w istocie od błędów metodologicznych. Wcześniej była mowa, że wszystkie „zwroty” cechują się tą antropologiczno- metodologiczną „perwersyjnością”. Faktycznie wiele je łączy, mają podobny, na ogół negatywny stosunek do statusu i kondycji ludzkiej. Różnica między nimi polega jedynie na tym, że większość nie eksponuje i wyraźnie nie tematyzuje tej osobliwości, a tylko niektóre dają zarys innej antropologii. Na te właśnie „zwroty” skierujemy większą uwagę w tym końcowym fragmencie artykułu. Można wskazać „zwrot performatywny”, „zwrot ku rzeczom”, „zwrot biologiczny” i „zwrot cyfrowy” w wariacie transhumanistycznym. Wszystkie one bezspornie zawłaszczają grunt ontologii ludzkiego bytu. Czy podobnie? W stosunku do antropologii klasycznej, w tym właśnie aspekcie są podobne. W różnych wariantach wyrażają jedno: antyesencjalizm, antyracjonalizm, odrzucenie realności nieempirycznych (klasycznej metafizyki), pragmatyzm, metodologiczną „doraźność”, indywidualizm, bezkontekstowość, brak respektu wobec stanu badań, interdyscyplinarność i zarazem antydyscyplinarność, swobodną kreacyjność, niewielkie uprawomocnienie ustaleń, brak programowości i ekspresywność, publiczność jako krąg wyznawców i naśladowców, retoryczność, wzajemne przenikanie się w społecznych procesach poznania, a nawet merytoryczną wymiennność, a jednocześnie bezkompromisową odrębność, notoryczne, wielokrotnie realizowane poszukiwanie recepty na całą rzeczywistość, dążenie do wyłączności (czy to będzie „zwrot” językowy, dyskursywny, piktoralny, obrazowy, grywalny, ludyczny (ściślej rozpoznany jako ludologizacyjny) i wiele innych; pomijanie uprzedniej ontologii na rzecz generowanej w procesach poznawczych „zwrotów” i in.

Większość tych cech była już wcześniej sygnalizowana. Wskazane właściwości w różnym stopniu dotyczą ogółu „zwrotów”. Zatem zarysowuje się wspólnota tendencji w ich powstawaniu i funkcjonowaniu. Podstawą owej poszerzającej się rodziny „zwrotów” jest, jak było powiedziane, ich wspólny postmodernistyczny „matecznik”. Oczywiście postmodernizm, chociaż ważny, ujawnia tylko część ich zasadniczej specyfiki. Pozostałe wyróżniki, bliższe „zwrotowości”, wypadaloby ująć, wykorzystując jakiś Weberowski typ idealny. Wiele wskazuje na to, że role takiego typu może pełnić „zwrot performatywny”. Ujawnia on zespół cech istotnych w różnym stopniu dla identyfikacji innych, licznych „zwrotów”. Szukanie wzorca wspólnego (postmodernizm, typ idealny) jest ważne, gdy trzeba rozpoznać cechy ogólne, szczególnie, gdy przedmiotem uwagi jest cała orientacja „zwrotów” jako zjawisko globalne i dynamiczne. Wszelako dla twórców „zwrotów” liczy się właśnie to, co w każdym z nich niepowtarzalne. Każdy „zwrot” szuka swojej małej tożsamości, prezentuje się jako odmienny od pozostałych. Bo w istocie kształtuje go potrzeba kolejnego, bardziej jeszcze fortunnego docierania do „rdzenia” (zasady, arche) kultury, który staje się przedmiotem formalnym inicjatywy poznawczej „zwrotu”. Jest to ważne, gdyż „zwroty” najczęściej powstają właśnie z troski o podjęcie jakiejś przełomowej problematyki głównie dla zaznaczenia czyjejs odrębności badawczej lub dla zaznaczenia nowej, oryginalnej oferty poznawczej. Wtedy można podkreślać ich zupełną odmienność. Są cechy, które w świadomości twórców na takie zindywidualizowane traktowanie zasługują, stąd inicjowanie kolejnych „zwrotów”⁶¹. Jednak cel obecnego artykułu kieruje naszą uwagę właśnie ku tym wcześniej wskazanym właściwościom wspólnym, szczególnie związanym ze zmianą antropologiczną. Dotyczy to w różnym stopniu wszystkich zwrotów, jednak – jak było powiedziane – w kilku zwrotach „przemodelowanie” istoty człowieka staje się deklaratywne, stematyzowane i wyraźne, a refleksja o człowieku sytuowana jest poza nawiasem solidnie wypracowanych systemów ontologicznych. Właśnie na nie skierujemy uwagę. Skoro jednak „zwrot performatywny” został desygnowany na Weberowski „typ idealny”, będzie on omówiony bardziej szczegółowo. Inne zwroty z tej grupy zostaną przedstawione częściowo, a nacisk położymy na metodologiczne aspekty dokonanej w nich „rebelii” antropologicznej.

Zwrot performatywny. Sprowadza naukę do performansu, czyli poznanie sprowadza do aktów mowy, a przede wszystkim do działań. Nie wnikamy w wielorakie rozgałęzienia zwrotu. Nasuwa się od razu pytanie, czy nauka może być wyłącznie performatywna, czy możliwy jest brak reprezentacji, teorii prawdy, procedury

⁶¹ Obecny artykuł, jak wiadomo, nie skupia się na „zwrotach” poszczególnych. Idąc ścieżkami różnych opracowań, naliczyłem ich ponad czterdzieści. Zapewne jest ich więcej, a nigdy nie wiadomo, kiedy „wykwitnie” nowy. Zajmowałem się do niedawna zabawą w kulturze i moja refleksja sąsiadowała z pracami powstałymi na gruncie trzech „zwrotów”: ludycznego, grywalnego i cyfrowego, w mniejszym stopniu innych „zwrotów” dotyczących globalnej tematyki kulturowej.

dowodu, itd. Postmodernizm wczesnej fazy określanym przez E. Domańską mianem „postmodernistycznych mielizn”⁶² „zredukował” bytowy status człowieka do kategorii podmiotu językowego. W tej sytuacji możliwość podwyższenia tego statusu, przy dalszym konsekwentnym odrzucaniu bytowej referencji, upatrywać można tylko w sprawczości (nie w czyni!)⁶³. Przy wszechobejmującym sceptycyzmie empirycznie dana sprawczość staje się jedynym punktem oparcia całej problematyki człowieka – stąd hasło: „metafizyka sprawczości” (chodzi więc o jakąś, empirycznie poświadczoną, bytową niezawisłość).

Czy jednak ta nowa kategoria, wzniesiona na szczyty nauki, obciążona przecież ewidentną „redukcyjnością”, zdoła zapewnić ekwiwalentną i porównywalną metodologię, jaką przywodzą na myśl zasady klasycznej antropologii filozoficznej? Zapewne nie spełni tego oczekiwania. Kwestie ontologiczne precyzuje Ewa Domańska, która mimo odrodzenia osobliwej „metafizyki”, zaznacza, że podmiot „zwrotu” nie jest ani esencjonalny, ani humanistyczny, a gdy zechcemy ująć rzecz w języku filozofii klasycznej, można powiedzieć, że pozbawiony jest realnego duchowego statusu⁶⁴.

Można pytać dalej: czy performans jest w stanie zrekompensować utratę dyscyplinarnego porządku nauki? W jaki sposób zastępuje naukę? Performanse idą w innym kierunku niż nauka – zacierają granice, także dyscyplinarnych, a wraz z utratą kryteriów ontologicznych, ku pomijaniu dystynkcji między tym, co ludzkie i nieludzkie. W performansie dominuje poznawcza doraźność i egotyczna autokreacja badacza. Idąc za wskazaniem E. Domańskiej, dostrzegamy w nim zamianę obiektywności na empatię, bliskość i komunitarialność, tworzenie epistemologii odmiennej od naukowej (na czymże miałyby polegać?). Zwrotowi towarzyszy przekonanie, że performans powinien jednoczyć wszystko i wszystkich, takie jest jego przesłanie, celem jest pogłębianie więzi wspólnotowych, bliskości. Ten swoisty ponowoczesny „roussoizm” rozmija się ze złożonością i ambiwalencjami ludzkiej natury we wszelkich jej aspektach. Wszystko to jest podejmowane kosztem celów nauki i walki z nieodwracalnymi procesami

⁶² *Zwrot „performatywny” we współczesnej humanistyce*, „Teksty Drugie” 2007, nr 5, s. 61.

⁶³ Badacze nie przywiązują wagi do zagadnień ontologicznych. W przeciwieństwie do większości wypowiedzi dotyczących humanistyki współczesnej, kwestie metafizyczne, pytanie o metafizyczny (realno-osobowy) status człowieka, traktują priorytetowo.

⁶⁴ E. Domańska stwierdza: „Powiedziałyby zatem, że konstruktywizm, poststrukturalizm i narratywizm ze swoimi hasłami śmierci podmiotu, śmierci autora, antyesencjalizmem, afirmacją «słabego» podmiotu, który jest konstytuowany przez dyskurs, system czy relacje wiedzy-władzy, itd. odebrały podmiotowi sprawczość, którą współczesne awangardowe kierunki w humanistyce usiłują odzyskać. Zatem zwrot performatywny może być widziany w kategoriach powrotu «silnego» podmiotu choć, rzecz jasna, nie chodzi tutaj o podmiot humanistyczny, esencjonalny, homogeniczny” [tamże, s. 56]. Kontynuując tę myśl, wypada dodać, że wychodzenie z Derridiańskiego „nihilizmu” nie przywraca bytowości nieempirycznej. Filozoficzne konsekwencje tej asekuracyjnej postawy przynoszą nam koncepcję człowieka, który jest „empirycznym”, aktywnym i biologicznym tworem, a wszystko, co w nim w naszej ocenie naprawdę istotne, zostaje zepchnięte do rangi jakiegoś „epifenomenu”, przejawu czy wręcz niewiele znaczącej uludy.

destrukcji od narastania chorób fizycznych po choroby społeczne, zwane „epidemicznymi”⁶⁵.

Jeśli myślenie performatywne opanuje wiele dziedzin i dyscyplin, a tak się właśnie dzieje, zmierzamy do fazy aktywności intelektualnej, zwanej postnauką. Czy rachunek dominacji i powszechności tego zwrotu nie będzie zbyt kosztowny? Aktywność ludzka jest wtedy owocna, gdy jest racjonalna, gdy cechuje się zdolnością analizy poprzedzonej rozbiorem i kryteriami demarkacji. Konfrontacja „zwrotu” z wielką tradycją nauki europejskiej sięgającej czasów starożytnych nie pozostawia tu wątpliwości. Pozycja „zwrotu” z tych licznych powodów jest problematyczna, zważywszy, że przenika wszelkie formy aktywności i ma zasięg globalny. Są też inne zastrzeżenia wynikające z niespełnionych optymistycznych deklaracji. W artykule Iwony Lorenc zgłoszone zostały wątpliwości co do zakładanych możliwości „zwrotu”⁶⁶. Jedna z nich: Lorenc uważa, że sprawczość podmiotu, który czerpie moc z estetycznej fikcjonalizacji, naraża podmiot na zakażenie ową fikcjonalnością, „usuwanie się aksjologicznych i ontoteologicznych podstaw naszego życia”⁶⁷ i pozostanie pomiędzy realnością a fikcjonalnością. Trudno więc wywikłać się z „postmodernistycznych mielizn”, z tekstowości, skoro jak memento powraca stwierdzenie J. Derridy – „wszystko jest tekstem”, wszystko ma status językowy.

„Zwrot ku rzeczom”. W „zwrocie” performatywnym ujawnia się to, co ze szczególną siłą wyznacza charakter „zwrotu ku rzeczom”. Sprawczość jest rozszerzona na byty nie-ludzkie w wyniku odrzucenia „antropocentryzmu”. Jest to – jak mówi Domańska – posthumanistyczne oblicze idiomu performatywnego⁶⁸. Podmiot sprawczości nie musi być człowiekiem, zatem sprawczość ma być pozbawiona współczynnika ludzkiej intencjonalności. Ucieczka od człowieka, nazywanie podmiotem rzeczy bądź obiekty biologiczne świadczy o radykalnym odejściu od statusu człowieka zarówno w tworzeniu ludzkiego świata wartości naukowych, jak i w relacjach społecznych. Zwrot „ku rzeczom” jest odpowiedzią na narastającą wirtualizację kultury – sprowadzenie wszelkich istotnych wymiarów rzeczywistości do znaków i do tekstu oraz jego reguł i ujęcie wszystkiego na sposób tekstowy, zwane fikcjonalizacją, w innych kontekstach symulakryzacją, wirtualizacją cyfrową, uzabawieniem (ludologizacją)⁶⁹. Ogólnie więc chodzi o stan „na niby”, „tak jakby”, narastającą utratę realności, która dotyczy zarówno świata, jak i samego podmiotu. Podobnie jak w „zwrocie” performatywnym cała reakcja na ten stan związana jest z realnością „najbliższą” — w performansie ze

⁶⁵ O kulturze symbolicznej nauki i sztuki: A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Warszawa 2015, w nawiązaniu do M. Gołaszewskiej, *Zarys estetyki*, Warszawa 1984.

⁶⁶ I. Lorenc, *Zwrot performatywny i jego niebezpieczeństwa* [w:] *Teatr, teatralizacja, performatywność*, red. T. Pękala, Lublin 2016.

⁶⁷ Tamże, s. 98.

⁶⁸ E. Domańska, dz. cyt., s. 5.

⁶⁹ Jako globalne zjawisko współczesności omówione zostało w mojej książce: *Homo ludens kultury współczesnej*, Bydgoszcz 2019.

sprawczością, a w „zwrocie ku rzeczom” – z materialnością obiektów⁷⁰. Jednak trudno mówić o prostej analogii obu „zwrotów”. Ich stosunek do znaków jest odmienny. W performansie odrzucającym wszelką reprezentację, semiotyczną referencję istotne są rzeczy oznaczające (czyli pierwotne sygnansy). Wprawdzie są arbitralne i konwencjonalne (nie tylko przecież w słowach, ale też w obrazach oraz w kodach spostrzeżeniowych (gesty i mimika), ale to one stają się substratem zachowania⁷¹ i sprawczości. Niemalą rolę ma tu więc realność samego kodu, podczas gdy w „zwrocie ku rzeczom”, jedynie samym rzeczom przysługuje status bytowy, który różni się od realności kodu. Język nie jest tu dobrze widziany, gdyż jego sygnansy, w performansie „samowładne”, nie dorastają do rangi pozajęzykowych rzeczy. Z powodu wskazanej arbitralności i konwencjonalności w porównaniu z rzeczami są w świecie elementem – można rzec – mniej realnym. Natomiast realność samych rzeczy czerpie swoją wysoką rangę przede wszystkim z analogii z ludźmi. To one partnerują człowiekowi mocą przypisanej im roli aktantów (wedle koncepcji B. Latoura). Najwyższy czas przyjrzeć się temu, jak przedmioty tworzą podmioty (pogląd B. Olsena) oraz jak dorastają do rangi podmiotów interakcji. Rzeczy są „przedłużeniem działających podmiotów i zdaniem Alfreda Gella pełnią bardziej rolę pośredników, a nie znaków (które wymagałyby interpretacji), są dynamiczne, posiadają też swoje nawet wielopoziomowe biografie⁷², a jak zauważa jeszcze W. Kędzierzawski – „Rzeczy aktywne i często poza kontrolą ludzkiej świadomości współtworzą porządek społecznej rzeczywistości w rozlicznych wymianach pomiędzy sobą i ludźmi⁷³”. Wysoka ranga. No właśnie, a co z człowiekiem, kim jest po zmianie wagi kodów, w otoczeniu zhumanizowanych pozaludzkich obiektów? Doskonała afirmacja rzeczy, nawet nowy wgląd w funkcjonowanie społeczeństwa, odsłonięcie bliskości ludzi poprzez bliskość rzeczy, nowa sytuacja, spersonalizowanie rzeczywistości, ale jak to badać? Czy nie trzeba wrócić do języka, do refleksji systemowej i referencji, bo nauka jest przecież językiem. „Zwrot” proponuje nowy styl myślenia naukowego, nowe doświadczanie świata, badania wymagają jednak procedur, od których proponenci „zwrotu” się dystansują. Z pewnością jest w tym poważna ułomność metodologiczna. Zastrzeżenia metodologiczne budzi również niespójność refleksji nad człowiekiem, zamykająca drogę istotnym kierunkom myśli antropologicznej, głównie filozoficznej.

⁷⁰ Zdaniem Wojciecha Kędzierzawskiego, „zjawisko to należy umieszczać w kontekście dominującego w XX w. paradygmatu językowego, który w naturalny sposób kieruje zainteresowania badawcze w stronę analizy znaków, interpretacji sensów itp., co prowadzi do myślenia o wtórności materialnego doświadczenia względem jego znaczenia” (z tekstu streszczenia artykułu: W. Kędzierzawski, *Zwrot ku rzeczom – nowy status kultury materialnej we współczesnej humanistyce* [w:] *Głód: skojarzenia, metafory, refleksje*, red. K. Łeńska-Bąk, M. Sztandara, Opole 2014, s. 207).

⁷¹ Performans w badaniach R. Schechnera jest definiowany jako „zachowanie zachowania” (R. Schechner, *Performatyka. Wstęp*, przekł. T. Kubikowski, Wrocław 2006, s. 44).

⁷² W. Kędzierzawski, dz. cyt., s. 223.

⁷³ Tamże, s. 229.

Zwrot biologiczny. Denotacja zjawisk objętych nazwą „zwrot biologiczny” kreśli książka *Biological Turn. Idee biologii w humanistyce współczesnej*⁷⁴. Obejmuje zagadnienia ekohumanizmu, biohumanizmu i posthumanizmu; darwinizmu i neodarwinizmu, memetyki; wreszcie obecności biologii w sztuce i mediach. Aspiracje humanistyki sięgają daleko, niemal do granic wydolności biologistycznego myślenia. To humanistyka sama jest źródłem „rebelii” dla siebie i wobec siebie. Pojawiają się wątki transhumanizmu, gdzie biologia mózgu sąsiaduje z badaniami nad tak specyficznym rozumianym umysłem, że staje się domeną „zwrotu cyfrowego” i przeświadczenia o nieograniczonych możliwościach transformacji człowieka. To specyficzna cecha tego humanistyczno-biologicznego kontredansu. Spośród wielorakich tekstów we wskazanej książce warto zwrócić uwagę na prace unikające zbyt łatwego, bezrefleksyjnego wiązania obu porządków: humanistyki i nauki przyrodniczej. Na uwagę zasługuje opracowanie Michała Kasprzaka, *Oksytocyna; człowieczeństwo; humanistyka oksypistemiczna*, które odzwierciedla złożone relacje obu dziedzin⁷⁵. Zwolennicy *Biological Turns* poprzez swoje aspiracje wędrują po krawędziach tego, co jeszcze dopuszczalne, ale zdecydowanie ryzykowne. Trudno do tego wszystkiego się odnieść w kilku zdaniach. Niektóre twierdzenia biologiczne, szczególnie dotyczące „starych” teorii, są traktowane jak dogmat, a wiemy przecież, że wszelka teoria jest hipotetyczna i temporalna. Nie daje oparcia, dlatego tak łatwo tworzyć kompozyty z elementami refleksji humanistycznej. Dominuje pogląd o filogenetycznej etapowości w ukształtowaniu

⁷⁴ *Biological Turn. Idee biologii w humanistyce współczesnej*, red. D. Węzowicz-Ziółkowska, E. Wieczorkowska, Katowice 2016.

⁷⁵ W artykule, jak i w innych pracach nie brakuje myśli problematycznych, np. skrzyżowanie nauki i filozofii, sprawa przecież dawna, anachroniczna, prowadząca do rozmycia integralności i możliwości poznawczych tych dziedzin wiedzy. Poszukiwanie „Absolutu” (J. Vetulani) też jest sprawą subiektywną, zaspokajającą tylko osobiste potrzeby, daleką od Realności Transcendentnych, które w pierwszym rzędzie obligują człowieka. Dobrze, że pojawiają się kwestie redukcjonizmu i antyredukcjonizmu. Autorzy niekiedy popadają w redukcjonizm z nieuwagi. Zrozumiały jest dystans wobec socjobiologii, najbardziej „niehumanistycznej” odmiany tej antropologii. Zawarte w książce studia czerpią z myśli humanistycznej, dotyczą spraw duchowych i etycznych, których nie można bez zakłopotania i poczucia niestosowności uznać wyłącznie za wyraz „twardej” biologii. Szukają też dwuznacznego wsparcia u badaczy, którzy zdławili w sobie zakusy redukcjonizmu, nieuniknione przy generalizacjach dyscypliny i ocierających się o granice myślenia ontologicznego (mowa o T. Bielickim, J. Vetulanim) (zob. s. 90). Dodajmy, że jest jeszcze inne rozwiązanie – skierowanie bagażu myśli redukcjonistycznej w drugą stronę, gdzie biologia, jaka by ona nie była, staje się współczynnikiem objawienia nadrzędnego porządku bytowego ujawnionego w głębi metafizycznego myślenia – mówimy o teillardyzmie, postawie przyjmowanej przez niektórych przedstawicieli nauki, mówimy o filozofii wszystkiego, szczególnie o duchowym pojmowaniu całego świata przyrody, świata doczesności. Antypody są naprawdę rozległe. Dlatego cała książka, ale i inne prace, które można włączyć do „zwrotu”, naznaczone są tym, naprawdę charakterystycznym dla „zwrotów” napięciem, niepokojem gwałtownego, zapewne nieodwracalnego otwarcia na problematyczne pierwiastki humanistyki obecne w badaniach biologicznych, neurobiologicznych czy dociekaniem osobliwości dzisiejszego człowieka w perspektywie genetycznej – ewolucyjnej czy filogenetycznej (artykuł M. Kasprzaka, *Oksytocyna; człowieczeństwo; humanistyka oksypistemiczna* [w:] *Biological Turn...*, s. 82–92).

człowieka, prowadzącej do uznania duchowości jako następstwa przemian ewolucyjnych, co jednak jest teoretycznym redukcjonizmem.

Pogląd przeciwny, uwidoczniiony u niektórych badaczy – głosi, że człowiek uzyskał swoją istotność w wyniku skoku ontologicznego – znamieną opinią Jana Pawła II⁷⁶. O skoku mówi inny uczestnik tomu, Tomasz Nowak, w artykule: *Czy język mógł powstać samorzutnie? O pewnej koincydencji w ewolucji języka*⁷⁷:

język powstał od razu w całości: w drodze niczym nieuwarunkowanego skoku ontycznego. Język, który (inherentnie i bezpośrednio) tkwi w człowieku (od zawsze i do zawsze), stanowi bowiem osnowę bycia. [...] Zdolność językowa (jako swoiście ludzki dar) jest niebanalnie unikalna, a jej wyjątkowość (swoistość) ma charakter konieczny. W takim ujęciu język jest unikatem, a nie, jak postulują naturaliści, instynktem. [...] Tym samym język wprowadza swoich użytkowników w nowy, naprawdę duchowy wymiar rzeczywistości⁷⁸.

Skok ontologiczny może mieć korelację ze skokiem biologicznym, skoro powstanie człowieka dokonało się natychmiast. Wedle hipotezy A. Wiercińskiego i innych – w wyniku fuzji centrycznej⁷⁹ (istotna mutacja i redukcja genomu do 23 par chromosomów). Proponenci „zwrotu”, „humanistyczni obcy” korzystają z biologii wybiórczo, drogą upodobań i stosownie do większej lub mniejszej kompetencji. U początku wywodów jest zazwyczaj niedostatek porządkującego spojrzenia na stan badań i pewna nonszalancja w korzystaniu z prac bazowych. O wiele mniej tu „ekscesów” ontologicznych, bo i biolodzy, poza redukcjonistycznymi „ekstremistami”, nie podejmują ryzykownych wypraw w sferę ontologii czy metafizyki. Jak wiadomo, w samej humanistyce tego typu wyprawy są częstsze i brzemienne w skutki, toteż metodologia tego typu przedsięwzięć interesuje nas szczególnie. Ta powściągliwość jest i dobra, i zła. Dobra – gdyż daleko idące inicjatywy przynoszą w końcu jakieś efekty (choć może „teratogeniczne”). Dlaczego zła? Otóż zasadnicze nurty biologii pozostają ciągle w zamkniętym kręgu bardzo już zużytego, choć nadal oddychającego jeszcze paradygmatu; dawno zapomniano o jego hipotetyczności i nadal wyznacza on „świętą prawdę” dzisiejszej biologii i – niestety – medycyny. Zwolennicy rewolty, chociaż są zwróceniem przeciw rozlicznym teoriom czasów „modernizmu” i uwrażliwieni na sprawy społeczne, a nie dyscyplinarne, działają jednak w domenie dyscypliny, a nawet wiedzy najzupełniej tradycyjnej. Za mało znają rozległość myśli biologicznej, za mało zważają na szanse tkwiące w teoriach rodzących się na marginesie dobrze usytuowanych, „okrzepłych” koncepcji. Dotyczy to i biologii, i teorii umysłu. Proponenci „zwrotu”

⁷⁶ Sprawa przywołana przez Francisca Fukuyamę, *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*, przeł. B. Pietrzyk, Kraków 2004; rozdział: *Godność człowieka*, s. 212 (i s. 227).

⁷⁷ T. Nowak w artykule: *Czy język mógł powstać samorzutnie? O pewnej koincydencji w ewolucji języka* [w:] *Biological Turns...*, s. 130–145.

⁷⁸ Tamże, s. 142–143.

⁷⁹ A. Wierciński, *Magia i religia. Szkice z antropologii religii*, Kraków 1995; rozdział 2: *O odrębności taksonomicznej, naturze i istocie gatunkowej człowieka*, s. 28. W wyniku „skoku” pojawiły się w człowieku dwa poziomy organizacji: natura ludzka i radykalnie odmienna istota człowieczeństwa; sprawy zostały obszernie omówione w tym artykule.

mimo otwartości, nonszalancji oraz innych cnót i zarazem przywar, które słusznie budzą podejrzliwość i irytację, nie dostrzegają innych perspektyw biologii poza tym ciasnym paradygmatem. Nie jest to zarzut, skoro w sferze dzisiejszych instytucji badawczych i w wymianie informacji naukowych podejmowane przez wiele lat prace nad biologią kwantową były na ogół lekceważone, a niekiedy zwalczane przez wszelkie siły „polityczne” i „naukowe”. Jak wiadomo, paradygmat ma władzę, pieniądze, instytucje, studentów i przychylność (to jest jego „ciemna” strona). Warto wspomnieć o pojedynczych inicjatywach badawczych dawnych i marginalnie kontynuowanych (prace uczonych amerykańskich: A. Szent-Györgyi, R.O. Becker, G. Salden), badania rosyjskie – bioelektronika po roku 1968, aktualne niemieckie kontynuacje badań (Fritz-Albert Popp); najdalej idące koncepcje polskie: W. Sedlak, J. Zon, M. Wnuk i in.: Sedlaka teoria bioplazmy 1967, następnie tegoż badacza dwie inne oryginalne teorie kwantowe oraz niepublikowane refleksje m.in. nad śmiercią. Prace z zakresu orientacji kwantowej mogłyby okazać się korzystne dla „zwrotów”, gdyż cechowało je szerokie otwarcie na różne konteksty myśli o człowieku oraz humanistyki, co jest już widoczne w tytułach książek.

Zwrot cyfrowy. Transhumanizm. „Zwrot” cyfrowy obejmuje wiele aspektów rzeczywistości – informację, komunikację, różne wymiary organizacji życia społecznego, wszystko w związku z użyciem urządzeń cyfrowych. W skrajnych postaciach „zwrotu” pojawia się problem manipulacji ludzką podmiotowością, podważania kondycji człowieka, statusu bytowego i wysoko waloryzowanej osoby. Konsekwencje ontologiczne i aksjologiczne „zwrotu” winny być przedmiotem odrębnego opracowania. Toteż obecnie zasygnalizowane zostanie tylko zagadnienie prawomocności antropologicznych proklamacji „zwrotu” w wersji skrajnej, transhumanistycznej. Dotyczy to – rzecz jasna – jego poprawności metodologicznej. Sprawa naruszenia bytowego statusu człowieka wiąże się z problematycznym twierdzeniem, że myślenie ludzkie nie różni się od funkcji komputera i odpowiada przekształceniom w obrębie maszyny cyfrowej. W rezultacie istota człowieka jest równoważna ze statusem tej maszyny. Sprawę tę precyzyjnie objaśnia Jerzy Bobryk:

Twierdzenie, że ludzki umysł ma się tak do ludzkiego mózgu jak program komputerowy do komputerowego hardware, niepostrzeżenie zmieniło się w pewnik, że umysł ludzki to jedynie rodzaj komputerowego programu. Taki pogląd można było zaakceptować jako założenie metodologiczne (lub strategię badawczą), z czasem jednak zyskał on znaczenie ontologiczne. Zaczęto utożsamiać ludzkie myślenie — czy też wszystkie ludzkie procesy poznawcze z maszynowym przetwarzaniem informacji. Im szybciej rozwijała się technika elektroniczna, tym wężej rozumiano fenomen ludzkiej świadomości [...] transhumanizm, modny obecnie „kierunek filozoficzny”, nie tylko snuje fantasmagorie o uśmiertnieniu człowieka przez „implementację” jego umysłu w jakimś komputerowym hardware, ale domaga się przyznania praw człowieka sztucznej inteligencji czy robotom w nią wyposażonym⁸⁰.

Na tym polega istota problemu. Teza o tożsamości umysłu i programu komputerowego jest oczywiście fałszywa. Mamy kolejny raz nie tylko nieuprawnioną

⁸⁰ J. Bobryk, *Personifikacja automatów – automatyzacja osób. Od cognitive science do transhumanizmu*, „Ethos” 2015 (28), nr 3 (111), s. 42–43.

próbę przejścia ontologii, ale wyrokowanie, co jest istotą człowieka. Obraza (mówiąc językiem prawniczym) „porządku” naukowego jest oczywista. Dlaczego? Intencją proponentów „zwrotu” jest nie tyle osiągnięcie samej omnipotencji, ile proklamowanie świadomości (samoświadomości) maszyn, a przy użyciu tych samych środków dowolne dysponowanie świadomością człowieka, skoro ich zdaniem jest ona tej samej „natury”, co „rzekoma świadomość” maszyn. Uzyskanie „władzy” ontologicznej ma więc na celu „przejęcie” a – ujmując rzecz bardziej kolokwialnie – „zawłaszczenie ludzkiej duszy”. Kolejne pytanie: dlaczego tezy i przeświadczenia przyjmowane w „zwrocie” są fałszywe? Autarkiczne aspiracje podważa seria poważnych argumentów; przywołamy je. Istotny argument ogłosił J. Searle, w kolejnych wykładniach wykluczył ostatecznie to, że maszyny mogą być świadome. Zawarł to w przypowieściach o „chińskim pokoju”, następnie „koreańskim pokoju” i „chińskiej sali gimnastycznej”. Główna idea: mimo takiego samego wykonania operacji poznawczej (procesu „myślenia”) nie ma przejścia między syntaktyką (jedyna możliwość komputera) a semantyką (domena rozumienia przez człowieka). Jeszcze silniej uzasadnia to R. Penrose⁸¹. Idąc za K. Gödlem, „wykazuje niemożność zredukowania pojmowania matematycznego do mechanizmów komputerowych. W ludzkim rozumieniu jest coś, czego nie da się symulować przy pomocy algorytmów”⁸². Idźmy dalej, tym razem drogą wytyczoną przez Witolda Marciszewskiego. Przywołuje on również twierdzenie Gödla⁸³, który stwierdza, że istnieją liczby nieobliczalne i funkcje nieobliczalne, czyli nieodwołalnie nieosiągalne dla uniwersalnej maszyny Turinga⁸⁴. Uważa więc, że są w systemie zdania prawdziwe, które nie są tezami tego systemu, czyli ich prawdziwości nie można udowodnić, a jest ona poświadczona poza systemem. Tu wkraczamy w obszar antropologii. Do ustalania prawdziwości zdań niewiele wnoszą algorytmy, którymi operuje maszyna Turinga. Nie należy więc polegać na jej procedurach obliczeniowych, skoro dla większości zdań pojawiających się w umyśle nie ma dowodu, a mimo to pozostają one logicznie uznane, bo prawdziwość swą czerpią spoza systemu. Jasne jest więc, że maszyna Turinga nie jest

⁸¹ Poglądom Searle’a poświęcił monografię Józef Kloch (*Świadomość komputerów? Argument „Chińskiego Pokoju” w krytyce mocnej sztucznej inteligencji według Johna Searle’a*, Kraków–Tarnów 1996, s. 25–28).

⁸² Tamże, s. 86.

⁸³ To, zapewne najważniejsze twierdzenie matematyczne XX wieku, dotyczy „niezupełności bogatych systemów (np. o mocy *continuum*). Myślenie ludzkie operuje w takim systemie. Nie można więc w tych systemach przeprowadzić dowodu. Istnieją prawdziwe zdania systemu, które nie są twierdzeniami tego systemu, czyli nie dadzą się wywieść z aksjomatów tego systemu. Jego prostą konsekwencją jest kolejne twierdzenie o niemożności podania dowodu niesprzeczności (B. Stanosz, hasło: *Twierdzenie Gödla* [w:] *Mała encyklopedia logiki*, wyd. 2 zmienione, Wrocław 1988, s. 210).

⁸⁴ W. Marciszewski, P. Stacewicz, *Umysł – komputer – świat. O zagadce umysłu w informatycznego punktu widzenia*, Warszawa 2011, cz. II, s. 149. Bariera Gödla o niezupełności i niedowodliwości niesprzeczności, przykra dla badań logicznych, okazuje się niezwykle ważna dla zabezpieczenia ludzkiego myślenia przed narzuceniem mu ograniczeń, jakie „nieodwołalnie” ciążyą na maszynie cyfrowej i jej obliczeniowych funkcjach.

w stanie sprostać potencjałowi ludzkiego umysłu, nie powinno się jej traktować na równi z umysłem, a umysłu sprowadzać do możliwości komputera.

Jakie stąd płyną wnioski? Istoty człowieka nie można sprowadzać do funkcji maszyny – to teza ontologiczna. Jej konsekwencje pozwalają iść dalej. Myślenie i sądy w myśleniu nie tylko są niezależne od komputerowego systemu, ale mogą mieć byt odrębny od wszelkiego języka, którym osoba się posługuje. Takie „wygórowane” stanowisko chroni podmiot przed zakusami komputerowego dyktatu. Warto zauważyć, że to, co jest językowe, także gdy jest to język życia codziennego, może podlegać tłumaczeniu (przekodowaniu) na językowy kod systemu komputerowego, choć — jak wynika z wcześniejszych uwag — języki te nie muszą być symetryczne, a przekodowanie może być niefortunne. Upředniość myśli wobec języka sytuje myślenie ludzkie całkowicie już poza hipotezą tożsamości umysłu człowieka rozumianego „cyfrowo” i komputera. Otóż mamy taką sytuację, że z jednej strony – odrzucić trzeba wszelkie aspiracje dążące do redukcji myślenia do języka, z drugiej — dostrzec swoistość myślenia osobowego, uświadamiania sobie własnej woli, uczuć, trudnych do wyrażenia relacji z innymi, doznań duchowych czy mistycznych, które są w znacznej mierze dla języka niedostępne. Rozpoznanie te potwierdza teoria dualizmu wypracowana na gruncie filozofii⁸⁵. Dualizm dotyczy odrębności i upředniości myślenia wobec stosownego do tego myślenia (dyspozycyjnego) języka. Przyjęcie tej teorii, której liczne uprawomocnienia musimy w tym miejscu pominąć, stanowi silne zabezpieczenie przed zakusami „rozmontowywania” podmiotowości ludzkiej, widoczne w niektórych wypowiedziach „zwrotu cyfrowego”. Są także inne argumenty dotyczące np. pragmatycznej teorii imion własnych, opornych na ujęcie w system logiczny⁸⁶. Warto zauważyć, że wskazaną problematykę wielorako naświetla też studium Urszuli Żegleń, *Filozofia umysłu*⁸⁷.

Podsumowanie. Przedmiotem artykułu są „zwroty” jako współczesne inicjatywy badawcze ukształtowane w dziedzinie nauk humanistycznych. Opracowanie obecne dotyczy specyficznych właściwości, które z różnym nasileniem cechują całą orientację badawczą. Jest więc mowa o właściwościach ogólnych. Jednak zgodnie z tytułem artykułu uwaga skierowana została na problematykę metodologiczną „zwrotów” – zarówno na ich wewnętrzny ustrój badawczy, jak i na metodologiczną ocenę dokonywaną w świetle dyscypliny oraz zasad obowiązujących naukę w ogólności. Skierowanie całej uwagi na problematykę metodologiczną było wielorako uzasadnione. Głównie stanowiło reakcję na wielokrotnie w różnych opracowaniach wykazywaną ułomność, niedojrzałość czy wręcz wadliwość badawczą „zwrotów”. Opinie te zostały potwierdzone. Poszliśmy też krok dalej – status metodologiczny

⁸⁵ Zagadnienie dualizmu jest omówione w pracy E. Grodzińskiego, *Monizm a dualizm. Z dziejów refleksji filozoficznej nad myśleniem i mową*, Wrocław 1978.

⁸⁶ Dokonana przez jednego z logików szkoły lubelskiej próba logicznej determinacji imion własnych, podjęta na moją prośbę, formalnie skuteczna, nie uwzględniła oczywiście obfitującej w różnorakie walory aury, przeżyć i osobistego doświadczenia.

⁸⁷ U. Żegleń, *Filozofia umysłu. Dyskusja z naturalistycznymi koncepcjami umysłu*, Toruń 2003.

orientacji „zwrotów” został omówiony w kontekście zasad ogólnej metodologii nauk i jej współczesnych przemian. W związku z tym wyznaczono dwie sfery wymagające szczególnej uwagi. Sfera pierwsza dotyczy zgodności z racjonalnością nauki i z poprawnością dyscyplinarnych procedur, sfera druga dotyczy poprawności refleksji nad człowiekiem. Twórcy „zwrotów” w swoich conceptach wychodzą poza granice dyscyplin objętych denotującym mianem humanistyki. W uniwersalnych roszczeniach wkraczają na teren filozofii i ingerują w ontologię człowieka. Wiąże się to z zasadniczymi błędami metodologicznymi w proponowanych przez nich conceptach. Uwrażliwienie na wymienione tu sprawy wynika z przyjętych założeń badawczych – artykuł jest pisany z perspektywy filozofii klasycznej oraz wypracowanej, głównie w wieku XX, logiki nauki. „Zwroty” w swych najgłębszych założeniach podążają ścieżką przetartą przez postmodernizm. Rodzi to pytanie, dlaczego proponujemy podejście inne, czyli od strony refleksji klasycznej? Czy nie ma tu błędu polegającego na niewłaściwym odniesieniu procedury badawczej do przedmiotu? Zastrzeżenie takie mogłoby się zrodzić w umysłach znacznej części przedstawicieli dzisiejszej humanistyki, niechętnych jakimkolwiek tradycjom badawczym. Ich przekonania przyjmują niemalże postać stereotypu. Dlatego oparcie obecnej diagnozy na dojrzałej metodologii przeciwstawia się zarówno tym stereotypom, jak i przeświadczeniu o potrzebie postępu, kultywowanego „za wszelką cenę”. Przemiany w nauce wprawdzie zachodzą, jednak późniejsze osiągnięcia nie muszą, a zazwyczaj nie są w stanie dyskwalifikować rozwiązań wcześniejszych. Postmodernizm w porównaniu z tradycją europejską jest zjawiskiem młodym, niewiele znaczącym i w niewielkim zakresie przeobraża rozległe obszary obecnej myśli. Wbrew przekonaniu, że można wszystko zmienić, „sfalsyfikować”, że założenia nauki klasycznej i modernistycznej można odrzucić, przypomnieć należy o istnieniu niezmiennych zasad, niezależnych od wszelkich okoliczności. Błąd postmodernizmu polega na tym, że to, co pryncypialne, w czym wyraża się bezwarunkowa racjonalność i rozumność ludzkiego poznania ta sama w każdym czasie i każdym miejscu, jest notorycznie traktowane jako wynik doraźnych kulturowych uwarunkowań, czyli, mówiąc żartobliwie, jako oryginalny wytwór „białych heteroseksualnych mężczyzn”, a tak oczywiście nie jest. O ile sama nauka w swoich istotnych aspektach jest temporalna, jej podstawy zidentyfikowane w tradycji europejskiej pozbawione są charakteru historycznego, czasowego i temporalnego. Podstawy nie są kulturowo uwarunkowane, ale pozostają ponadhistoryczne, a wręcz pozaczasowe. Nauka ze względu na te epistemologiczne, logiczne i metodologiczne podstawy jest nie tyle tradycyjna, co zawsze aktualna i realna, a myślenie naukowe jest nieusuwalnym warunkiem trwania cywilizacji. To właśnie skłoniło mnie do użycia respektującego te podstawy kontekstu objaśniającego i krytycznego. Celem było zestawienie zmiennych „zwrotów” z niezmiennymi zasadami racjonalności i rozumności (dwoistość ustalona przez B. Saint-Sernina⁸⁸), które tworzą „rdzeń” każdej nauki, o ile jest nauką.

⁸⁸ B. Saint-Sernin, *Rozum w XX wieku*, tł. B. Banasiak, M.L. Kalinowski, Gdańsk 1995.

Ukazane próby usytuowania „zwrotów” czy to w sferze metodologicznego dyskusjonizmu, czy w wielorako rozumianych koncepcjach paradygmatów, czy wreszcie w kontekście innych ustaleń szerokiego nurtu zainicjowanego przez K. Poppera świadczyły o silnym dążeniu do zlokalizowania „zwrotów” w domenie nauki z uwzględnieniem wszelkich kryteriów obligujących ten typ poznania. Jednakże większość „zwrotów” wraz z rozrostem ich orientacji dysponowała coraz mniejszym zapleczem metodologicznym, także z powodu niewielkiego wsparcia badawczego i tekstowego. Refleksja nad „zwrotami” eksponuje dominujące w nich czynniki innowacji kosztem zachowywania reguł postępowania naukowego, racjonalności (czyli pragmatyki i stosowania uniwersalnych zasad logicznych). Ta sytuacja dotyczy „zwrotów”, które w wyniku częściowej rezygnacji z zasad naukowego poznania lokują się na marginesie systemów naukowych – cechuje je partykularyzacja i pragmatyzacja badań, indywidualizacja, „podmiotyzm”, bezkontekstowość i dążenie do permanentnej odkrywczosci.

W artykule przeważa refleksja nad wyróżnikami całej orientacji, w której dominują cechy postmodernizmu, a dokładniej, w diagnozie Gergena: stan „nasylenia” wielością prawd i zatłoczenie kierunków myśli, brak wiary (wobec rzeczywistości) i brak afirmacji – wszystko to można traktować jako podłoże „zwrotów”. „Zwroty” z trudem mieszczą się w propozycjach współczesnych metodologów: Poppera, Feyerabenda, Lakatosa czy wreszcie Kuhna. Całej orientacji najbliższe było do Kuhnowskiej koncepcji paradygmatów. Przesądzała o tym jej wieloznaczność, otwartość, irracjonalizm, umotywowanie psychologią tłumu, grupowe inicjowanie paradygmatów. Jednak inne cechy rozmięły się z właściwościami „zwrotów”: dyscyplinarność, uniwersalność, „rewolucyjność” (powszechna i dogłębna), szeroka obowiązywalność, respektowanie metodologii ogólnej, „odpowiedzialność” za naukę, podmiot badania – racjonalny, uniwersalny, prawomocny. Szukanie uprawomocnienia u innych przedstawicieli nowej filozofii nauki okazuje się jeszcze trudniejsze. U Poppera z powodu restrykcyjnego falsyfikacjonizmu – żadna falsyfikacja w „zwrotach” nie jest podejmowana. Z kolei u Feyerabenda, mimo metodologicznego anarchizmu i możliwego współistnienia alternatywnych teorii, „zwroty” nie mogły spełnić kolejnych wymagań, czyli uznania wagi obu kontekstów – odkrycia i uzasadnienia i ich wzajemnej symetrii, nie mogły też przyjąć realistycznej teorii bytu i warunkującej naukę metafizyki.

Bachmann-Medick – chociaż spoglądała przychylnym okiem na „zwroty”, wykazała ich dalsze niezgodności z paradygmatem. Wbrew paradygmatowi cechuje je: interdyscyplinarność, sektorowość, skupienie na wycinku pola nauki, eksploracja obrzeży, antysystemowość, swoboda uzasadnień. Wprawdzie Geertz, niechętny paradygmatom, podsuwa kategorię „gatunków zmaconych”, co usprawiedliwia „zwroty” jako procesy meandrujących i doraźne „zogniskowania badań”. W głosach krytyków jest jednak zdecydowanie mniej optymizmu. Padają ciężkie zarzuty, że „zwroty” nie dorastają do paradygmatu, a wbrew swej etymologii nie stanowią wyraźnych przełomów (Bohuszewicz). Przemyślenia nad „zwrotami” przynoszą zakłopotanie, dostrzegano ich wadliwość, niczym niepotwierdzone aspiracje, ste-

reotypowość, autoteliczność i niepohamowaną intertekstowość, w rezultacie inflację (Eriksen), zarazem zamknięcie w kręgu własnych przekonań uczestników. Tracą wyrazistość i użyteczność, stąd najlepszym rozwiązaniem byłyby – jak zauważa Arbiszewska – rezygnacja z kultywowanej współcześnie orientacji „zwrotów”. Spojrzenie ze strony teorii ujawnia z kolei ich ontologiczną „pustkę” – to poważny problem dla orientacji o aspiracjach antropologicznych. Otóż humanistyczne „zwroty” otaczają swoją pieczę przedmioty przynależne do innych dyscyplin (np. ontologii) i traktują je już jako „humanistyczne” – ten częsty błąd w omawianej orientacji określiliśmy mianem „humanistycyzmu”. W końcowej części artykuł zmierza do egzemplifikacji tych właśnie najpoważniejszych metodologicznych wykroczeń, z których najcięższe polega na zakwestionowaniu bytowego statusu człowieka. Proceder ontologicznego redukcjonizmu został omówiony na przykładzie czterech „zwrotów”: performatywnego, „ku rzeczom”, biologicznego i cyfrowego w wariacie transhumanistycznym. Zgodnie z tematem artykułu zadaniem opracowania było ujęcie „zwrotów” w perspektywie metodologicznej. Przeszkodą okazała się ich niemal „idiograficzna” odrębność, niejednorodność i wielorakość w obrębie orientacji. Sprawilo to trudność w zastosowaniu kompletnych, dobrze zdefiniowanych, uniwersalnych narzędzi badawczych. W rezultacie poszczególne części artykułu zawierają zróżnicowane, tentatywne oraz wydobywane w różny sposób wyróżniki „zwrotów”, istotne dla wykazania ich metodologicznych walorów i problemów, co było właśnie celem opracowania.

Bibliografia

„Zwroty” w kręgu refleksji humanistycznej

- Antropologizowanie humanistyki. Zjawisko – Proces – Perspektywy*, red. J. Kowalewski, W. Piasek, Olsztyn 2009.
- Arbiszewska P., *Stereotyp zwrotu, inflacja przełomów we współczesnej humanistyce* [w:] *Zwroty badawcze w humanistyce, konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne*, red. J. Kowalewski, W. Piasek, Olsztyn 2010, s. 45–60.
- Bachmann-Medick D., „*Cultural Turns*”. *Nowe kierunki w naukach o kulturze*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 2012.
- Biological Turn. Idee biologii w humanistyce współczesnej*, red. D. Wężowicz-Ziółkowska, E. Wiczorkowska, Katowice 2016.
- Bobryk J., *Personifikacja automatów — automatyzacja osób. Od cognitive science do transhumanizmu*, „*Ethos*” 2015 (28), nr 3 (111), s. 42–56.
- Bohuszewicz P., *Po czy w ramach poststrukturalizmu?* [w:] *Zwroty badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne*, red. J. Kowalewski, W. Piasek, Olsztyn 2010, s. 15–43.
- Domańska E., *Historie niekonwencjonalne. Refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*, Poznań 2006.
- Domańska E., *Zwrot „performatywny” we współczesnej humanistyce*, „*Teksty Drugie*” 2007, nr 5.
- Gajewska G., *Antropologia cyborgów wobec zwrotu performatywnego* [w:] *Zwroty badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne*, red. J. Kowalewski, W. Piasek, Olsztyn 2010, s. 115–133.

- Gieba K., *Zwroty przestrzeni w badaniach literackich — uporządkowania i podstawowe rozróżnienia*, „Przestrzenie Teorii” 2015, nr 23.
- Kasprzak M., *Oksytocyna; człowieczeństwo; humanistyka oksypistemiczna* [w:] *Biological Turn. Idee biologii w humanistyce współczesnej*, red. D. Wężowicz-Ziółkowska, E. Wieczorkowska, Katowice 2016, s. 82–92.
- Kędzierzawski W., *Zwrot ku rzeczom – nowy status kultury materialnej we współczesnej humanistyce* [w:] *Głód: skojarzenia, metafory, refleksje*, red. K. Łeńska-Bąk, M. Sztandara, Opole 2014, s. 207–230.
- Kowalewski J., Piasek W., *Wprowadzenie* [w:] „Zwroty” badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne, red. J. Kowalewski, W. Piasek, Olsztyn 2010, s. 7–12.
- Nowak T., *Czy język mógł powstać samorzutnie? O pewnej koincydencji w ewolucji języka* [w:] *Biological Turn. Idee biologii w humanistyce współczesnej*, red. D. Wężowicz-Ziółkowska, E. Wieczorkowska, Katowice 2016, s. 130–145.
- Schechner R., *Performatyka. Wstęp*, przekł. T. Kubikowski, Wrocław 2006.
- Stokfiszewski I., *Zwrot polityczny*, Warszawa 2009.
- Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, red. E. Domańska, Poznań 2010.
- Zeidler-Janiszewska A., *Obrazy w naszym życiu, Wprowadzenie*, Warszawa 2006.
- Zwrot performatywny w kulturze*, red. M. Błaszczuk i I. Górska, Poznań 2015.
- „Zwroty” badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne, red. J. Kowalewski, W. Piasek, Olsztyn 2010.

Badania humanistyczne i społeczne

- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.
- Eriksen Th.H., *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas informacji*, tł. G. Sokół, Warszawa 2003.
- Geertz C., *O gatunkach zmaczonych* [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, oprac. i przedm. R. Nycz, Kraków 1998, s. 214–235.
- Gergen K.J., *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, przekł. M. Marody, Warszawa 2009.
- Gołaszewska M., *Zarys estetyki*, Warszawa 1984.
- Kierś H., hasło: *Humanistyka* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 4, Lublin 2003, s. 633–651.
- Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, Warszawa 2015.
- Schechner R., *Performatyka. Wstęp*, przekł. T. Kubikowski, Wrocław 2006.
- Skwarczyńska S., *Wokół relacji: przedmioty badań literackich a ich metodologia* [w:] *Problemy teorii literatury*, seria 3, oprac. H. Markiewicz, Wrocław 1988, s. 517–532.
- Sławiński J., *Problemy literaturoznawczej terminologii* [w:] *Dokumentacja w badaniach literackich i teatralnych. Wybrane problemy*, red. J. Czachowska, Wrocław 1970.
- Sławiński J., *Zwłoki metodologiczne*, „Teksty” 1978, nr 41.
- Strzelecki R., *Homo ludens kultury współczesnej*, Bydgoszcz 2019.
- Wierciński A., *Magia i religia. Szkice z antropologii religii*, Kraków 1995.
- Zybertowicz A., *W przyszłość wkraczam tyłem (uwagi o cywilizacji współczesnej)* [w:] *Konstruktywizm w humanistyce*, red. A. Pałubicka, A.P. Kowalski, Bydgoszcz 2003, s. 99–102.

Nauka – teorie i metodologia

- Barbour I.G., *Mity. Modele. Paradygmaty. Studium porównawcze nauk przyrodniczych i religii*, Kraków 1984.
- Bobryk J., *Personifikacja automatów – automatyzacja osób. Od cognitive science do transhumanizmu*, „Ethos” 2015 (28), nr 3 (111), s. 42–56.
- Bocheński J.M., *Między logiką a wiarą. Z Józefem M. Bocheńskim rozmawia Jan Parys*, wyd. 2, Paris 1992.

- Chalmers A.F., *Czym jest to, co zwiemy nauką? Rozważania o naturze, statusie i metodologii nauk. Wprowadzenie do współczesnej filozofii nauki*, przekł. i przypisy A. Chmielewski, Wrocław 1993.
- Feyerabend P.K., *Przeciw metodzie*, przekł. S. Wiertlewski, wyd. I, red. nauk. przekładu K. Zamiara, Wrocław 1996.
- Grodziński E., *Monizm a dualizm. Z dziejów refleksji filozoficznej nad myśleniem i mową*, Wrocław 1978.
- Hajduk Z., *Temporalność nauki. Kontrowersyjne zagadnienia dynamiki nauki*, Lublin 1995.
- Kamiński S., *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1981.
- Kloch J., *Świadomość komputerów? Argument „Chińskiego Pokoju” w krytyce mocnej sztucznej inteligencji według Johna Searle’a*, Kraków–Tarnów 1996.
- Kuhn Th.S., *Droga po „Strukturze”*. *Eseje filozoficzne z lat 1970–1993 i wywiad-rzeka z autorem słynnej „Struktury rewolucji naukowych”*, podali do druku J. Cona i J. Haugeland, tł. S. Amsterdamski, Warszawa 2003.
- Kuhn Th.S., *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, tł. i posłowiem opatrzył S. Amsterdamski, Warszawa 1985.
- Kuhn Th.S., *Struktura rewolucji naukowych*, tł. H. Ostromecka, tłumaczenie przejrzał, redagował i posłowiem opatrzył S. Amsterdamski, Warszawa 1968.
- Marciszewski W., Stacewicz P., *Umysł – komputer – świat. O zagadce umysłu z informatycznego punktu widzenia*, Warszawa 2011; cz. II od s. 139.
- Popper K., *Logika odkrycia naukowego*, przekł. U. Niklas, Warszawa 2002.
- Saint-Sernin B., *Rozum w XX wieku*, tł. B. Banasiak, M.L. Kalinowski, Gdańsk 1995.
- Stanosz B., hasło: *Twierdzenie Gödla* [w:] *Mała encyklopedia logiki*, wyd. 2 zmienione, Wrocław 1988, s. 210–211.
- Żegleń U., *Filozofia umysłu. Dyskusja z naturalistycznymi koncepcjami umysłu*, Toruń 2003.

Title: Humanistic "turns" in the methodological perspective

Abstract

The paper deals with "turns" that shape the face of today's humanities, and captures their specificity in perspective and provides methodological evaluation of them. The "turns" were referred to their immediate research context, i.e. the new philosophy of science: Popper, Lakatos, Laudan, Feyerabend, and Kuhn. All convergences and irregularities in the orientation of "turns" in relation to the assumptions made there were shown. It turned out that they implement these assumptions to a limited extent. The approaches to "turns" proposed by other researchers were also broadly discussed. Moreover, their attitudes to the tradition of the humanities and breaches from this tradition were demonstrated. However, a key feature of "turns" is their departure from the modern logic of science, rationality of scientific cognition, and the principles of the general methodology of science. The most important examples of the ontological reductionism and of the violation of the ontological status of man were also discussed. These abuses are illustrated based on four selected "turns": performative, "towards things", biological and digital in the transhumanist version.

Keywords: turn, methodology, humanisticism, postmodernism, ontology, transhumanism, biology, Kuhn, Feyerabend, Popper

Ryszard Strzelecki, dr hab., prof. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Absolwent KUL, ukończył studia z zakresu filologii polskiej, filozofii teoretycznej oraz teatrologii. W 2001 r. uzyskał stopień naukowy doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie literatury znawstwa o specjalnościach historia literatury i wiedza o teatrze. W latach 2002–2004 był prof. UR

i prof. WSSG w Tyczynie, gdzie jednocześnie pełnił funkcję dziekana Wydziału Socjologicznego. Od roku 2004 jest prof. UKW w Bydgoszczy, przez lata kierował tam Zakładem Teorii Literatury i Wiedzy o Sztuce, zaś od 2019 pracuje w Instytucie Nauk o Kulturze i pełni funkcję przewodniczącego Radu Naukowej Instytutu. Zajmuje się literaturą i kulturą chrześcijańską, zaś drugi obszar jego badawczych zainteresowań obejmuje antropologię literacką i kulturoznawczą, rozważaną w perspektywie filozoficznej, teologicznej i w kontekście innych nauk. Zarówno w pracach badawczych, jak i w zakresie kształcenia kadr współpracuje z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim oraz Uniwersytetem Rzeszowskim. Publikacje książkowe z lat ostatnich: *Homo ludens kultury współczesnej* (2019) oraz *Ku antropologii zabawy. Teoria statusowo-transformacyjna* (2020). W latach 2010–2017 redagował cztery monografie naukowe zawierające badania własne, współpracowników oraz doktorantów, poświęcone tematyce kulturowej i antropologicznej.

EDYTA OLSZAŃSKA-SMOLAREK

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID: 0000-0003-0709-1518

e.olszanskas@gmail.com

Kluczem do baśni może być wytrych* – debiutancki arkusz poetycki Andrzeja Piskulaka*Streszczenie**

Artykuł poświęcony jest debiutanckiemu arkuszowi poetyckiemu Andrzeja Piskulaka, związanego z regionem świętokrzyskim poety, prozaika, wydawcy i dziennikarza. Poezja była pierwszym gatunkiem literackim, od którego zaczął swoją przygodę z literaturą i któremu został wierny przez lata, mimo innych form pisarskiej aktywności. Dorobek ten jest istotnym wkładem w dziedzictwo kulturowe regionu świętokrzyskiego, mimo to twórczość Piskulaka dotychczas nie doczekała się kompleksowego opracowania krytycznoliterackiego. Poezja stanowiła siłę napędową w rozwoju podejmowanych przez niego gatunków literackich, a debiutancki tomik poezji wydaje się istotny w dalszej perspektywie pisarskiej tego twórcy. W *Kluczem do baśni może być wytrych* (1980) podejmuje wątki, które będzie kontynuował i rozwijał w sposób bardziej uporządkowany i dojrzały, krystalizując swoją wizję świata filozoficznego i światopoglądowego, osadzonego w geopoetyckiej przestrzeni – Świętokrzyszczyźnie, małej ojczyźnie poety.

Słowa kluczowe: Andrzej Piskulak, debiut poetycki, poezja, region świętokrzyski

Twórczość Andrzeja Piskulaka związanego ze środowiskiem literackim ziemi świętokrzyskiej jest cenną reprezentacją tego, co charakteryzuje literaturę małych ojczyzn, łącząc paletę osobistych emocji i doświadczeń z geograficzną przestrzenią wyznaczającą ramy dla tej twórczości. Trudno przecenić istotny wkład pisarza w dorobek kulturowy regionu świętokrzyskiego, mimo to nie ukazało się dotychczas zbiorcze opracowanie krytycznoliterackie obejmujące w całości jego dorobek twórczy¹.

¹ Wojewódzka Biblioteka Publiczna im. Witolda Gombrowicza w Kielcach wydała *Bibliografię podmiotowo-przedmiotową Andrzeja Piskulaka*, oprac. B. Piotrowska. Papierowa wersja książkowa, Kielce 2021. Dostępna: <http://sbc.wbp.kielce.pl/dlibra/doccontent?id=6362&dirids=1> [10.06.2022]. Zamieszczono w niej teksty Edwarda Zymana, Zofii Korzeńskiej i Haliny Dolezińskiej dotyczące twórczości A. Piskulaka. Informacje na temat działalności dziennikarskiej i literackiej tego twórcy oraz esej podsumowujący twórczość poetycką opublikowane zostały m.in. przez: Jolantę Kępcę-Mętrak [w:] teże, *Ustawicznie czujni...: o dziennikarzach regionu kielecko-radomskiego (i nie tylko)*, Warszawa 2012; w eseuju J. Korey-Krzeczowskiego, *Jesteśmy zawsze znad jakiejś rzeki: Andrzej Piskulak osobista geografia mistyczna* [w:] tegoż, *Powracam tu z własnej woli: szkice i wspomnienia o wybranych twórcach Ziemi Świętokrzyskiej*, Rzeszów 2006.

Andrzej Piskulak, urodzony 23 maja 1959 roku w Kielcach, to artysta wielostronny, związany z Zagnańskiem, gdzie mieszka i tworzy do dziś. Jest nie tylko poetą, prozaikiem i dramaturgiem, lecz także wydawcą i dziennikarzem związanym wieloletnią współpracą z licznymi gazetami lokalnymi i ogólnokrajowymi. Oprócz tego, że był i nadal jest człowiekiem pióra, wykonywał różne zawody, był m.in. pracownikiem transportu leśnego, kolejarzem, dyrektorem gminnego ośrodka kultury, działaczem Solidarności. Człowiek wielu talentów, przez wiele lat związany z kulturą i promocją regionu świętokrzyskiego, wyróżniony za ten wysiłek wieloma nagrodami i odznaczeniami. Postawa Piskulaka zaangażowanego w sprawy społeczne, oddanego swojej małej ojczyźnie tłumaczy jego twórczość artystyczną, której najobszerniejszą część literacką stanowi poezja. To właśnie poezja była pierwszym gatunkiem, który stał się motorem napędzającym dalszą drogę twórczą artysty na dalsze kilkadziesiąt lat. Jednocześnie pierwszy tomik poetycki był zapowiedzią istotnych dla jego twórczości wątków, które po latach poeta kontynuował i rozwijał.

Już jako kilkunastoletni uczeń technikum zaczął swą przygodę z poezją, prezentując pierwsze utwory na łamach jednodniówki „Młodzi idą”, kieleckiego miesięcznika społeczno-kulturalnego „Przemiany” i „Na Przełaj”. Poeta pozostawał wówczas pod silnym urokiem stylistyki Przybosa, imponowała mu intelektualna lektura Herberta, odwaga Bursy i Wojaczka, nowatorstwo formy Różewicza. Jednak, co potem zaznaczał, nie był ich naśladowcą, lecz szukał u nich inspiracji poetyckiej. W 1980 roku wydał swój pierwszy arkusz poetycki *Kluczem do baśni może być wytrych*, który zebrał wówczas pozytywne recenzje w prasie lokalnej. Piskulak zadebiutował wówczas z innymi młodymi poetami zrzeszonymi z nim w Kieleckim Klubie Młodych Poetów: Bogdanem Petzem, Elżbietą Wrzoskiewicz i Alicją Pietraszewską. Arkusze zostały wydane w ramach Biblioteki Świętokrzyskiej i stały się głośnym wydarzeniem kulturalnym w skali regionu, torując drogę do debiutu innym młodym poetom.

Kluczem do baśni może być wytrych to istotny tomik z perspektywy rozwoju jego poetyckiej drogi. Podczas gdy dojrzała twórczość zebrała pozytywne recenzje krytyków, którzy dostrzegli w niej głębię poetyckiego widzenia, przystawalność słów i obrazów oddających prawdę o człowieku, początki drogi poetyckiej były pomijane w analizie jego dorobku poetyckiego. Patrząc z perspektywy dojrzałej twórczości, debiutancki tomik to zapowiedź wątków rozwijanych przez poetę w przyszłości. Dwudziestojednoletni Piskulak zawarł w nim czternaście utworów, które tworzył na przestrzeni kilku lat przypadających na okres edukacji szkolnej i tuż po jej zakończeniu. Arkusz sprawia wrażenie luźno powiązanych ze sobą tematycznie wierszy. Na poziomie struktury, stylu, obrazowania również nie tworzy spójnej całości. Włączone w tomik utwory są próbą analizy własnego wnętrza, odzwierciedleniem poszukiwań dojrzewającego artysty, wyrazem wrażliwości na otaczający świat.

Na wstępie lektury uwagę czytelnika przykuwa tytuł, który jest nieoczywisty i skłania do refleksji zakodowanego w nim przekazu – *Kluczem do baśni może być*

wytrych. Nasuwa się pytanie: czym jest owa baśń i jak do niej dotrzeć? Dlaczego *wytrych*, jako narzędzie używane awaryjnie w przypadku braku klucza, często w sposób niedozwolony, staje się przedmiotem, za pomocą którego próbujemy niekonwencjonalnie dotrzeć do sensu ukrytego w baśniowym przekazie? Poeta, nadając tytuł debiutanckiemu tomikowi, nie odwołuje się w tytule do wiersza, lecz do baśni. Zabieg ten wydaje się celowy. Zdaniem psychoanalityka i pedagoga Brunona Bettelheima² baśnie pełnią funkcję terapeutyczną, dydaktyczną; kształtują wyobraźnię i wrażliwość. Utrwalają zasadnicze elementy ludowego światopoglądu: wiarę w nieustającą ingerencję mocy nadprzyrodzonych, antropomorficzną wizję przyrody, niepisane normy moralne, ideały sprawiedliwych zachowań. Można postawić pytanie: czy owym *wytrychem* umożliwiającym dotarcie do sensu przekazu jest słowo? Jeśli tak, czym ono jest i w jaki sposób otwiera zamknięte drzwi świata wartości ukrytego w poezji młodego Piskulaka?

Kluczem do baśni może być wytrych to zbiór wierszy trudnych w interpretacji ze względu na wielotematyczność podejmowanych wątków. Owa trudność wynikać może również z tego, że młody człowiek jest na początku swojej drogi twórczej; w poezji oddaje przeżycia kilkunastu lat życia, odsłania młodzieńcze bunt i rozczarowania, pielęgnuje zakodowane kulturowo zachowania i wartości lub z nimi polemizuje.

W zbiorze można wyróżnić kilka wyraźnych kierunków, są nimi: postawa autotematyczna – która dominuje wśród wierszy zgromadzonych w tomiku, wątki autobiograficzne, społeczno-filozoficzne, tematyka egzystencjalno-ontologiczna, motywy biblijne i odniesienia kosmologiczno-mityczne, zapowiedź fascynacji geo-poetycznych.

Otwierający tomik utwór *ech poeto*, istotny z racji umiejscowienia go jako wprowadzającego, to wiersz autotematyczny, poruszający również kwestie społeczno-polityczne. Wymowę autoironiczną wiersza podkreśla motto zaczerpnięte z przedmowy do *Psałterza Dawidowego* Jana Kochanowskiego: „I wdarłem się na skałę pięknej Kaliopy”. Przywołanie fragmentu dzieła renesansowego mistrza służy zestawieniu młodego poety ze świadomym swoich dokonań, uznanym mistrzem z Czarnolasu. Młody Piskulak ma świadomość drogi, którą ma przed sobą, mimo to podejmuje to wyzwanie.

Sytuacja liryczna wiersza oddaje klimat spotkania poetyckiego zakrapianego alkoholem, podczas którego młody poeta ma możliwość zaprezentowania swojej twórczości:

ech poeto
po coś tutaj przyszedł
na zebranie poetyckie?
czy nie masz gdzie spać
by tutaj wódkę chlać?³

² Zob. B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, przeł. D. Danek, Warszawa 2010.

³ A. Piskulak, *ech poeto* [w:] tegoż, *Kluczem do baśni może być wytrych*, Kielce 1980, s. 2.

Przywołany obraz staje się pretekstem do rozważań na temat niezależności poetyckiej w czasach PRL-u. Powtarzające się i wymowne *ech poeto* jest westchnieniem łączącym w sobie zarówno element wiary, jak i zwątpienia w sens przekazu poetyckiego, a także powracającym leitmotywem, skłaniającym do refleksji nad sensownością wysiłku twórczego. Pojawiająca się metafora wzmacnia siłę przekazu: „witasz świt/ czerwony jak straż pożarna/ witasz swoją Polskę z bólem głowy/ i przekrwionym wzrokiem”⁴. Nasuwa się pytanie o rolę poety i poezji w komunistycznej Polsce. Percepcja otaczającego świata tylko pozornie postrzegana jest z punktu widzenia trzeźwiejącego po nocnej imprezie młodego Polaka-poety. Jest smutną refleksją nad realiami i brakiem perspektywy niezależności twórczej, którą celnie oddają słowa: „lepiej sprzedawać wodę z saturatora/ niż siebie samego”⁵. Zamykająca wiersz klamra „*ech poeto* po coś tutaj przyszedł...”, zdaje się potwierdzać zwątpienie podmiotu lirycznego – poeta jest zbędny, nie ma siły przebicia nawet na spotkaniu poetyckim, które powinno być miejscem inspiracji i wymiany myśli twórczej.

Inny wiersz autotematyczny – *Przyptyw*, jest kontynuacją myśli o roli poezji we współczesnej Polsce. Sytuacja liryczna przypomina atmosferę spotkania poetyckiego, jednakże istotą przekazu jest oddanie dynamiki i ulotności twórczego uniesienia zderzonego z bezruchem uprzedmiotowionego audytorium:

tłumy krzesel oparte plecami o ściany
właśnie stoją nad przepaścią dzikich skał
konkretnie siedzą
na wersalce huk zamęt⁶

Skontrastowanie impulsu twórczego z pozostającym w bezruchu tłumem krzesel podkreśla dystans dwóch światów: wyobraźni i rzeczywistego. Jakby na granicy jawy i snu rozgrywa się konfrontacja między aktem kreatywnego natchnienia a trywialną rzeczywistością: „gdzie ja jestem?/ czy to błyskawica/ nie to szalik powieszony na drzwiach”⁷. Piskulak przez ironiczną puentę akcentuje deprecjację twórczej aktywności, prowokacyjnie przyrównując ją do czynności fizjologicznej:

przyptyw
skończony
na sedesie trzy minuty relaksu
spokojnie skapuje zawartość kolejnej
odslony⁸

Analizowanie własnego wnętrza staje się ważnym tematem, który Piskulak poruszył w drugim wierszu tomiku, bez tytułu. Można go włączyć do egzystencjalno-ontologicznej problematyki rozwijanej przez poetę w dalszej perspektywie

⁴ Tamże.

⁵ Tamże.

⁶ A. Piskulak, *Przyptyw* [w:] tegoż, *Kluczem do baśni...*, s. 6.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże.

twórczej. Rozpoczynający wiersz obraz zwykłego noża leżącego na stole buduje napięcie sytuacji lirycznej utworu. Nóż, ostrze, korkociąg, rodzą skojarzenia użycia ich w celu zadania rany, a nawet śmiertelnego ciosu. Intriguje równoważność pozycji podmiotu i przedmiotu „nóż [...] leży na stole, ja leżę na wersalce/ także bez idei/ ze stalową obojętnością/ nierdzewny”⁹. Uprzedmiotowienie podmiotu lirycznego czemuś służy, potęgując napięcie sytuacji. Jest w izolacji, czeka, jednak nie jest to stan bezpiecznego bezruchu. Obojętność porównana do stali może świadczyć o wyzbyciu człowieka z emocji, braku empatii, co ułatwia użycie niebezpiecznego narzędzia. Nierdzewny to nieulegający presji czasu, czynników zewnętrznych, które powodują korozję. Możliwe, że owa obojętność jest formą obrony, maską lub tamą chroniącą przed absurdami rzeczywistości. Sytuacja liryczna rodzi pytania: co może być zapalnikiem, który wskrzesi iskrę do działania? Czy można posłużyć się człowiekiem jak nożem, jeśli tak, to w jakim celu? Czy tym narzędziem jest ostrze pióra? Wydaje się, że intencja przekazu wykracza poza oczywisty autotematyzm. Może jednak chodzi o wartości, po stronie których należy się opowiedzieć, o ideę nadającą sens bytu, która pomoże odciąć się od wszystkiego co tej idei przeczy? W tym momencie brak jednoznacznej odpowiedzi.

Umieszczony jako trzeci, zaczynający się od słów *świat wiruje*, to utwór o społeczno-filozoficznym zabarwieniu. Zaczerpnięte z doświadczeń życiowych porównanie świata do wirującego wrzeciona tokarki ukazuje go jako zmechanizowany, poruszający się w zawrotnym tempie, zdehumanizowany. Pędzący czas wyznacza tory, jakimi porusza się człowiek wtłoczony z innymi w tryby wirującego świata-maszyny. Opozycyjne zestawienie my – oni zaznacza brak miejsca na podmiotowość i indywidualizm. Zostaliśmy jako ludzie włączeni w wielką maszynę, którą jest życie. Jak sobie z tym radzimy? Ludzką reakcją na absurd świata może być wycieczka zakładowa do miejsc zarówno istniejących, jak i nierealnych – z wizytą do Boga lub tych zachwalanych przez telewizyjną propagandę. Dlatego jest to tylko pozorne odreagowanie na rzeczywistość PRL-u, która wciągnęła nas w swoje mechaniczne tryby. Przesłanie wiersza to smutna puenta – jesteśmy wtłoczeni w odwieczny cykl życia i przemijania, któremu podlegają wszyscy, także nasi bohaterowie z przeszłości – filozofowie, odkrywcy, poeci, ludzie idei i czynu. Historia zatacza koło – euforia i rozpacz, sukces i klęska od zawsze współistnieją w cyklicznym procesie odradzania i zamierania. Ratunkiem przed absurdem świata jest ustawiczne poszukiwanie sensu poprzez twórcze działanie. Powtarzalność zdarzeń i postaw – zapału i rezygnacji wpisana jest w kulturowe DNA człowieka. Podobne rozważania kontynuuje w wierszu *umowa*, w którym na pierwszy planie pojawia się zbiorowe „my” liryczne, podkreślając wspólnotę doświadczenia. Tutaj struktura społeczna oparta została na pewnego rodzaju kontrakcie umożliwiającym funkcjonowanie świata, w którym żyjemy:

umówiliśmy się że
papierek z napisem 1000 zł

⁹ A. Piskulak, *** *zwykły nóż* [w:] tegoż, *Kluczem do baśni...*, s. 3.

bądź blaszki z reszką i orzełkiem
to krawat buty skarpety koszula
chleb wódka¹⁰

Cykliczność powielanych zachowań i PRL-owska rzeczywistość determinują los kolejnych pokoleń:

zakładamy im książeczkę mieszkaniową
bo gdy dorosną będą budowały
nasze lepsze jutro dziś

potem gdy zbudują
staną na baczność przed pytaniem
co zrobić jutro¹¹

Umowa społeczna, jako efekt pewnej przyjętej przez nas konwencji, umożliwia ludzkie funkcjonowanie w świecie, jednak nie gwarantuje zaspokojenia wszystkich potrzeb człowieka. Nasuwa się pytanie o sens wpisanej w życie schematyczności ludzkich zachowań, prowadzących w ślepy zaułek egzystencjalnej próżni.

Inną przestrzenią kreacji ludzkiej egzystencji jest kosmiczny świat dziecięcych marzeń przywołany w utworze *kabina*. Próbą zdystansowania się od polskiej rzeczywistości przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku staje się wyobraźnia lokująca „baśniową krainę” gdzieś w pozaziemskiej rzeczywistości. Wymaglinowana wyprawa w kosmos jest rodzajem krucjaty, „by urealnić abstrakcję szczęścia”¹², formą odreagowania absurdów życia społecznego tamtych lat:

[...] nie stanęli w kolejce
za mięsem
za węglem
nie zainwestowali w książeczkę mieszkaniową
a teraz na wersalce
z naświetlonymi oczami
światłem gwiazd oddalonych o ileś tam lat świetlnych
(gwiazd istniejących dla dzieci
które ukreśliły łby hydrom
w wózku na spacerze w parku)¹³

Niestety, kosmiczna wyprawa okazuje się nieudaną próbą zaklinalnia rzeczywistości – „leci sobie ta ćma na papierowy księżyc”¹⁴. Ukształtowany przez dziecięce marzenia człowiek ponosi klęskę w konfrontacji z realiami PRL-u.

Kontynuację rozważań dotyczących człowieka wpisanego we współczesną przestrzeń życiową Piskulak podejmuje w wierszu *ryba*, będącym komentarzem do sytuacji społeczno-politycznej. Świat przedstawiony w utworze przybiera pozory

¹⁰ A. Piskulak, *Umowa* [w:] tegoż, *Kluczem do baśni...*, s. 10.

¹¹ Tamże.

¹² A. Piskulak, *kabina* [w:] tegoż, *Kluczem do baśni...*, s. 13.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże.

obiektywizacji. Kontekst odniesień pozwala identyfikować świat ryby ze światem człowieka, ujawniając emocjonalny ładunek podmiotu lirycznego, aby przez personifikację ryby wzmocnić wymowę opisu:

[...] z pewnością głupia
bo nie widziała w telewizji
pokazów akrobatycznych na olimpiadzie
ani lotów kosmicznych
żyje nieobyta towarzysko¹⁵

Sytuacja liryczna determinuje język wypowiedzi, który jest prosty, osadzony w rzeczywistości PRL-u, pojawiające się prozaizmy wzmocniają ironię:

nawet choćby na jej temat
dlaczego taka ślepa ile ma lat
z czego żyje ile zarabia jakie ma możliwości¹⁶

Kontrast między światem ryby a światem ludzi obrazuje stosunek podmiotu lirycznego do terażniejszości. Ironiczny ton wypowiedzi potęguje przepaść między wypchniętą poza system jednostką (rybą) a resztą społeczeństwa reprezentującą jedność światopoglądową. Przywołane w utworze wady *arebours* stają się zaletami. Poprzez taki zabieg poeta dystansuje się od zastanych zjawisk społecznych; demaskuje banały myślowe, miałość intelektualną, szablonowość zachowań i postaw. Zamykająca utwór puenta zdaje się potwierdzać zwątpienie w szansę włączenia nieprzystosowanej jednostki w ramy współczesnego społeczeństwa „ryba głębinowa po wyciągnięciu/ przez niestrudzonych wnuków na ląd/ zdechła”¹⁷.

Podobną postawę zwątpienia w możliwość odnalezienia samotnej społecznie jednostki podejmuje poeta w kolejnym utworze *ja panie Boże*, w którym kwestie wyobcowania przenosi ze sfery relacji społecznych do sfery spraw metafizycznych. W wierszu poeta przywołuje dwa porządki świata – boski i ludzki, wyznaczając wertykalnie granice tych dwóch przestrzeni. Podmiot liryczny w swej modlitwie-skarżce podkreśla dystans między Bogiem a człowiekiem:

[...] czuję że pieśń ta jest
machnięciem zniecierpliwionej ręki

ja panie Boże
kiwnięciem palca przywołałem
aniola stróża
wraz z rachunkiem podał mi
tabletkę relanium i szklanę neospazminy¹⁸

Relacja śmiertelnika ze Stwórcą jest powierzchowna, brak więzi wpływa na ton wypowiedzi podmiotu lirycznego, pieśń „jest machnięciem zniecierpliwionej

¹⁵ A. Piskulak, *ryba* [w:] tegoż, *Kluczem do baśni...*, s. 7.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ A. Piskulak, *ja panie Boże* [w:] tegoż, *Kluczem do baśni...*, s. 14.

ręki”; zesłany przez Stworzyciela syn jest człowiekiem tylko w „założeniach konstrukcyjno-technologicznych”¹⁹. Pojawiają się odwołania natury egzystencjalnej w rozważaniach na temat przestrzeni życiowej człowieka:

ja panie Boże
wczoraj oglądałem w telewizji program
«o potrzebie budowania domów dla upośledzonych umysłowo»
czy świat ten cały jest taką inwestycją²⁰

Bohater liryczny dystansuje się od Boga, stawiając siebie w roli żebraka proszącego o jałmużnę „na zakończenie już/ jak ślepy żebrak obok kościoła/ piszę podanie”²¹. Konstruuje wypowiedź na wzór urzędowego pisma, w którym zwraca się do Stwórcy jak do urzędnika władnego wydać określoną decyzję: „proszę o pozytywne rozpatrzenie/ mojej sprawy”²². Młodzieńcza próba konfrontacji z tradycją chrześcijańską, postawa buntu wobec zakorzenionego kulturowo świata wartości, są etapem poszukiwań tożsamości młodego poety. Wiersz stanowi zapowiedź istotnego w poezji Piskulaka tematu skupionego wokół spraw ostatecznych, biblijnych odniesień, poszukiwań metafizycznej przyczyny determinującej ludzkie życie.

W innym, bardzo osobistym utworze, *wtedy znaliśmy tylko jeden horoskop*, Piskulak porusza wątek autobiograficzny, łącząc zarazem odniesienia archetypiczne z filozoficznym rozważaniem na temat życia. Początek wiersza, jakby wyjęty z baśniowej opowieści, ujmuje subtelnym obrazem intymnego świata rodziców, początków ich miłości ukazanej w dwóch wymiarach – fizycznym i metafizycznym:

rodzice pewnego wieczoru
wyszli z portretu
zawieszzonego nad łóżkiem
zaprosili nas na pierwszą randkę
my ukryci wtedy w sensie istnienia

gdzieś w pocałunku
w wizjach ogrodu zawieszzonego
w gwiazdozbiorze
po ścieżkach jego
biegaliśmy²³

Nawiązanie do raju zawieszzonego w kosmicznej rzeczywistości jest odniesieniem do siły sprawczej determinującej nasze ziemskie życie. Małżonkowie z portretu to zarówno biologiczni rodzice, jak i biblijni Adam i Ewa, których grzech nieposłuszeństwa ściągnął na ludzkość konsekwencje cierpienia i śmierci. Przywołanie archetypów biblijnych akcentuje ziemską i pozaziemską perspektywę, z jakiej

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże.

²² Tamże.

²³ A. Piskulak, *wtedy znaliśmy tylko jeden horoskop* [w:] tegoż, *Kluczem do baśni...*, s. 12.

spojrzeć możemy na ludzkie życie i to, co je determinuje. Błogi stan szczęśliwości w kosmicznym Edenie zostaje przerwany w momencie przyjscia na świat. Odtąd skazani jesteśmy na ból, cierpienie i śmierć: „nie wiedzieliśmy że zjedzą jabłko/ a ból w zakrwawionym fartuchu/ trzyma miecz”²⁴. Wiersz jest subtelną metaforą ukazującą sens życia z perspektywy pozaziemskej rzeczywistości i załączkiem dalszych poszukiwań twórczych w kierunku wartości eschatologicznych.

Wit naszego świata to utwór zamykający tomik, jednocześnie zapowiadający ciąg tematyczny, który zdominuje twórczość poetycką Piskulaka w przyszłości. Przestrzeń geograficzna wpisana w kontekst kulturowy jest zapowiedzią aktywnej siły warunkującej i kształtującej jego poetykę. W wierszu w sposób baśniowy przedstawiony został mityczny świat prasłowiańskiej rzeczywistości. Niezwykła siła płynąca ze źródeł czasów przedchrześcijańskich służy ukazaniu roli *sacrum* w przeszłości i dniu teraźniejszym:

[...] ostrzyć topory i miecze
zapłatać końskie włosie
bronić światowita
by nie nałożono mu nowych szat liturgicznych
by nie zamknięto go w okładkach trzech opasyłych tomów²⁵

Przywołany świat pogańskich przodków służy zaakcentowaniu wagi życiodajnej siły płynącej z tego, co stoi u zarania naszego dziedzictwa duchowego i materialnego. „Bronić światowita” (odniesienie do Światowita) to bronić pamięci tego, co pierwotne, wciąż żywe, niezdefiniowane.

Utwór jest zapowiedzią kontynuacji wątków skupionych wokół koncepcji geografii wyobrażonej wpisanej w ramy geopoetycznej przestrzeni²⁶, czyli do kulturalnego dorobku regionu – obejmując reprezentację miejsc, postaci historycznych, natury oraz sposoby, dzięki którym te kulturowe wizje odbijają pragnienia poety, jego fantazje, przesady, system wartości i wierzeń. Geografia wyobrażeniowa Piskulaka nie jest neutralną, lecz subiektywną wizją opisywanej przestrzeni. Jest to kulturowe spojrzenie na opisywane terytoria, połączenie świata wyobraźni i fikcji z określonym miejscem na mapie i własnym doświadczeniem. W jednym ze swo-

²⁴ Tamże.

²⁵ A. Piskula, *wit naszego świata* [w:] tegoż, *Kluczem do baśni...*, s. 14.

²⁶ Pojęcie „geopoetyki” wydaje się zaakceptowane w polskiej refleksji literaturoznawczej ostatnich lat, głównie dzięki dokonaniom Elżbiety Rybickiej, wprowadzającej w rodzimy obieg problematykę nowych badań humanistycznych nad przestrzenią. Zob. E. Rybicka, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków 2014; też, *Geopoetyka (o mieście, przestrzeni i miejscu we współczesnych teoriach i praktykach kulturowych)* [w:] *Kulturowa teoria literatury*, red. M.P. Markowski, Kraków 2006; też, *Geografia, literatura, wyobrażenia – w stronę wspólnego słownika*, „Tematy z Szewskiej” 2011, nr 1(5); też, *Miejsce, pamięć, literatura (w perspektywie geopoetyki)*, „Teksty Drugie” 2008, nr 1–2; też, *Od poetyki przestrzeni do polityki miejsca*. Zwrot topograficzny w badaniach literackich, „Teksty Drugie” 2008, nr 4; M. Marszałek, *Pamięć, meteorologia oraz urojenia; środkowoeuropejska geopoetyka Andrzeja Stasiuka* [w:] *Literatura, kultura i język polski w kontekstach światowych*, Poznań 2007; M. Czermińska, *Miejsca autobiograficzne. Propozycja w ramach geopoetyki*, „Teksty Drugie” 2011, nr 5.

ich późniejszych wierszy twórca wyzna: „Poszukuję śladów odwiecznych i prawniecznych/ Ale jakże obecnych”²⁷, i dalej: „Samego siebie Lirnika Składam/ Na lirycznym ołtarzu ofiarnym rodziniejących pagórków i dębów”²⁸. Słowa poety są potwierdzeniem, że przestrzeń geograficzna to aktywna siła warunkująca i kształtująca jego poetykę na dalszych etapach twórczości.

Po wydaniu debiutanckiego arkuśa, do 1989 roku, twórca opublikował jeszcze dwa tomiki wierszy. Potem nastąpiła czternastoletnia przerwa w pisaniu poezji, którą poświęcił działalności dziennikarskiej, następnie parę lat zmagał się z chorobą. Jednak te doświadczenia zaowocowały nową energią twórczą. Kontynuował podjęte we wczesnych utworach wątki w sposób bardziej uporządkowany i dojrzały, krystalizując swoje filozoficzne i światopoglądowe postrzeganie rzeczywistości. Doświadczenie choroby istotnie wpłynęło na świat przedstawiony poezji Piskulaka, w którym trud i kruchość ludzkiego życia połączone zostały z ewangelicznymi odcieniami wiary. Determinantą przestrzeni poetyckiej stała się ziemia świętokrzyska – jego mała ojczyzna, wyznaczając kierunek drogi twórczej pisarza na kolejne lata.

Bibliografia

Literatura podmiotu

- Piskulak A., *Kluczem do baśni może być wytrych*, Kielce 1980.
Piskulak A., *Lirobranie*, Kielce 2015.

Literatura przedmiotu

- Bibliografia podmiotowo-przedmiotowa Andrzeja Piskulaka*, oprac. B. Piotrowska, Wojewódzka Biblioteka Publiczna im. Witolda Gombrowicza w Kielcach, Kielce 2021.
- Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, przeł. D. Danek, Warszawa 2010.
- Czerwińska M., *Miejsca autobiograficzne. Propozycja w ramach geopoetyki*, „Teksty Drugie” 2011, nr 5.
- Kępa-Mętrak J., *Ustawicznie czujni...: o dziennikarzach regionu kielecko-radomskiego (i nie tylko)*, Warszawa 2012.
- Korey-Krzeczowski J., *Jesteśmy zawsze znad jakiejś rzeki: Andrzeja Piskulaka osobista geografia mistyczna* [w:] tegoż, *Powracam tu z własnej woli: szkice i wspomnienia o wybranych twórcach Ziemi Świętokrzyskiej*, Rzeszów 2006.
- Marszałek M., *Pamięć, meteorologia oraz urojenia; środkowoeuropejska geopoetyka Andrzeja Stasiuka* [w:] *Literatura, kultura i język polski w kontekstach światowych*, Poznań 2007.
- Rybicka E., *Geografia, literatura, wyobraźnia – w stronę wspólnego słownika*, „Tematy z Szewskiej” 2011, nr 1(5).
- Rybicka E., *Geopoetyka (o mieście, przestrzeni i miejscu we współczesnych teoriach i praktykach kulturowych)* [w:] *Kulturowa teoria literatury*, red. M.P. Markowski, Kraków 2006.
- Rybicka E., *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków 2014.

²⁷ A. Piskulak, *Lirobranie* [w:] tegoż, *Lirobranie*, Kielce 2015, s. 5.

²⁸ Tamże.

Rybicka E., *Miejsce, pamięć, literatura (w perspektywie geopoetyki)*, „Teksty Drugie” 2008, nr 1–2.
Rybicka E., *Od poetyki przestrzeni do polityki miejsca. Zwrot topograficzny w badaniach literackich*, „Teksty Drugie” 2008, nr 4.

A lockpick can be a key to a fairy tale – a debut poetry sheet of Andrzej Piskulak

Abstract

The paper is devoted to the debut sheet of poetry by Andrzej Piskulak, a poet, prose writer, publisher and journalist associated with the Świętokrzyskie region. Poetry was the first literary genre from which he began his adventure with literature and to which he remained faithful for years, despite other forms of writing activity, in addition to many years of journalistic activity. These achievements are a significant contribution to the cultural heritage of the Świętokrzyskie region, nevertheless, Piskulak's work has not yet been comprehensively analyzed in the subject literature. Poetry became a driving force in the development of his literary genres and journalistic practice, and this is why the first volume of poetry seems to be crucial in his further writing perspective. In *A Lockpick can be a key to a fairy tale* (1980), he takes up threads that he will continue and develop in a more orderly and mature way, crystallizing his vision of the philosophical and worldview world, set in a geopoetic space – the Świętokrzyskie region, the poet's small homeland.

Keywords: Andrzej Piskulak, poetic debut, poetry, the Świętokrzyskie region

Edyta Olszańska-Smolarek, doktorantka w dziedzinie literaturoznawstwa Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Zakres zainteresowań naukowych koncentruje wokół geopoetyki i literatury małych ojczyzn.

EWELINA MARIA POPIELARZ-ZAJDEL

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0002-2546-2151

ewelina_900@interia.pl

**Wędrowanie wśród wierszy – o poezji michalitki
s. Dawidy Ryll**Trafię do Ciebie
Trafię po śladach
Spieszę się

I wiem

że życia wystarczy

****Trafię do Ciebie* [w:] *Ścieżki niedalekie*, Lublin 2002, s. 126**Streszczenie**

Tekst pod tytułem *Wędrowanie wśród wierszy – o poezji michalitki s. Dawidy Ryll* podejmuje próbę analizy i interpretacji niektórych wierszy michalitki, siostry Dawidy Ryll. Poetka, siostra zakonna, w swoich wierszach odwołuje się do sacrum. Píše o rzeczywistości, która nas otacza, o cierpieniu czy wątpliwościach, ale zawsze w jej poezji najważniejszy jest Bóg. Poezja jest zatem także świadectwem wiary michalitki.

Słowa kluczowe: świętość, Bóg, poezja religijna

„Cóż da, jeśli powiem, że poezja siostry Dawidy Ryll jest literaturą prawdziwą, że strofy te są mądre i piękne? Cóż da, skoro po lekturze tych wierszy Czytelnik – mam nadzieję – poświadczy taką opinię?”¹ – pisał Jan Tulik. Rzeczywiście, twórczość michalitki zostawia w duszy i umyśle czytelnika iskierkę, która tli się jeszcze długo po zakończonej lekturze. Wiersze te w większości tylko zarysowują liryczną sytuację, którą należy przełożyć na grunt swojego postrzegania świata. Zasiewają ziarno słowa, z którego ma wykiełkować ponowna miłość do świata i do Stworzyciela. Jak twierdził cytowany wyżej poeta, pisarz, eseista, wiersze siostry Dawidy są przejmujące, ponieważ autorka nie tylko bada język, wprowadza w twórczość

¹ J. Tulik, *Czytanie zorzy, mgły* [w:] D. Ryll, *Przestrzeń ofiarowana*, Krosno 1995, s. 30.

aspekty życia codziennego przez to, że jest świetną jego obserwatorką, ale także jest doskonałą badaczką ludzkiej psychiki, bowiem potrafi zauważyć prawdziwość, a zatem i złożoność ludzkiego umysłu². Siostra Dawida w felietonie pod tytułem „*Prochem jesteś*” czyli *okiem zakonnicy* demaskuje złe postępowanie współczesnego człowieka, zwraca uwagę na jego grzechy oraz błędy, a także radzi, że aby pięknie przeżyć życie, należy po prostu kochać³.

Dawida Ryll to siostra zakonna urodzona 4 października 1962 roku. Jest magistrem filologii polskiej oraz magistrem teologii. Ukończyła Katolicki Uniwersytet Lubelski. Pochodzi z Dąbrówki k. Ulanowa. W 1981 roku wstąpiła do Zgromadzenia Sióstr św. Michała Archanioła (CSSMA), znanego jako Zgromadzenie Michalitek⁴. Pracowała jako katecheta oraz nauczycielka języka polskiego⁵. Obecnie jest rzecznikiem prasowym Zgromadzenia, redaktorem kwartalnika, moderatorem strony internetowej oraz katecheta, więc jak sama określa, nie ma zbyt wiele czasu na pisanie⁶.

Siostra Dawida debiutowała w prasie w 1988 roku, a pierwszy zbiór wierszy opublikowała w 1994 roku – *Małe wędrowanie*. Kolejne tomiki to: *Przestrzeń ofiarowana* (1995), *Bez poziomek* (1999), *Ścieżki niedalekie* (2002), *Czytanie z książki lat* (2012) oraz *Za oknem mgła* (2022). Jest także autorką *Domu w cieniu skrzydeł*, czyli powieści nawiązującej do biografii Służebnicy Matki Bożej Anny Kaworek⁷. Pierwsze wiersze siostry Dawidy powstawały już w dzieciństwie, kiedy jako młoda dziewczyna układała je w swojej głowie i zapamiętywała własne myśli. To właśnie wspomnienia z rodzinnych stron, ze wczesnego okresu życia były głównym motorem pisarstwa Dawidy Ryll. W dzieciństwie zapoczątkowane zostały trudy poszukiwania własnej drogi życiowej oraz miejsca na ziemi. Dom, z którego pochodzi s. Ryll, był kolebką najważniejszych życiowych wartości i wiary. Wspomnienia lat dzieciennych mające swój wydzźwięk w poezji wskazują na duży autorytet najbliższych Siostry:

Skrzydła okien
wypędzają resztki snu
I przywołują wspomnienie domu
gdy łzy i śmiech
jednakowo znaczyły
Miłość

Gdy był (*Taki dom wybieram... „pamięci mojej mamy”*)⁸.

² J. Tulik, *O księdze, Łazarzu i pszczołach z dzieciństwa* [w:] D. Ryll, *Czytanie z książki lat*, Miejsce Piastowe 2012, s. 5.

³ D. Ryll, „*Prochem jesteś*” czyli *okiem zakonnicy*, „Piastun” 1985, nr 1, s. 8.

⁴ *Siostra Dawida Ryll*, nota biograficzna zamieszczona na okładce tomu wierszy [w:] D. Ryll, *Czytanie z książki lat*, Miejsce Piastowe 2012.

⁵ Zob. Dawida Ryll [w:] *Związek Literatów Polskich*. Dostępny na WWW: Dawida Ryll, Związek Literatów Polskich, Oddział Rzeszowski (zlp.rzeszow.pl) [26.02.2022].

⁶ Radio Leliwa, *Mielec: Poetka w habicie*. Dostępny na WWW: Mielec: *Poetka w habicie*. Radio Leliwa [26.02.2022].

⁷ *Siostra Dawida Ryll, biogram*, „Krynica” 2014, nr 84, s. 57.

⁸ Wiersz jak dotąd niepublikowany. Pochodzi z prywatnej korespondencji autorki pracy z siostrą Dawidą Ryll.

Jak pisze Andrzej Szwał, bohater liryczny wierszy siostry Dawidy często odwołuje się do wypracowanego w młodości głosu sumienia, który – kierowany troską o innych – jest absolutnie nie do przecenienia⁹.

Niezwykła twórczość wymaga wewnętrznego spokoju, skupienia, a czasem także samotności. Czas na pisanie pojawia się na granicy istnienia wewnętrznego oraz zewnętrznego. Na pograniczu ciała oraz duszy: „u siostry Dawidy przestrzeń wolną otwiera, jak przypuszczam, adoracja Chrystusa Pana. Poezje te rodzą się przeważnie na wewnętrznym pograniczu, pozostawionym «odłogiem»”¹⁰. Wówczas można tworzyć teksty, które o tym pograniczu mówią, wówczas można tworzyć utwory głębokie i skłaniające do kontemplacji. Rodzące się w głowie, naznaczone potrzebą serca, pojawiają się w chwilach natchnienia jako potrzeba wyrażenia myśli – także jako imperatyw serca. Właściwie zbudowane relacje z bliźnimi pomagają zbudować te, łączące nas z Bogiem, a „wszystkim stronom poetyckiego dialogu odnaleźć do siebie drogę”¹¹. Za sprawą poezji autorka pozwala czytelnikowi porównać swoje myśli z jej odczuciami, skłania do refleksji. Za pomocą swoich słów pragnie wzbudzić w nas na nowo to, co usłpione. Sama stwierdza, że jej pisarstwo bywa niepotrzebne, ale zdaje się, iż wie, jaką wartość mają jej słowa:

W wietrze Twoje imię słyszę
Na liściu wiersze piszę
Nikomiu niepotrzebne
we mgle zgubione zwiewne
w słońcu wyłoczone
w sercu niedomówione (*Takie sobie śpiewanie*, BP¹², s. 28).

Wiersze, może i nikomu niezbyt potrzebne, dla poetki były owocem wielu lat przemyśleń i doświadczeń. Kiedy ja liryczne słyszy na wietrze imię Najwyższego i może zapisać na liściu poezję, podkreśla piękno oraz niezwykłość natury. Spotyka zatem Boga w konkretnym stworzeniu i chociaż wiersze na ten temat mogą wydawać się błahe, bo przecież każdy dostrzegać powinien piękno otaczającego świata, to jednak są tworzone, aby dać upust emocjom rodzącym się w człowieku.

Twórczość siostry zakonnej jest związana głównie ze sferą duchową człowieka, jednak przybiera ona różne postaci. *Sacrum* u michalitzki ma różne wymiary, szczególnie jest jej bliski ten ludzki, ponieważ w swej poezji nawiązuje do zwykłych, delikatnych, naturalnych gestów będących wyrazem miłosierdzia czy po prostu miłości. Z takimi „czystymi” gestami kojarzą nam się dzieci. To one w swoim

⁹ A. Szwał, *Oswajanie świata – o poezji s. Dawidy Ryll* [w:] D. Ryll, *Ścieżki niedalekie*, Lublin 2002, s. 127.

¹⁰ A. Sulikowski, „Życia wystarczy” *O wierszach s. Dawidy Ryll* [w:] D. Ryll, *Małe wędrowanie*, Miejsce Piastowe 1994, s. 3.

¹¹ Tamże, s. 128.

¹² Tomy wierszy oznaczam skrótami: *Małe wędrowanie*, Miejsce Piastowe 1994 (MW); *Przestrzeń ofiarowana*, Krosno 1995 (PO); *Bez poziomek*, Krosno 1999 (BP); *Czytanie z księgi lat*, Miejsce Piastowe 2012 (CZKL); *Ścieżki niedalekie. Wybór wierszy*, Lublin 2002 (ŚN).

spojrzeniu na świat są pełne prawdy. Przypomnienie, że drzemie w nas dziecko, może przybliżyć do Boga. Taka świadomość sprawia, że człowiek może poczuć się lżejszy, bliższy Stwórcy. W wierszu pod tytułem *Moja kołęda* to łza staje się miernikiem oczyszczenia i pomocą w mistycznym połączeniu z Dzieckiem Bożym i zapłakaniem wraz z nim. Inny wydźwięk dziecięcej prostoty niesie za sobą utwór *W Dniu Dziecka*, gdzie czytamy o szczerzej ufności oraz nieklamanej radości:

Gdybyś dzieciom pozwolił
wymalować niebo
świat zawsze byłby pełen światła
Nasz asfalt błyszczy
dziesiątkami słońc
– wszystkie uśmiechnięte

Dzieci – artyści banału?
Nie potrafią wymalować świata
w którym my – dorośli
czulibyśmy się dobrze
ukrywając nagość
swoich win (*W Dniu Dziecka*, BP, s. 35).

Dzieci pokazujące prostotę świata w jego najważniejszych walorach zwracają uwagę na to, co umyka dorosłemu. Patrzymy na to jak na nic nieznaczące poczynania, ale tak naprawdę wiemy, że oko dziecka postrzega więcej niż my, z całym swoim doświadczeniem. To te najdrobniejsze rzeczy otwierają nam perspektywę metafizyczną i wskazują, gdzie należałoby podążać. Tekst ten pokazuje także, jak dorośli potrafią skomplikować swój świat, ich rzeczywistość nie błyszczy tysiącami słońc, bowiem mogłyby one ukazywać naszą winę, złe uczynki i myśli. Dzieci nie potrafią w tym świecie dorosłych się odnaleźć, bo dorośli są w nim szczelnie zamknięci. Taki opis konkretnych sytuacji poetka zawiera często w swoich wierszach, tym samym zwracając uwagę na sprawy metafizyczne. Przerzuca pomost między codziennością a tym, co dało nam niebo. Pisarstwo siostry-poetki oscyluje wokół tematów związanych z metafizycznością. W swoich utworach – jak pisze Szwał – łączy sensualizm z ascetyzmem, co pozwala na wyjątkowość powstałych obrazów. Sprawiają one, że umysł podąża w sferę świata nadprzyrodzonego¹³. Kiedy poetka zwraca się ku twórczości, to nawet najbardziej abstrakcyjne paradygmaty potrafi przełożyć na niemal namacalne twory: „uniką w ten sposób retorycznego pustostrowia, sprawia, że obecność pierwiastka religijnego w wierszach manifestuje się poprzez szereg składających się na piękno świata skrajnie konkretnych obrazów”¹⁴. Wszystko opisane jest w kontekście przeżyć osobistych, doświadczeń. Czytelnik czuje wiarygodność oraz budzi się w nim zaufanie, które powoduje zagnieżdzenie się wiersza w umyśle i sercu. Autorka bowiem pokazuje, jak wielkie zaufanie ma do Boga, który prowadzi ją w obranej przez nią drodze:

¹³ A. Szwał, dz. cyt., s. 129.

¹⁴ Tamże.

Panie, Ty wszystko
czytasz w moich słowach
czego nikt inny zrozumieć nie zdoła

Ty wiesz
gdzie jeszcze wczoraj złotem lśniłam
a dziś bez blasku, drętwą i szerniała (*Panie, Ty wiesz*)¹⁵.

Jednym z najczęstszych motywów pojawiających się w tej twórczości jest światło. To ono pozwala na widzenie, dostrzeganie, ale jest również nośnikiem wartości metafizycznych. Szczególnie istotny jest jego brak, ponieważ jako wyznacznik oślepienia niesie za sobą zagubienie, oddalenie się od Boga. W sferze *sacrum* pozwala na ponowne zakorzenie się w Słowie i jest tym, co kojarzy nam się z nadzieją:

Nowy dzień
jak książkę dotąd nie tkniętą
wkładasz o świcie w dłonie
kruchej potrzeby istnienia
Przecież
nie odłożę na półkę
Pozwól jednak pożyczyć
od jutrenki różowe okulary (*Modlitwa, ŚN, s. 16*).

Świat, który widzimy, stanowi odbicie Bożej mocy. Blask, który się tu ujawnia, nie pojawia się bez przyczyny. Ma on rozjaśniać czytelnikowi zastaną rzeczywistość i być drogowskazem w drodze do nieba. Dzięki takim zabiegom strefa codzienności może stać się odbiciem zagadnień eschatologicznych. Zaletą omawianej poezji jest łączenie tego, co mistyczne, z tym, co ziemskie, tego, co filozoficzne, z tym, co fizjologiczne, bowiem jak pisze Tulik: „Człowiek to ciało fizyczne i eteryczne. Jeśli twórca pojmuje to rozróżnienie, czyni sztukę. Poezja siostry Dawidy jest więc sztuką”¹⁶.

Twórczość, dla której najistotniejsze są sprawy pozaziemskie, nie waha się pokazać czasem nieco tandetnego wymiaru postrzegania świętości. Wiersze *O świętym Tadeuszu* czy *Litania do wszystkich świętych* przywołują konkretnych świętych. W pierwszym wierszu święty Tadeusz stoi smutny, ponieważ widzi beznadziejność ludzkiego poczynania. Uprawiany kult nie ma służyć jemu, a wyłącznie ludziom. Z kolei drugi tekst wspomina postaci, których droga do świętości zawsze była naznaczona jakąś skazą. Wskazując na trudy doświadczania wiary u tych osób, ja liryczne prezentuje własne słabości. Wie, że w drodze do świętości był znacznie dalej niż wspomniane osoby, ale nie poddaje się, podążając ku wieczności.

Spotkanie z *sacrum* jest wynikiem zachwyty nad codziennością, to umiejętność spojrzenia w siebie oraz radość z możliwości współistnienia jako dzieło stworzenia samego Boga. W pochwałach dotyczących Stwórcy nie ma hymnicznego

¹⁵ Wiersz jak dotąd niepublikowany. Pochodzi z prywatnej korespondencji autorki z siostrą Dawidą Ryll.

¹⁶ J. Tulik, *Czytanie zorzy...*, s. 31.

patoś, do którego przyzwyczaili nas poeci religijni. Pojawia się jednak naturalna prostota, pokorna postawa oraz brak wybujałych środków artystycznego wyrazu. To poezja wiary:

Może jeszcze potrzeba
zapachu pomarańczy
jednego źdźbła trawy
kilku porzuconych kłosów
garsteczki wiary
[...]
W trybie przypuszczającym
moje na Ciebie czekanie (*Gramatyka wiary*, CZKL, s. 39).

To w Bogu można się schronić, zwracając ku niemu swoje życie, jesteśmy w stanie doznać spokoju, otuchy:

Ojcze nasz
Ojcze mój
z Tobą jak w niebie
Nawet gdy słońce zamknęło się
w parasolkach na spóźnionej plaży
i czeka następnego lata
aby wyfrunąć nad morze
z Tobą tak jasno na ziemi
Ojcze
mój Boże (*Ojcze nasz*, BP, s. 44).

Tytuł utworu nawiązuje do jednej z najważniejszych modlitw dla katolików. Narzuca on już zatem sposób odczytywania wiersza jako modlitwy. Tym razem ja liryczne o nic nie prosi Boga, jak to zwykle bywa w modlitwach – kieruje się jednak raczej w stronę uwielbienia Pana i pochwały jego istnienia. Zaimek „mój” wskazuje, że Bóg dla bohatera jest szczególnie bliski, ma wymiar osobisty. Pisząc w ten sposób, autorka wiersza podkreśla szczególną relację z Bogiem jako Stwórcą. Jest On dla niej wybawieniem od wszelkiego zła:

Chcę by powrócił
z mocą Wody żywej
i uleczył
nieodwołalnie (*Początek czy koniec*, PO, s. 5).

Poezja Dawidy Ryll zawiera w sobie przesłanie, że powinno się wierzyć „nieodwołalnie” w szczęście, pomimo trudu, jaki może nas spotkać. Sens doświadczenia religijnego, które pojawia się w twórczości poetki, ma w sobie nie tylko głęboką nadzieję i zaufanie, ale występują w nim także elementy cierpienia i twórci. Powstały podczas kryzysu duchowego¹⁷ wiersz o charakterze suplikacyjnym *Z głębokości* wyraża zagubienie ja lirycznego. Osoba mówiąca wspomina swoje klęski, przepadłe nadzieje, jednak w tej otchłani beznadziejności czuje, że nie jest sama, i zaprasza do swojego życia *Sacrum* takimi słowami:

¹⁷ Por. A. Szwałd, dz. cyt., s. 133.

wołam
 Wejdz
 w puste kłosa
 w wyschnięte morza
 w śmierć

Zmartwychwstały (*Z głębokości*, MW, s. 24)

– to wyznanie emanuje nadzieją, że Bóg dostrzega człowieka i wypełni sobą jego kruchość oraz niepewność. Każda chwila, która w życiu jest trudna, powinna mieć szczęśliwy finał w Bogu: „sztuka jest więc próbą odbudowania dziecięcej wiary, zagubionej gdzieś na krętych ścieżkach życia; oswajaniem świata poprzez Miłość”¹⁸.

Z twórczości michalitki wyłaniają się obrazy Boga i człowieka. Zestawieni w opozycji, wyposażeni są w bardzo konkretne cechy. Człowiek jest mały, niedoskonały, ułomny, słabej wiary, a nawet zagubiony, natomiast Bóg jest samą prawdą, miłością i cierpliwością, siłą, która nie tylko stworzyła człowieka, ale także nadaje sens temu stworzeniu. Takich przeciwieństw w omawianej twórczości jest znacznie więcej, ponieważ słowa tworzą w niej przeciwstawne układy, np. słowo – milczenie, śmierć – nadzieja¹⁹. Podobnie jest z próbą odczytywania wierszy, dla niektórych mogą być to wiersze oparte na konkretności, dla innych na wartościach duchowych, dla jednych intelektualna dla innych uczuciowa uczta.

Wiersze siostry Ryll tworzone są także w perspektywie egzystencji. Niepewność, która pojawia się przy okazji myślenia o śmierci, jest przede wszystkim związana z odchodzeniem bliskich. Myśląc o swojej śmierci, ja autorskie przywołuje smak grejpfrutów i ich lubiany, aczkolwiek cierpki smak. Nadejście Siostry Śmierci (*Siostra Śmierć*, PO, s. 23) jest postrzegane jako przejście, jako dotarcie do bramy, za którą można spotkać zmartwychwstałego, ukochanego Chrystusa. Pojawiające się zatem w owej poezji *memento mori* wskazuje raczej na przejście do innego, lepszego życia, aniżeli odejście na zawsze. Taka postawa pozwala na ocalenie sensu istnienia. Jak pisze Szwał: „mimo śmierci i cierpienia wpisanych we wszechświat, w utworach tych brak uzalania się, zwątpienia i beznadziejności; jest akceptacja losu, wiara w człowieka i w pociechę Zmartchwywstania”²⁰. Los ludzki jest naznaczony cierpieniem, które ciężko jest wyjaśnić i zaakceptować, bowiem Bóg jest nie tylko twórcą istnienia, ale także stawia człowieka przed trudami życia doczesnego. Za sprawą tej dychotomii w omawianej twórczości możemy kwalifikować ją jako poezję *stricte* chrześcijańską.

Ryll ukazuje również aspekty, które mogą człowieka od Boga odciągać:

Boimy się kajdan
 u nóg
 a wystarczą mięciutki

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże, s. 136.

skarpetki
 by nie powstać z gniazda
 przyzwyczajęń
 i nigdy nie wejść
 na wodę – głęboki gościniec
 do Ziemi Oczekującej
 i brzemiennej
 w Niebo (*Zniewoleni*, ŚN, s. 48).

Ludzka próżność, egoizm, wygodła i rozleniwiający dostatek mogą oddalać od Boga, bowiem tylko dobre czyny i wiara w Stwórcę nadaje istnieniu właściwe tory. Współczesny człowiek gubi się w rzeczach materialnych, zapominając, że tylko to, co metafizyczne, transcendentne jest wyznacznikiem dobrego życia.

Warto nadmienić, iż nie wszystkie wiersze s. Dawidy zawierają w sobie wątki religijne, a jeśli się one pojawiają, to nie mają na celu umoralniania odbiorcy, tylko wzbudzenie w nim refleksji. Obrazy zaczerpnięte z Pisma świętego bywają zarysem do głębszego zastanowienia i tak na przykład obraz Raju w wierszu *Po grzechu* (CZKL, s. 28) nie nawiązuje *stricte* do sytuacji wypędzania z raju pierwszych ludzi czy grzechu. To metaforyczna figura odnosząca się do przekroczonych raz i ostatecznie granic²¹. Właśnie dlatego Marian Stanisław Hermaszewski nazywa siostrę Ryll jedną z poetek strzegących świętości domu ojczyzno-ego²², bowiem jej pisarstwo ma być drogowskazem dla pokolenia, które bardzo zostało naznaczone biegiem historii. Ostatni tom wierszy michalitki *Za oknem mgła* ponownie skłania czytelnika do refleksji. Zadane pytania dotyczą codziennych wątpliwości współczesnego człowieka i zachęcają do dojrzałego spojrzenia na otaczającą przestrzeń²³. W posłowniu do tego wydania Janusz Hędrzak przyrównuje spotkanie z poezją Dawidy Ryll z górską wędrówką, która pomimo że pełna znoju, trudu i przeciwności, przynosi niezapomniane spojrzenie na świat oraz możliwość zaznania duchowego odpoczynku²⁴. Przesłania utworów poetki nie kończą się przecież na znaczeniach, ale na wartości egzystencjalnej, na prawdzie, która wychodzi poza fikcjonalne światy utworu i jest prawdą o nas (niefikcjonalną, quasi-filozoficzną).

Siostra Ryll jest autorką poezji konfesyjnej, której to obraz przedstawia jej głęboką wiarę w Boga oraz rzeczywistość, jaka została przez niego stworzona. Ze szczególną uwagą zostały potraktowane motywy związane z modlitwą oraz zawierzeniem Bogu. Poetka wyjątkową czcią otacza Tróję Świętą oraz Maryję, matkę Boga. Język, którym się posługuje, jest odarty ze zbytecznego patosu i przywodzi na myśl modlitwę. Modlitwę często intymną. Specyficzna dla tej poezji jest wizja

²¹ J. Tulik, *O księdze...*, s. 7.

²² M.S. Hermaszewski, *Wstęp* [w:] *A duch wieje kędy chce. Almanach poezji religijnej*, oprac. M.S. Hermaszewski, Lublin 1997, s. 6.

²³ Zob. J. Belcik, *Za oknem mgła. O poezji siostry Dawidy Ryll*, *Pisarze.pl*, e-Dwutygodnik Literacko-Artystyczny, nr 17/22 (515). Dostępny na WWW: Jan Belcik – *Za oknem mgła. O poezji siostry Dawidy Ryll* – *Pisarze.pl* [25.08.2022].

²⁴ Zob. J. Hędrzak, *Posłowie* [w:] D. Ryll, *Za oknem mgła*, Miejsce Piastowe 2022, s. 41–43.

człowieka, który podporządkowany jest Bogu w Trójcy Najwyższemu, jednak otwiera się na tę miłość i otaczający świat. Człowiek w wierszach Dawidy Ryll poddaje się refleksji nad życiem i dzięki temu może wkraczać w tajemnicę poznania Boga. Adresatem większości wierszy michalitki jest sam Stwórca, pojmowany jako najwyższa miłość, określająca wszystkie inne wartości. Siostra Dawida zdaje się mieć świadomość, że jej rola poetki jest niezwykle ważna, ponieważ jako osoba wierząca, może mieć wpływ na swoich czytelników i kształtować w nich nie tylko refleksje, ale i postawy. Pokazuje, że ludzie, pomimo zagubienia w świecie, w relacjach międzyludzkich, niedostrzegający często piękna natury, nie są osamotnieni, czuwa nad nimi ich Pan, który darując im życie, czeka na końcu drogi.

Wandering among poems – about the poetry of michalitka, nun Dawida Ryll

Abstract

Attempts to analyse and interpret some of the poems of michalitka, nun Davida Ryll. The poet, a nun, in her poems refers to the sacred. She writes about the reality that surrounds us, about suffering or doubts, but God is always the most important in her poetry. Poetry is therefore also a testimony to michalitka's faith.

Keywords: sacrum, God, faith, poetry

Ewelina Maria Popielarz-Zajdel, doktorantka w dziedzinie literaturoznawstwa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Zakres zainteresowań naukowych oscyluje wokół kategorii sacrum w literaturze.

ROMAN MAGRYŚ

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0001-6650-9780
rmagrys@ur.edu.pl

Jan Marx i Tadeusz Różewicz. Dwaj bohaterowie książki *Pomiędzy wieżą Babel a wieżą z kości słoniowej. O poezji Tadeusza Różewicza*

Streszczenie

W artykule *Jan Marx i Tadeusz Różewicz. Dwaj bohaterowie książki „Pomiędzy wieżą Babel a wieżą z kości słoniowej. O poezji Tadeusza Różewicza”* porównane zostają dwie postawy wobec życia, autora wymienionej książki i jej protagonisty. Obaj są świeckimi humanistami, którzy chcą uczynić życie racjonalnym i moralnym. Marx jednakże akceptuje samobójstwo jako remedium na zło, gdy Różewicz afirmuje życie.

Słowa kluczowe: poezja, egzystencjalizm, marksizm, samobójstwo, życie

Jan Marx jest znanym, a jednocześnie kontrowersyjnym krytykiem i historykiem literatury oraz filozofem. Swoim dziełom literackim i kulturoznawczym nadaje szczególne piętno badawcze, zarysowując w nich mocno swoje poglądy związane z tworzonymi pracami. Tak jest też w przypadku książki *Pomiędzy wieżą Babel a wieżą z kości słoniowej. O poezji Tadeusza Różewicza*. W artykule niniejszym chodzi o zwrócenie uwagi na to, że jego teksty mają na ogół dwóch bohaterów – wybrany problem czy postać oraz ich autora. Jan Marx zajmuje się poezją Różewicza głównie z jednego powodu, próbuje w niej odnaleźć i potwierdzić własne postrzeganie świata i rzeczywistości. Krytyk ma wyrobione poglądy na zasadnicze kwestie metafizyczne, egzystencjalne, społeczne i polityczne. Poglądy te są na tyle stabilne, że wdaje się w dialog z różnymi twórcami nie po to, aby je testować, ale żeby je uwyraźnić i publicznie wyeksponować. Swoje przekonania uznaje Marx za bezwzględnie prawdziwe, niepodlegające dyskusji. Jego postawę wobec rzeczywistości cechuje wiara we własny obiektywizm i uznanie, że obiektywizm jest racjonalnym stanowiskiem poznawczym. Gwarantuje go zaś realistyczne podejście do rzeczywistości, z tym, że realizm ten oczywiście ma swoje specyficzne cechy – oznacza on z grubsza rzecz biorąc, materialistyczne i ateistyczne rozumienie uniwersum, za którym idzie pesymistyczne spojrzenie na

zwykły i ostateczny los człowieka. Realizm oznacza też głoszenie nagiej, nieupięk-szonej prawdy o rzeczywistości, ukazywanie jej ciemnych, minorowych stron.

Z perspektywy tak rozumianego realizmu Marx spogląda na twórczość Róże-wicza. Stąd też z aprobatą przyjmuje pozbawione humanistycznych i patrio-tycznych złudzeń wiersze wojenne poety, utwory, w których eksponuje się okrucieństwo wojny i bezsilę ludzkich istot, aby z tego okrucieństwa się wyrwać. Krytykowi podoba się szczególnie nihilizm Różewicza, który koncentruje się na terrorze i makabrze wojny, a nie na ludzkiej sprawczości w przeciwstawianiu się złu. Za przykład takiego wiersza podaje Marx utwór *Żywi umierali*, w którym dominują obrazy udręki i śmierci Żydów zamkniętych w getcie. Marx wybiera ten wiersz Różewicza, aby zobrazować prawdomówność pisarza z uwagi na jego bezkompromisowe odrzucenie wszelkiej katharsis, wynikającej z próby jakiegos konsolacyjnego rozstrzygnięcia problemu destrukcyjnego charakteru wojny:

Zamurowani żywi umierali
czarne muchy składały jaja
w mięsie ludzkim
Z dnia na dzień
ulice brukowali
obrzękłymi głowami.

Ojciec Aron
miał brodę z pleśni i mchu
a głowę z białego światła
które gasło drząc
nim skonał jadł z dłoni
więdnięcymi wargami
i otwierał turkusowe oczy.

W małej izbie
puchły ciała.

Salcia sprzedawała jabłka
srebrne pachnące sadem
u wylotu bramy
która była z błękitu.

Między bełkotem
I rudą płwociną
między liszajem ściany
i trupem przechodnia
z okrutnym okiem
między kamieniem
i wyciem obłąkanej
stała Salcia w czerwonej sukni
a barwy nasiąkały jadami
i jabłko gniło w dłoniach
śniadych. Z zapachu

wykręcał się biały czerw.
 Jabłka wędły jabłka gnily
 umierała matka.

Nikt już jabłek do getta nie nosił
 Nikt już jabłek w getcie nie kupował.
 Z dnia na dzień
 ciała spadały w dół¹.

Marx przy okazji omawiania liryki Różewicza podejmującej tematy wojenne stawia ważne zagadnienie, na ile udało się odtworzyć autorowi fakt wszechobecności i dramaturgii śmierci w tym czasie. W drobiazgowym ujęciu śmierci poeta, zdaniem krytyka, nie dorównuje takim pisarzom, jak Henri Barbusse czy Erich Maria Remarque, jednak przekonuje Marxa jej naturalistyczny obraz w wierszu *Był styczeń*, w którego części pierwszej centralne miejsce zajmuje obraz martwych żołnierzy leżących w rowach i pokrytych szklivem lodu, na których tle wyodrębni się ułożone w niezwyklej pozycji ciało żandarma ze zmiażdżoną głową.

Doświadczenia wojny wpłynęły zasadniczo na postrzeganie przez Różewicza człowieka, w którym dominuje „sensualizm, somatyzm, behawioryzm”, a więc poeta degradowuje „*homo sapiens* do poziomu maszyny fizjologicznej, choć nie zamykającej w niej człowieka definitywnie, nieredukującej go do nagiej somatyki, mimo że aspekt biologiczny jedynego zwierzęcia obdarzonego rozumem jest najważniejszym czynnikiem konstytuującym świadomość zawsze zdominowaną przez instynkty”². Jednocześnie poeta staje się katastrofistą zorientowanym na tematykę destrukcji, którą nosi w sobie człowiek, i zagadnienie uniwersalnych mechanizmów rzeczywistości zawierających składowe samozniszczenia.

Szczególnie interesują go te mechanizmy w przypadku nowoczesnych społeczeństw, które podlegają władzy różnych totalitarnych sił ewentualnie alienującemu oddziaływaniu określonych doktryn i ideologii politycznych. Marx uważa, że do najważniejszych programowych utworów Różewicza należą wiersze *Cień*, *Wiedza* i *Cud dnia powszedniego*. W dużym stopniu wyznaczają one praktykę pisarską poety, którą znamionuje odrzucenie metafizyki, konsolacyjne uprawianie literatury i przywiązanie do codzienności oferującej określone atrakcje, dla jakich warto żyć, chociaż nieniwelującej przez to poczucia absurdu i pustki istnienia na płaszczyźnie głębszych potrzeb człowieka. Zdaniem Marxa programowa afirmacja przyjemności dnia codziennego przez Różewicza nie likwiduje, ale jeszcze bardziej wyostża problem irracjonalnej natury ludzkiego przeznaczenia:

Cud dnia powszedniego, ponieważ rewers *Wiedzy*, to pochwała potencjalności przeżyć i wrażeń mających intencjonalnie dać pozór pełni życia, podczas gdy są one jedynie, tyleż frenetycznym, co daremnym, jego poszukiwaniem. Feeryjna wielość możliwości, którą oferuje wielkie miasto, potencjalność kuszących egzotyką atrakcji oferowanych przez reklamy, przynosi uludę zawieszenia

¹ Cyt. za J. Marx, *Pomiędzy więzłą Babel a więzłą z kości słoniowej. O poezji Tadeusza Różewicza*, Wrocław 2008, s. 10–11.

² Tamże, s. 20.

w czasie i iluzoryczne pocieszenie, to samo dla wszystkich ludzi skazanych na to, by minąć, a zachowujących się tak, jakby śmierć ich nie dotyczyła, bo doświadczenie nas poucza, że zawsze umiera kto inny, bo my sami swej śmierci nie przeżywamy, bo śmierć to odwet umarłych na żywych. Oto tajemnica liturgii stypy, która wypełnia egzystencjalną pustkę, waloryzując istnienie. Tych wariantów waloryzujących je jest wiele, lecz wszystkie są atrapami, najbardziej absorbująca codzienna aktywność niczego nie zmieni w naszym losie, w pochodzie od nicości do nicości. Poeta deklaruje bezwarunkową akceptację istnienia z taką skwapliwą żarliwością, jakby chciał pozorną pełnią zwaloryzować realną pustkę egzystencjalną i kazać nam uwierzyć w raj na ziemi, stwarzany tylko we własnej imaginacji, która kolorowe paciorki nanizuje na stryczek, sądząc, że stanie się on girlandą, ale przecież nie można traktować tego wiersza inaczej niż jako zaklinalanie absurdu, egzorcyzmowanie lęków egzystencjalnych, desperacką próbę wyparcia przerażenia do podświadomości³.

Marx polemizuje z Różewiczem tam, gdzie poeta zgłasza jakiś afirmatywny stosunek do życia, natomiast wtóruje mu przy demaskowaniu różnych społecznych oraz psychologicznych mitów i iluzji. Takim mitem jest uduchowiona miłość romantyczna, w której przeżycia wysublimowane odgrywają główną rolę. Różewicz, zdaniem Marxa, demaskuje romantyzm, chociaż tak tego otwarcie nie nazywa, słusznie wskazując przede wszystkim na biologiczne aspekty miłości, jako jej główne, jeśli nie wyłączne składniki napędowe. Krytyk zastanawia się nad otwartością liryki miłosnej Różewicza, nad jej fizjologicznością. W tej sprawie z aprobatą stwierdza, że poeta nie przekracza granicy ujęć pornograficznych, chociaż pewne jego sformułowania bywają, nawet jak na język poetycki, dosadne. Dla Marxa Różewicz jest także wiarygodnym psychologiem stanów intymnych, który umie przedstawić problem osamotnienia i zagubienia człowieka współczesnego, także jako elementu szerszej społecznej całości.

Przedmiotem szczególnego zainteresowania Marxa jest demaskatorski utwór *Kryształowe wewnątrz brudnego człowieka*, w którym postrzega rozrachunek poety z epoką socrealizmu. Pokazał on w nim człowieka o dwóch stronach osobowości, oficjalnej, spolegliwej, a nawet adoracyjnej wobec zakłamanej rzeczywistości społecznej, i ukrytej, przeznaczonej na własny użytek, w której podstawową preferencję stanowi trzymanie się słusznych racji moralnych. W wierszu tym nie chodzi jedynie o moralistykę, o napiętnowanie zakłamania jednostki o dwojakich standardach etycznych. Jest to pokazanie człowieka w gruncie rzeczy zagubionego w świecie systemów totalitarnych, wyalienowanego z rzeczywistości, obcego samemu sobie. Marxa przekonuje to, że Różewicz, który w ten sposób kreuje rzeczywistość literacką, jest nie tylko krytykiem istotnych wynaturzeń życia społecznego rzutujących na sytuację egzystencjalną jednostek, ale też historiozofem zgłębiającym uniwersalne prawa rzeczywistości:

Presja konformizmu na każdego, a zwłaszcza na kogoś parającego się słowem, redukuje jego wymagania w stosunku do samego siebie. Różewicz pokazuje człowieka, który – żeby posłużyć się Adornową parafrazą paradoksalnej formuły Kanta – spogląda „na gigantyczne prawo moralne w sobie tak bezradnie, jak na gwiaździste niebo, choć to pierwsze jest tylko kiepskim naśladownictwem tego drugiego”. *Kryształowe wewnątrz brudnego człowieka* jest właśnie egzemplifikacją Kantowskiej formuły, która – nie tylko w przypadku Różewiczowskiego bohatera – jest ironicznym

³ Tamże, s. 31.

szym wyrażenia. W tym wierszu poeta nie tyle demaskuje oportunizm, cynizm, wieprzowatą mimikrę, ile próbuje uświadomić czytelnikom, że choć ulegają złudzeniu, iż są solą ziemi i podmiotem historii, w gruncie rzeczy są nawozem i jednej, i drugiej⁴.

Marx wyraźnie sprzyja Różewiczowi w jego demaskatorskich wysiłkach, a jest to widoczne szczególnie wtedy, gdy poeta wydaje się nawiązywać do egzystencjalizmu. Takim utworem jest według Marxa *Śmierć mieszczańska*, w którym zostaje unaoczniona prawda, że gdy odchodzenie człowieka wydaje się pozbawione patetycznego czy sakralnego kontekstu, właśnie na skutek tego zyskuje tragiczny wymiar:

Nie jest to śmierć nagła

Nie jest to śmierć żołnierza
który uderzony pięścią pocisku
pada z odwróconą w niebo twarzą

I nie jest to śmierć starego chłopca
Który wraca do wnętrza ziemi
Spokojnie jak do swego domu

Którego dnia
jest to jeden z wielu
dni podobnych do siebie
jak dwie krople wody
w pełnym świetle
albo w środku nocy
zaczyna się konanie⁵.

Przy okazji tego wiersza Marx ujawnia swoje egzystencjalistyczne credo, w którym przebija się świadomość ograniczeń ludzkiej wolności, stanowiącej mimo wszystko najwyższą wartość, na jaką stać jednostkę ludzką. Niezależnie bowiem od tego, że istnieją ściśle determinacje życia ludzkiego, możliwość subiektywnego przeciwstawienia się ich konieczności stanowi o istocie godności człowieka:

Zarówno adwersarzem ateistycznym, którzy ze stanowiska marksistowskiego zarzucali egzystencjalistom obsesyjne niemal podkreślanie ludzkiej hańby, dewiacji i słabości przy ostentacyjnym ignorowaniu jaśniejszych stron ludzkiej natury, a zwłaszcza głoszenie przez nich, że człowiek jest w świecie izolowany, a tym samym ignorowanie ludzkiej solidarności, jak adwersarzem twierdzącym, że usuwając przykazania boskie i tradycyjne wartości moralne, egzystencjalizm kwestionuje powagę ludzkich przedsięwzięć, egzystencjaliści odpowiadali, że w ich rozumieniu właśnie egzystencjalizm jest doktryną, która czyni ludzkie życie znośnym, głosząc, że każda prawda i każde działanie zdeterminowane jest otoczeniem i ludzką indywidualnością, a zatem jest aktem suwerennej woli. Chociaż nie wolno zapominać o tym, że nie ma ona kontroli nad indywidualnym losem, zdeterminowanym nie świadomą ludzką wolą, lecz przeznaczeniem: „O zewnętrznym losie poszczególnych jednostek decydują obecnie w znacznie większym stopniu ślepe przypadki niż ich własne cechy”. Zatem nasza, tyleż skwapliwie, co bezmyślnie fetyszyzowana, wolność jest wprawdzie

⁴ Tamże, s. 62.

⁵ Cyt. za: J. Marx, *Pomiędzy wieżą Babel...*, s. 71–72.

iluzją, ale jak przewrotnie zauważa Gombrowicz, paradoksalnie pozytywną: „Wmawiać nam, że jesteście wolni, nam ofiarom, męczennikom, niewolnikom, po uszy w chorobach, nałogach, żądzach, zawsze, w kieracie, w znoju, w strachu, zagonionym, zahukanym? Doświadczamy najohydniejszej niewoli od wczesnego ranka do późnego wieczora... a tu «wolność»! Pogłębia krwawą ironię, że myśl najbardziej sprzeczna z naszym codziennym doświadczeniem, okazuje się wcale doręczna i płodna w rozmaitych swoich konsekwencjach”⁶.

Egzystencjalizm Marxa wyczulony na zagadnienie ludzkiej wolności i podmiotowości mimo zasygnalizowanych w powyższym cytacie kontrowersji filozoficznych między wiodącymi w XX wieku alternatywnymi koncepcjami ateizmu łączy się u niego z pierwotnym marksizmem, który chce uwolnić człowieka od różnych przymusów ekonomicznych i społecznych. Marx nie deklaruje się otwarcie w książce o Różewiczu jako marksista, ale przy okazji jego *Równiny* z tych właśnie pozycji krytykuje kapitalizm, który zgodnie z treścią utworu chce globalnie rozwiązać problemy ludzkości, eliminując słabszych i upośledzonych politycznie czy społecznie ze swych dobrodziejstw, a nawet życia.

Marx aprobuje pomruki gniewu wydawane przez pokrzywdzonych przeciw elicie świata kapitalistycznego zawarte w *Królu*. Różewicz ostatecznie przewiduje, a Marx to pochwała, że ludy przejmą kontrolę nad światem, wywłaszczą kapitalistów z ich bogactw, stworzą nową arkadię. Krytyk ujawnia przy tym, że rewolucja bolszewicka i przewrót społeczny w krajach Europy Wschodniej nie były tym, czego należało się spodziewać po marksizmie: „Ręka ludów nie objęła jabłka ziemi, a realizowana po 1917 roku w Rosji, a po 1945 roku w Europie Wschodniej utopia po kilkudziesięciu latach podzieliła smętny los niezrealizowanych utopii, poczynając od Platona, a kończąc na koncepcjach dziewiętnastowiecznych socjalistów utopijnych”⁷. O swym stanowisku marksistowskim i spodziewanej nowej rewolucji Jan Marx napisze więcej w dziele *Karola Marksa teoria i praktyka rewolucji*⁸. Tymczasem krytyk odsłania inną stronę pierwszych lat PRL-u, podkreślając, że chociaż stalinizm stanowił zbrodniczą formę polityczną, entuzjazm społeczny tego czasu był autentyczny, aby ustąpić pod koniec lat pięćdziesiątych postawom pragmatycznym, egoizmowi społecznemu czy nawet codziennemu cwaniactwu. Pokazuje to *List do ludożerców* Różewicza, w którym panuje bezwzględna walka o dobra materialne, wywołana sobkostwem, znieczulicą społeczną, rywalizacją wpisującą się w teorię walki o byt Darwina czy polityczną koncepcję Hobbesa, mówiącą o naturalnym popędzie agresji u człowieka i wojnie wszystkich przeciwko wszystkim w stanie natury. Marx cytuje w całości ten wiersz jakby na świadectwo tego, co dzieje się z ludźmi, gdy zanikają więzi i solidarność społeczna:

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

⁶ Tamże, s. 72.

⁷ Tamże, s. 78.

⁸ J. Marx, *Karola Marksa teoria i praktyka rewolucji*, Warszawa 2021.

w przedziale kolejowym

zrozumcie
inni ludzie też mają
dwie nogi i siedzenie

Kochani ludożercy
poczekajcie chwilę

nie deptajcie słabszych
nie zgrzytajcie zębami

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

Kochani ludożercy
nie wykupujcie wszystkich
świec sznurowadeł i makaronu
Nie mówcie odwrócenii tyłem:
ja mnie mój moje
mój żołądek mój włos
mój odcisk moje spodnie
moja żona moje dzieci
moje zdanie

Kochani ludożercy
nie zjadajmy się Dobrze
bo nie zmartwychwstaniemy
Naprawdę⁹

Spoza tego wiersza wyłania się jednostka, która dba przede wszystkim o siebie, dlatego też wymaga odpowiednich zabiegów pacyfikujących jej indywidualne zachcianki, które są w odpowiedni sposób modelowane przez system władzy. W ten sposób pojawia się człowiek, który goni za przyjemnościami życia w rytmie wyznaczonym przez wymagania danego systemu społecznego. Marx za Różewiczem krytycznie spogląda na jednostkę, której horyzont egzystencjalny wyznacza dążenie do kolekcjonowania szybko przepływających wrażeń, hedonistycznego konsumowania doznań w pędzącym stale do przodu świecie. Wedle krytyka moda na pochłanianie rzeczywistości w zawrotnym tempie jest napędzana grammi socjotechnicznymi decydentów, które mają na celu manipulowanie tłumem ogłupiałych istot, pozbawionych w ten sposób możliwości refleksji nad ich miejscem w świecie.

Marx nie aprobuje w konsekwencji ani ideału człowieka bezkrytycznie oddanego realizacji ideologii i systemów utopijnych, które mają totalitarny charakter, ani wzorca jednostki zamkniętej w kręgu prywatnych satysfakcji podporządko-

⁹ Cyt za: J. Marx, *Pomiędzy wieżą Babel...*, s. 93–94.

wanych mimo wszystko odgórnym koncepcjom skutecznego sterowania tłumem ludzi podobnie myślących. Jego ideał człowieka, a właściwie mędrca, to ktoś pogrążony w rozważaniach nad absurdem i nicością wszelkich ludzkich spraw, przenikający iluzoryczność wszystkich możliwych zabiegów, których celem jest osiągnięcie jakiegoś uniwersalnego dobra czy to w wymiarze indywidualnym, czy to społecznym. Jednocześnie jest to ktoś praktykujący pisarstwo stanowiące rodzaj remedium na wynikający z jego stanowiska wobec świata pesymizm.

Dla Marxa Różewicz jest prawie idealnym przykładem takiego mędrca. Jego dojrzałość personalna ujawnia się zwłaszcza tam, gdzie rozprawia się z mitami i mistyfikacjami egzystencjalnymi. Istnieją pod tym względem wzorcowe utwory Różewicza, jak choćby jego *Poemat otwarty*, w którym dochodzi do głosu prawda, że wszelkie ludzkie oczekiwania mijają się z celem, śmierć zaś jest tym bardziej tragiczna, im bardziej jest trywialna. Szczególnie bliskość dwojga ludzi w obliczu śmierci jest złudzeniem, które rozwiewa praktyka życia:

Gdyby ona umarła
Miałbym ręce rozwiązane

Co związał ten urzędnik
w czarnym podniszczonym garniturku
co podpisaliśmy tego dnia
w obecności dwóch świadków
co powiedzieliśmy
potwierdzili
co powiedział ten urzędnik

życzę wam szczęścia

drzwi się zamknęły

gdyby ona umarła miałbym ręce rozwiązane¹⁰

Marx, interpretując *Poemat otwarty*, podkreśla, że śmiercią naznaczona jest każda czynność ludzka, na wszystkim odciska ona swe piętno, to, co jest przejawem życia, okazuje się częścią procesu umierania:

Tak więc każdy gest jest gestem przybliżającym nas do kresu istnienia. Każda myśl i każda czynność oznaczają bywanie, a zatem z odwróconej perspektywy, to jest perspektywy śmierci, mogą się wydać daremną szamotaniną. Toteż uświadamiający to sobie stary człowiek, pozbawiony już złudzeń, pozostanie sam na sam z tą myślą, natomiast ludzie młodzi, otwarci na świat i euforycznie chłonący go pięcioma zmysłami, żywiący zatem w tej mierze złudzenia, mniej lub wcale nie są skłonni do kontemplacji mijania i eschatologicznych konkluzji, euforia uczestnictwa w byciu czyni ich ślepyimi na jego immanentny absurd¹¹.

Marx nie zadowala się jednak eksponowaniem nihilistycznych korzeni twórczości Różewicza, domaga się od niego wyciągnięcia ostatecznych wniosków

¹⁰ Cyt. za: J. Marx, *Pomiędzy wieżą Babel...*, s. 195.

¹¹ Tamże, s. 198.

z diagnozy, że życie jest absurdalne, co oznacza akceptację idei świadomego wychodzenia naprzeciw śmierci w odpowiedzi na nieprzewidywalne trudności egzystencji. Inaczej mówiąc, Marx dopomina się uznania przez poetę, że w określonych okolicznościach i sytuacjach samobójstwo jest jak najbardziej usprawiedliwione i ma racjonalny sens. A tego właśnie nie znajduje u Różewicza, który w swoim sztandarowym tekście na temat samobójstwa odmawia mu dobrych racji z tego powodu, że śmierć jest i tak nieuchronna i konieczna, wyprzedzanie jej mija się zatem z celem, gdyż oczekiwanie na spełnienie własnego losu stanowi najlepsze rozwiązanie zagadnienia jednostkowego przeznaczenia:

Życie
jakie to piękne
doskonałe koło

młodzi ludzie
nieszczęśliwi słabi
próbują się wyłamać
uciec

pragną
przemienić koło
w czarny kwadrat

Nie gorączkuj się
nie śpiesz
nie rozpaczaj

nie trzeba!

Czekaj cierpliwie
nie przyspieszaj
nie kładź ręki na sobie
jedynym
prawdziwym
wyjściem
z tego koła
jest śmierć

czekaj!

to przyjdzie samo
bez zabiegów łez
zbędnych gestów
pożegnalnych listów
przez narodziny
okrwawiony ślepy
krzycząc
wpadłeś
w tańczący krąg życia

Twoje kredowe koło
pełne ciemności i światła
zamknięte doskonałe
to ostatni Bóg
który nie umarł

przez śmierć
wyjdiesz z niego¹²

Marx próbuje zrelatywizować moralną i społeczną wymowę tego wiersza, akcentując jego momenty ironiczne. Nie może jednak już tak zrobić z diatrybą przeciw samobójstwu napisaną przez Różewicza w 1984 roku, w świetle której cytowany wiersz nabiera jednoznacznego sensu. Krytyk, dla którego egzystencjalizm bez afirmacji samobójstwa jest niepełny, podejmuje polemikę w tej sprawie z poetą. Przywołuje różnych myślicieli na poparcie tezy, że samobójstwo jest istotą wolności negatywnej, ta zaś istotą rozumności człowieka, która polega na tym, że może on podjąć jedyną autentycznie suwerenną decyzję, opowiadając się za śmiercią, kiedy życie przerasta jego możliwości. Dla Marxa mimo wszystko Różewicz jest w jakimś sensie moralistą, który proponuje przede wszystkim wolność negatywną, wolność od wszelkich mitologii społecznych, ideologii politycznych, obrządków i wyznań. Za podsumowanie jego rozważań o Różewiczu można uznać ten fragment, w którym prezentuje go jako specyficznego nihilistę, krytyka systemów utopijnych w ramach afirmacji samego życia, przy czym sam Marx uznaje, że poeta nie do końca zrozumiał sens wolności negatywnej. Dla krytyka istnieją sytuacje, w których decyzja o samobójstwie jest jak najbardziej racjonalna, wyzwalająca jednostkę z absurdu istnienia, który staje się nieznośnym ciężarem, czego Różewicz nie dostrzega w swojej poezji:

U Różewicza hierarchia imponderabilii jest czytelna i jednoznaczna. Nieważna jest rasa, narodowość, pochodzenie i status społeczny. Wartość istnienia, czyli mówiąc potoczniej: życia, polega na nim samym, tj. na trwaniu w czasie. Wszystko inne jest rzeczą drugorzędną, to tylko dekoracje, nie tyle stare, żeby posłużyć się metaforą tytułu utworu poety, ile anachroniczne. Człowiek odrzuca niejako *a priori* do wszystko, co przekracza bądź przerasta jego byt. Przestaje być częścią całości, atomizuje się i autonomizuje. Wylącza się z łańcucha bytu. Świadom swej skończoności i znikomości dochodzi do konkluzji, że celem istnienia jest przede wszystkim samo istnienie, nie zaś towarzyszące mu mitologie składające się na liturgię bytu, wobec skończoności życia służące tylko dekoracji celi śmierci, w patetycznej scenerii, w której odbywają się podniosłe nabożeństwa, by uprzyjemnić przydługi pobyt w niej, coraz dłuższy dzięki postępom medycyny. A przecież wobec permanentnego i coraz bardziej dojmującego cierpienia, człowiekowi musi nieustannie towarzyszyć, bodaj utajone w podświadomości, pytanie sformułowane przez Camusa: „czy życie jest, czy nie jest warte trudu, by je przeżyć”, czy też lepiej mieć je raczej poza sobą niż przed sobą. Otóż tego dylematu Różewicz nie tylko nie rozstrzyga, ale go nawet nie stawia. Zatem nie podejmuje głównego – nie tylko zdaniem Camusa – problemu filozofii. Bez postawienia tego pytania i odpowiedzi na nie skazujemy się na egzystencje machinalną¹³.

¹² Cyt. za: J. Marx, *Pomiędzy wieżą Babel...*, s. 126–127.

¹³ Tamże, s. 295–296.

Marx w książce o Różewiczu jawi się z dwóch stron. Dają tu znać o sobie jego marksistowskie poglądy, wedle których sensem ludzkich działań jest wprowadzanie na świecie sprawiedliwości społecznej, ale przede wszystkim jawi się w niej jako egzystencjalista o specyficznym rysie filozoficznym, kładącym mianowicie nacisk na samobójstwo w roli istotnego czynnika ludzkiej rozumności i wolności. Te dwie strony umysłowości Marxa wydają się biec wobec siebie równolegle, tak jakby nie wymagały one jakiejś próby uzgodnienia czy koherencji. Nie da się wykluczyć, że Marx przemyślał te kwestie, ale w jego pracach tego w sposób wyraźny nie widać. Analogicznie do niego Różewicz reprezentuje postawę sceptyczną wobec nadprzyrodzonej i metafizycznej filozofii życia, ale ceni sobie ludzką egzystencję samą w sobie, z rezerwą odnosząc się do wszelkich aktów autodestrukcji. Według poety trzeba z życia wycisnąć wszelkie pozytywne aspekty biologicznego, kulturowego i społecznego funkcjonowania. Nie należy jednak zapominać o tym, że Różewicz jest także moralistą atakującym konformizm i oportunizm niezgodny z ideałami świeckiego humanizmu. Owe ideały określają wartość jednostki – jej podstawową miarę stanowią poszanowanie godności bliźniego i wolność od totalitarnych uwikłań. Humanizm Marxa idzie daleko w przyznawaniu wolności jednostce, w głoszeniu jej prawa do samostanowienia w sprawie życia lub śmierci; Różewicz za to z odwagą tropiąc absurdy egzystencji, afirmuje istnienie człowieka jako fakt fundamentalny, który wymaga pozytywnej odpowiedzi, gdyż jest wyjątkowy w swej jednorazowości i unikatowości.

Bibliografia

- Browarny W., *Tadeusz Różewicz i nowoczesna tożsamość*, Kraków 2013.
- Burkot S., *Tadeusz Różewicz*, Warszawa 1987.
- Marx J., *Dwudziestolenni poeci Warszawy*, Warszawa 1994.
- Marx J., *Filozofia dla menedżerów (od Talesa do Wittgensteina)*, Warszawa 2009.
- Marx J., *Grupa poetycka „Kwadryga”*, Warszawa 1983.
- Marx J., *Gry krytyczne*, Warszawa 1985.
- Marx J., *Idea samobójstwa w filozofii od antyku do współczesności*, Warszawa 2003.
- Marx J., *Karola Marksa teoria i praktyka rewolucji*, Warszawa 2021.
- Marx J., *Legendarni i tragiczni. Eseje o polskich poetach przeklętych*, Warszawa 1993.
- Marx J., *Legendarni i tragiczni. Eseje o polskich poetach przeklętych*, Warszawa 2002.
- Marx J., *Malpie zwierciadło*, Warszawa 2017.
- Marx J., *Młoda Polska*, Warszawa 1997.
- Marx J., *Pomiędzy więzą Babel a więzą z kości słoniowej. O poezji Tadeusza Różewicza*, Wrocław 2008.
- Marx J., *Rzeczy najgorsze*, Warszawa 2016.
- Marx J., *Skamandryci*, Warszawa 1993.
- Marx J., *Spektakularne precedensy śmierci w tradycji śródziemnomorskiej*, Warszawa 2016.
- Marx J., *Wielcy romantycy*, Warszawa 1999.
- Skrendo A., *Tadeusz Różewicz i granice literatury: poetyka i etyka transgresji*, Kraków 2002.
- Szczukowski D., *Tadeusz Różewicz wobec niewyraźnego*, Kraków 2008.

Jan Marx and Tadeusz Różewicz. Two heroes of the book “Between the Tower of Babel and the Tower of Ivory. On the poetry of Tadeusz Różewicz”

Abstract

In the paper *Jan Marx i Tadeusz Różewicz. Dwaj bohaterowie książki „Pomiędzy wieżą Babel a wieżą z kości słoniowej. O poezji Tadeusza Różewicza”* (Jan Marx and Tadeusz Różewicz. Two heroes of the book „Between the Tower of Babel and the Tower of Ivory. On the poetry of Tadeusz Różewicz”) two attitudes towards life, that of the author of the book in question and that of the protagonist, were compared. They are both secular humanists who want to make human life rational and moral. Marx, however, accepts suicide as a remedy for evil, while Różewicz affirms life.

Keywords: poetry, existentialism, Marxism, suicide, life

Roman Magryś, dr hab. prof. UR, literaturoznawca zatrudniony w Zakładzie Literatury Staropolskiej i Polskiego Oświecenia. Autor dwóch monografii historycznoliterackich: *Retoryka polska w dobie oświecenia* i *Bohater literacki powieści stanisławowskiej. Poszukiwanie współczesnej interpretacji artystycznego fenotypu*, współredaktor pięciu książek naukowych z zakresu literatury oświecenia: *Poezja okolicznościowa w Polsce w latach 1730–1830: w kręgu spraw prywatnych i środowiskowych*, *Poezja okolicznościowa w Polsce w latach 1730–1830: w kręgu spraw publicznych i narodowych*, *Staropolskie i oświeceniowe tematy i preteksty*, *Podkarpacie literackie: Wirydarz staropolski i oświeceniowy*, „*Rzucając wyzwanie ludzkiemu przemijaniu*”. *Zagadnienia literackie oświecenia postanisławowskiego i inne. Księga pamiątkowa w dziesięciolecie śmierci Profesora Piotra Żbikowskiego* oraz autor kilkudziesięciu artykułów poświęconych zagadnieniom tożsamości kulturowej i spistości personalnej współczesnych i dawnych humanistów polskich, a ponadto zogniskowanych na kulturowej specyfice drugiej połowy XVIII wieku w Rzeczpospolitej szlacheckiej. W ramach tego ostatniego zagadnienia badacz prezentuje stanowisko, wedle którego za panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego sarmatyzm i sarmatyzm oświecony dominuje w społeczeństwie polskim nad krystalicznymi postaciami oświecenia.

MAGDALENA WASIELEWSKA

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0001-8315-8118

mwasielewska2@wp.pl

Od cierpienia do nadziei – paradoksy w poezji księdza Janusza Pasierba

Streszczenie

Artykuł dotyczy twórczości poetyckiej ks. Janusza Pasierba. Zwraca uwagę na znaczenie, które w tej poezji mają paradoksy. Katolicki kapłan koncentruje się na tematach trudnych, bólu i cierpieniu, zwracając uwagę, iż te doświadczenia pozostają w nierozzerwalny sposób związane z życiem człowieka. Zauważa również, że ci, którzy zostali wybrani przez Boga, w silniejszy sposób zmagają się z różnego rodzaju problemami. Nie oznacza to jednak, iż należy się poddawać – z jego tekstów płynie jasne przesłanie dotyczące tego, że poprzez trudności człowiek zbliża się do Stwórcy i otwiera na chrześcijańską nadzieję, perspektywę zbawczą.

Słowa kluczowe: człowiek, Bóg, paradoks, cierpienie, nadzieja chrześcijańska

Poezja religijna budzi ciekawość i zainteresowanie. Słowa określane jako święte, mądre, wzniosłe często okazują się proste, zwyczajne. Poprzez język poetycki można oddać prawdy i doświadczenia religijne, które trudno wyrazić wprost. Liryka jest zatem sposobem na przedstawienie działania sfery świętości¹.

Poezja księdza Janusza Pasierba koncentruje się na duchowej wędrówce człowieka, którego życie jest naznaczone cierpieniem. Ważny w tej twórczości pozostaje problem wartości i mocy sprawczej słowa. Pełni ono funkcję denotacyjną i symboliczną, stanowi zapis trwania, ale nie bez znaczenia jest też jego wartość epistemologiczna. Poruszając problematykę relacji człowieka i Boga, cierpienia, ale też nadziei chrześcijańskiej, twórca dochodzi do rozpoznania, jak również właściwego przeżywania tych doświadczeń².

Poeta oddaje złożoność ludzkiej egzystencji, uwzględniając jej dramatyczny wymiar. Wskazuje na różnego rodzaju sprzeczności związane z funkcjonowaniem

¹ Zob. K. Zagórska, *O performatywności słowa. Inspiracje słowem sprawczym w utworach poetyckich Karola Wojtyły*, „Poznańskie Studia Teologiczne” 2001, nr 11, s. 262.

² Zob. M. Bącała, *Podmiot w czasoprzestrzeni nokturalnej – doświadczenie mistyczne w wierszu ks. Janusza Stanisława Pasierba „Avila klasztor wcielenia”*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 2009, nr 18, s. 19–20.

człowieka, spośród których najistotniejszą w niniejszym rozważaniu będzie kwestia złożoności relacji między cierpieniem obecnym w ludzkim życiu a otwartością na nadzieję chrześcijańską. Wiąże się to z dużą wrażliwością twórcy na paradoksy. Charakterystyczne dla niego jest dostrzeganie antynomii istniejących w człowieku, kulturze, historii oraz przekonaniach religijnych. Zauważanie, iż pomiędzy rozumem a wiarą, wolnością a uwarunkowaniami, jednostką a wspólnotą istnieją różnego rodzaju napięcia, które przenikają rzeczywistość. Wiele problemów świata i człowieka jest tutaj widzianych w kontekście aporii, z pozoru niemożliwej do przewyciężenia trudności, która inspiruje poetę, ale także staje się sposobem, by posługiwać się paradoksem i pokazywać, iż dla Boga nie ma nic niemożliwego. Poruszając się pośród tych sprzeczności, Pasierb stara się przybliżyć człowieka do prawdy, którą jest Bóg³.

Istotnym zagadnieniem opisywanym w utworach Pasierba jest cierpienie i jego tajemnica. Najczęściej nazywa się je doświadczeniem nocy, co wywołuje skojarzenia z mistyką św. Jana od Krzyża⁴. Przykrości są wpisane w człowieczeństwo, wiążą się z jego bolesną stroną. Często prowadzą do skrajnych doświadczeń i emocji: kryzysów, agresji, niepokoju, zamknięcia w sobie, rozpacz, a nierzadko nawet buntu przeciwko życiu. Zmaganie się z cierpieniem, towarzyszenie w tym procesie człowiekowi, to jeden z najważniejszych motywów tej poezji, będący również jądrem powołania kapłańskiego. Dla osoby wierzącej zetknięcie z Bogiem, który choć jest miłosierny, potrafi również wykazać się bezwzględnością, to paradoks, do którego zrozumienia nie wystarcza powierzchowna znajomość prawd wiary⁵.

W twórczości ks. Pasierba relacje Boga i człowieka są kluczowe, a ich jakość oraz doniosłość stanowią najwyższą wartość. Ludzki kontakt z Bogiem jest intymny. Ponownie zauważa się tu paradoksy: jednostka ludzka, która odznacza się słabością i ułomnością, może tworzyć jedność ze Stwórcą, jeśli tylko otworzy się na transcendencję. Z kolei Bóg „wychodzi” ze swej boskości, stając się człowiekiem, aby w pełni zjednoczyć się z ludźmi. Wszechmocny wydobywa ze swego człowieczeństwa zaledwie część aspektów. Nie rezygnuje z bezpośredniej obecności w ludzkim życiu, nie pozostawia jednostki samej sobie, trwale kocha człowieka, czego dowodzi pragnienie jego odkupienia. Każde niepowodzenie podlegających Mu istot to dla Niego źródło cierpienia, ponieważ człowiek, chociaż ma swoje wady i słabości, pozostaje bliski Stworzycielowi. Bóg towarzyszy człowiekowi zarówno w chwilach szczęścia, jak i najtrudniejszych, egzystencjalnych doświadczeń⁶:

³ Zob. M. Ochwat, *Poezja paradoksów, paradoksy w poezji: poetycka teologia Jana Twardowskiego, Janusza Pasierba, Wacława Osajcy*, Katowice 2014, s. 96–98.

⁴ Zob. Jan od Krzyża, *Noc ciemna*, Kraków 2010. W tekście zostaje opisane trudne doświadczenie związane z głębokim oczyszczeniem duszy. Poprzez udrękę i cierpienie człowiek jednoczy się z Bogiem.

⁵ Zob. J. Puzynina, *Doświadczenie nocy nad potokiem Jabbok* [w:] J.S. Pasierb, *Wierzę*, Pelplin 1998, s. 171.

⁶ Zob. P. Koprowski, *W kręgu mistyki: relacje Bóg – człowiek w ujęciu księdza Janusza Stanisława Pasierba*, „Język – Szkoła – Religia” 2014, nr 1, s. 140–141.

nawet kosmyk na czole nie chce być promieniem
 tylko strumykiem a twarze dokoła
 to już nie pięści lecz blade kałuże
 jeśli chcesz ocalić resztę krwi zaciśnij usta
 uratuj swoją krew
 nim połączy się z gęstą białą lawą
 płynącą z oniemiałych ran
 świata

(*krwotok*, Czarna skrzynka)

Kontakt Stwórcy i człowieka jest potrzebny, ponieważ nawet w wydarzeniach skrajnie trudnych wzajemnie dopełniają się i ubogacają. Człowiek może liczyć na Boga w momentach, w których czuje się przytłoczony własnymi, przykrymi przeżyciami oraz bólem obecnym w świecie⁷.

Doświadczenie cierpienia jest wpisane w życie człowieka od początku jego istnienia. Grzech pierworodny popełniony przez Adama i Ewę przyniósł konsekwencje w postaci występowania bólu i trudności w życiu. Okazało się również, że ludzie są podmiotami poznającymi, co poza niedogodnościami, z którymi do tej pory nie musieli się zmagać, przyniosło im też pewne korzyści. Zyskanie wiedzy, która wcześniej nie była w ludzkim posiadaniu, dało jednak przede wszystkim świadomość własnych ograniczeń – po zjedzeniu owocu z drzewa wiadomości dobrego i złego pierwsi ludzie doznali rozczarowania i zderzenia z rzeczywistością⁸.

Na konsekwencje opisanego w biblijnej Księdze Rodzaju grzechu pierworodnego, który został popełniony przez Adama i Ewę, zwrócił uwagę Jerzy Szymik. On jednak, podobnie jak Pasierb, nie widzi w tym wydarzeniu ostatecznego upadku i dostrzega nadzieję, która płynie z perspektywy zbawczej:

Grzech pierworodny naruszył harmonię stworzenia, zburzył komunikacyjną jedność. Jest on wzięciem części za całość. Mechanizm grzechu jawi się jako analogiczny do mechanizmu znaku (reprezentowanie, zastępowanie). Znak jest namiastką, a wielość kodów, ich nieczytelność i niespójność – sygnałem oddalania się znaczonej rzeczywistości. Presemiotyka rajska nie zginęła jednak bezpowrotnie. Chrystus – Wcielone, scalające na powrót Słowo [...] to droga do jedności⁹.

Warto podkreślić, że poeta idzie dalej niż autor cytowanej wypowiedzi, gdyż uznaje, że wygnanie z raju jest figurą egzystencjalnej sytuacji człowieka. W ten sposób wyraża się ludzka działalność kulturotwórcza, która musi być podejmowana, aby człowiek mógł potwierdzać, że jest istotą stworzoną na podobieństwo Boże, zmierzać do pełni człowieczeństwa. Na temat wygnania z raju poeta raczej milczy, mówi natomiast o „wyrwaniu się”, którego konsekwencje stanowią wynik ludzkiej decyzji, zachowania jednostki, która sama się wyrывa. Poprzez bunt zostaje zmanifestowana wolność zarówno w odniesieniu do Boga, jak i natury. Opisywana

⁷ Zob. tamże, s. 142–143.

⁸ Zob. A. Reszczyk, *Natura – człowiek – kultura w twórczości Janusza Stanisława Pasierba*, „Rocznik Słupski” 2011, nr 9, s. 179.

⁹ J. Szymik, *Podstawy funkcjonowania literatury pięknej jako „locus theologicus”* [w:] *W poszukiwaniu teologicznej głębi literatury*, Katowice 1994, s. 43.

postawa jest rozwiązaniem konstruktywnym, ponieważ pozwala na dokonywanie zmian w świecie. Pełne podporządkowanie się i całkowita pokora godzą w istotę człowieczeństwa – bez buntu nie byłoby możliwości stworzenia kultury¹⁰.

Odkupienie grzechu pierwszych ludzi dokonało się na Golgocie. Tam cierpienie Jezusa, który oddał życie, aby zbawić świat, dowodziło ogromu miłości Boga do człowieka. Natomiast we współczesnym świecie zakłada się, że trudne doświadczenia to wyłącznie zło, ułomność, słabość. Ksiądz Pasierb poprzez swoją twórczość weryfikuje te przekonania, starając się wyjaśnić jedną z największych tajemnic chrześcijaństwa – sens cierpienia. W jego utworach można dostrzec założenie, że człowiek wierzący, jeśli uczestniczy w cierpieniu Chrystusa, ma też udział w nadziei niesionej przez odkupienie, wypełnia Boży zamysł i zbliża się do Wszechmocnego¹¹.

Naznaczenie bólem to cecha charakterystyczna wierszy Pasierba. Poeta posługuje się wyrazami konotującymi cierpienie, często sięga po metafory, za pośrednictwem których wyraża przeżywane trudności. Należałoby zwrócić uwagę, iż przenośnie przeważają nad słowami, które w bezpośredni sposób komunikują ten stan: boleść, ból, męka, udręka, i ich derywatami. Wśród konotujących cierpienie słów w utworach twórcy najczęściej występują wyrazy wskazane poniżej¹²:

- nawiązujące wprost bądź bezpośrednio do męki Chrystusa, np. blizna, cieniowa korona, Golgota, krzyż, rana;
- nazwy narzędzi służących do tego, żeby zadawać ból, np. bicz, gwoździe, nóż, strzały, włócznia, żelazo;
- określenia objawów związanych z cierpieniem, np. krzyk, płacz;
- nazwy barw wywołujących skojarzenia z cierpieniem, np. czerń, czerwień, fiolet, gorzka zieleń, szarość.

Aluzje i motywy pochodzące z Biblii są częstym sposobem wyrażania cierpienia w poetyckiej twórczości Pasierba. Metafory używane przez poetę nierzadko stanowią nawiązania do Starego bądź Nowego Testamentu. Twórca nie trzyma się jednak kanonu chrześcijańskiego w sztywny sposób, a dokonuje przekształceń obrazów i umiejscawia je w zróżnicowanych, dość często współczesnych kontekstach, wzbogacając o nowe znaczenia. Mówiąc o cierpieniu, Pasierb zwraca uwagę na to, że dotyka ono serca. W jego tekstach nie brakuje takich stwierdzeń, jak: „rozdarte serce”, „umęczone serce”, „serce pęka”. Żadna z tych konstrukcji nie odwołuje się oczywiście do narządu w sensie dosłownym, zamiast tego potwierdza związek miłości, której symbolem w naszym kręgu kulturowym jest serce, z cierpieniem. Poeta dowodzi, iż zdolność do cierpienia osiąga ten, który naprawdę kocha. Natomiast brak cierpienia ma związek z niezdolnością do miłości¹³.

¹⁰ Zob. tamże, s. 181.

¹¹ Zob. P. Sobotka, „pośrodku swojej nocy”. *Jeszcze o cierpieniu w poezji księdza Janusza Stanisława Pasierba* [w:] *Janusz St. Pasierb – poeta*, red. B. Kuczera-Chachulska, M. Łukaszuk, M. Prussak, Warszawa 2003, s. 74.

¹² Zob. tamże, s. 76.

¹³ Zob. tamże, s. 78.

Akceptacja trudnych doświadczeń jest drogą człowieka, który powinien dzięki umiejętności kochania dostrzec, że odczuwając je, zbliża się do Boga. Ten sposób myślenia stanowi rdzeń twórczości Pasierba. Dzięki cierpieniu jednostka ludzka może się zmienić, rozwinąć swoje relacje z Bogiem, ze sobą, z otoczeniem. Życie ludzi, których Stwórca wybrał do pełnienia ważnych funkcji, jest naznaczone męczeństwem¹⁴, co potwierdzają słowa zawarte w wierszu *powołanie*:

pytasz czy zostałeś wezwany

jesteś prosty i jasny
tu ciemność w południe
nie wiem czy jesteś
skaleczony przez anioła
ugryziony przez węża
Naznaczony

nie wiem czy zostałeś wybrany

nie widzę rany
(*powołanie*, Kategoria przestrzeni)

Cierpienie i powołanie są pojęciami mocno ze sobą splecionymi w twórczym dorobku Pasierba. To poezja wiary tragicznej, w której egzystencja ludzka jest rozdarta między pragnieniem szczęścia a zaakceptowaniem tego, że zbliżenie się do Boga jest możliwe tylko wtedy, kiedy przyjmie się występowanie cierpienia. W ten sposób wypowiadał się w odniesieniu do wspomnianej kwestii Ryszard Przybylski:

Janusz Pasierb [...] swoją poezję, nieustanny hymn o eschatologicznym znaczeniu ciała w procesie zbawienia, przekształcił w rozpamiętywanie znaczenia, jakie Wcielenie ma dla sakralizacji otchłani chthonicznej, w którą wrzucił nas grzech. W tym rozpamiętywaniu szczególne miejsce zajęła rana Cierpiącego Sprawiedliwego, męka Boga, w której znalazł wytłumaczenie ból i cierpienie ciała. Dlatego przez wszystkie kolejne zbiory poezji Pasierba przewija się motyw rany¹⁵.

Twórca w wyraźny sposób zwraca uwagę na samotność człowieka, jego problemy, z którymi łatwiej byłoby się zmagać poprzez dostrzeżenie osamotnienia Jezusa. Trzeba jednak podkreślić, że gdy człowiek poddaje się Bogu i miłości, którą do Niego czuje, przeżywa też trudne doświadczenia, cierpienie. W ten sposób w pełni jednoczy się ze Stwórcą¹⁶.

Każda osoba, zbliżając się do Boga, otwiera się na prawdę. Znika „stary człowiek”. Natomiast „nowy człowiek” to chrześcijanin, świadomy odkupienia przez krzyż i cierpienie, które mogło się dokonać dzięki miłości. Ci, którzy tego nie doświadczyli, w odczuciu Pasierba pozostają niedojrzali i niepełni, niezdolni do

¹⁴ Zob. J. Puzynina, *Doświadczenie...*, s. 169.

¹⁵ R. Przybylski, *Poezja wiary tragicznej* [w:] J.S. Pasierb, *Wiersze wybrane*, Warszawa 1988, s. 379.

¹⁶ Zob. T. Linker, *W misji słowa. Twardowski, Pasierb, Damrot, Św. Wojciech. Tydzień Kultury Chrześcijańskiej w Kościerzynie 1994–1998*, Pelplin 1998, s. 168.

tego, aby zrozumieć sens cierpienia. Wierzący powinni mieć zdolność do tego, żeby godzić się na poświęcenie i ofiarę, w taki sam sposób, w jaki wykazywał się nią biblijny Hiob¹⁷:

jak ty chcesz dotrzeć do sedna
i coś zrozumieć

skoro nigdy nie byłeś skazany
ani odrzucony

nie paliło się przed tobą powietrze
nie rozstępowała woda
nie rozpalala ziemia

nie zostałeś wygnany
nie zabijano ci dzieci i owiec

nie doświadczyłeś czym jest
uścisk Boga żywego

czy kiedyś zmiądzżyło cię niebo

sądzisz że kołysanka z Betlejem
to cała ewangelia

czy usłyszałeś tamten krzyk
czy sam krzyczałeś
(*jak, Wnętrze dłoni*)

Cierpienie stanowi doświadczenie, które łączy. Tworzy więzi międzyludzkie, ale też otwiera na głębszą relację człowieka z Bogiem. Jest znakiem miłości Boga wobec ludzi. Nie należy go odrzucać, ponieważ zbliża ku Stwórcy, niejednokrotnie stając się błogosławieństwem. Człowiek poprzez przeżywanie cierpienia może zyskać pełnię godności, narodzić się na nowo, poznać siebie, odkryć swoją wartość¹⁸.

Cierpienie Jezusa to warunek zbawienia, a cierpienie jednostki stanowi jedną z podstaw jej trwania przy życiu. Filozoficzna refleksja księdza Pasierba ma zarazem teocentryczny, jak i antropocentryczny charakter. Wskazuje, że cierpienie Boga i człowieka to nieredukowalny składnik egzystencji. Doświadczenie bólu zostaje przez twórcę wpisane w kontekst eschatologiczny. Wprawdzie cierpienie jest męką, ale nie musi być udręką. To istotny element rzeczywistości, który pozwala się wyzwolić z odczuwania obojętności, przeżywać empatię. Szczególnego sensu nabiera wtedy, gdy jednoczy się je z cierpieniem Chrystusa, ponieważ pozwala to na ostateczne przemienienie go w radość i nadzieję. Dzięki niemu człowiek zaczyna inaczej patrzeć na świat¹⁹:

¹⁷ Zob. P. Sobotka, „*pośrodku...*”, s. 85.

¹⁸ Zob. tamże, s. 87–88.

¹⁹ Zob. tamże, s. 89–90.

każdy nowy dzień
 zaczyna się
 głęboką nocą
 (*każdy dzień*, Wiersze religijne)

Nadzieja chrześcijańska, której wyróżnikiem jest to, że Bóg stanowi jej przedmiot i podstawę²⁰, to jeden z najważniejszych tematów w twórczości poetyckiej księdza Pasierba. Poeta zdawał sobie jednak sprawę z tego, iż ludzkie nadzieje są głęboko osadzone w doczesności i dotyczą sukcesów, przyjemności, lepszej pracy, pomyślnego załatwienia ważnych dla siebie spraw. Stara się przełamać taki stan rzeczy. Robi to poprzez stawianie swoim czytelnikom pytań o to, na co czekają, w kim pokładają nadzieję i czy potrafią patrzeć na swe ziemskie oczekiwania jako drogę ku temu, co rzeczywiście najistotniejsze, czyli miłości i Bogu. W swoich dziełach twórca przypomina, że w chrześcijańskiej nadziei człowiek zwraca się ku miłosiernemu Bogu, obdarzającemu miłością każdego człowieka²¹:

nie wiedziałem do jakiego stopnia
 Bóg się boi o tych których kocha
 [...]

 drży żeby mu nie zginęli
 przypadkiem
 (... *nie wiedziałem*, Wierzę)

Każda osoba to dla Boga radość. Jego miłość do ludzi jest silniejsza od zagrożeń niesionych przez świat: cierpienia, śmierci i zła. Jednostka odpowiada natomiast Stwórcy miłością niedoskonałą. Czuje nadzieję, że kiedyś pokocha Go głęboko i na zawsze. W tej sytuacji człowiek nie stoi przed prostym zadaniem, ponieważ zmierzając w kierunku Boga, podąża drogą przez opuszczenie, ciemność, obszary niedostępne ludzkiemu poznaniu. Dążenie do Stwórcy wiąże się z tym, by istota ludzka odznaczająca się małością weszła w dialog z wielkością Najwyższego. Tę antynomię odzwierciedlają paradoksy i oksymorony, którymi autor posługuje się na zasadzie syntetyzowania sprzeczności. Dzięki temu dochodzi do kondensacji słowa poetyckiego. Pasierb odrzuca ornamentykę formalną, którą zastępuje trafnymi, lapidarnymi zdaniami, co stanowi wyraz odpowiedzialności za słowo i językowej ascezy²²:

poezja dzisiaj
 [...]

 musi słowa sądzić
 zadawać im rany

²⁰ Zob. A. Perz, *Nadzieja chrześcijanina w świetle Encykliki „Spe salvi”*, „Kieleckie Studia Teologiczne” 2007, nr 8, s. 426.

²¹ Zob. M. Wilczek, *Świadek trudnej nadziei. Ksiądz Janusz St. Pasierb*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 2010, nr 1, s. 61–62.

²² Zob. M. Bącała, *Analiza paradoksu i oksymoronu w wierszach Janusza St. Pasierba w perspektywie poetyki „ascezy słowa” (ujęcie porównawcze – na tle przykładów z angielskiej poezji metafizycznej)*, „Acta Universitatis Lodzianensis” 2007, nr 9, s. 266.

zdzierać odzienie
(*Poezja dzisiaj*, Wiersze wybrane)

Poetyckie ujęcia tego, co niewyraźalne, to jedynie próby dotarcia do prawdy. Świat jest przenikany przez transcendencję, zbudowany ze sprzecznych wartości. Poprzez słowo osoba mówiąca przybliża się do Boga, *sacrum* i scalenia wszystkich wartości. Jezus cierpi zarówno w rzeczywistym, jak i transcendentalnym świecie, ponieważ opisywana twórczość charakteryzuje się zniesieniem i przemilczeniem wszystkich relacji czasowych. Teraźniejszość jest paradoksem, częścią rzeczywistości i dowodem, iż sfera ludzka i boska się przenikają²³. Potwierdzenie tego można znaleźć we fragmencie utworu pt. *warsztat cieśli Józefa*:

drewno i żelazo
światło jak przy torturach
lub egzekucji nocą
odsłonięte od naszej strony
dłonią dziecka
w której już krew
świeci

(*warsztat cieśli Józefa*, Wiersze wybrane)

Drewno i żelazo zaliczają się do sfery *profanum*, odsłania je dłoń dziecka, które może być utożsamiane z Dzieciątkiem Jezus. Te rekwiizyty kojarzą się z przyszłością Chrystusa, Jego męką na krzyżu, która otworzyła przed ludźmi wierzącymi perspektywę Nieskończoności. Dłoń, w której już świeci krew, również przypomina o Jego męczeństwie. Śmierć Jezusa dokonuje się tu i teraz, a dzieciństwo jest naznaczone zbliżającym się cierpieniem. Będzie torturowany i bity, w ten sposób wypełnią się proroctwa i dojdzie do zakończenia ziemskiej misji Syna Bożego. Boski plan odkupienia dla człowieka nie jest zrozumiały – to, dlaczego dokonuje się ono w taki sposób, pozostaje dla jednostki ludzkiej tajemnicą²⁴.

Pasierb porusza tematykę ostatecznych spraw człowieka i odwołuje się do trudnych zagadnień wiary. Poezja wydaje się miejscem odpowiednim do tego bardziej od ambony, ponieważ odznacza się większą neutralnością. Odniesienia do cierpienia są tutaj częste, ale nie można ich określić jako cierpiętniczości, płaceliwej pobożności. Autor jest oddany Bogu i chociaż doświadcza trudów życia, spotyka się ze śmiercią, to pozostaje przekonany, że wędrówka przez życie staje się znośniejsza, gdy jednostce towarzyszy Bóg²⁵.

²³ Zob. tamże, s. 278. Według księdza Tischnera żyjemy nadzieją zrozumienia. Ludzkie dążenia prowadzą do poznania częściowego, które nie jest wykluczeniem celowości dążenia, lecz stanowi wartość samą w sobie (por. J. Tischner, *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, oprac. A. Bobko, M. Kozak, Wrocław 2013, s. 251–253). Z kolei dla Pasierba częściowe prawdy, które składają się z mnogiej ilości celów wyznaczanych sobie przez człowieka, stają się antycypacją nadziei na spotkanie z Bogiem. Nadzieja na ostateczne zrozumienie to suma wszelkiej nadziei. Droga ku prawdzie transcendentalnej.

²⁴ Zob. tamże, s. 278–279.

²⁵ Zob. K. Kranicki, *Ksiądz Janusz St. Pasierb jako miejsce teologiczne*, „Kieleckie Studia Teologiczne” 2011, nr 10, s. 224–225.

Poeta z ufnością odnosi się do Bożego planu zbawienia i aprobuje los człowieka. Pomimo dostrzeżenia trudów egzystencji, nie zachęca do tego, żeby zakończyć zmagania z życiem, ale by otworzyć się na coś nowego. Chrześcijanin poprzez cierpienie, rozterki, słabości, ma wielką szansę, by zbliżyć się do Boga i spotkać z Jego nieskończoną miłością²⁶.

Bibliografia

- Bącała M., *Analiza paradoksu i oksymoronu w wierszach Janusza St. Pasierba w perspektywie poetyki „ascezy słowa” (ujęcie porównawcze – na tle przykładów z angielskiej poezji metafizycznej)*, „Acta Universitatis Lodziensis” 2007, nr 9.
- Bącała M., *Podmiot w czasoprzestrzeni nokturnalnej – doświadczenie mistyczne w wierszu ks. Janusza Stanisława Pasierba „Avila klasztor wcielenia”*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 2009, nr 18.
- Jan od Krzyża, *Noc ciemna*, Kraków 2010.
- Koprowski P., *W kręgu mistyki: relacje Bóg – człowiek w ujęciu księdza Janusza Stanisława Pasierba*, „Język – Szkoła – Religia” 2014, nr 1.
- Kranicki K., *Ksiądz Janusz St. Pasierb jako miejsce teologiczne*, „Kieleckie Studia Teologiczne” 2011, nr 10.
- Linker T., *W misji słowa. Twardowski, Pasierb, Damrot, Św. Wojciech. Tydzień Kultury Chrześcijańskiej w Kościerzynie 1994–1998*, Pelplin 1998.
- Ochwat M., *Poezja paradoksów, paradoksy w poezji: poetycka teologia Jana Twardowskiego, Janusza Pasierba, Waclawa Osajcy*, Katowice 2014.
- Perz A., *Nadzieja chrześcijanina w świetle Encykliki „Spe salvi”*, „Kieleckie Studia Teologiczne” 2007, nr 8.
- Przybylski R. *Poezja wiary tragicznej* [w:] J.S. Pasierb, *Wiersze wybrane*, Warszawa 1988.
- Puzynina J., *Doświadczenie nocy nad potokiem Jabbok* [w:] J.S. Pasierb, *Wierzę*, Pelplin 1998.
- Reszczyk A., *Natura – człowiek – kultura w twórczości Janusza Stanisława Pasierba*, „Rocznik Słupski” 2011, nr 9.
- Sobotka P., *„pośrodku swojej nocy”*. *Jeszcze o cierpieniu w poezji księdza Janusza Stanisława Pasierba* [w:] *Janusz St. Pasierb – poeta*, red. B. Kuczera-Chachulska, M. Łukaszuk, M. Prus-sak, Warszawa 2003.
- Szymik J., *Podstawy funkcjonowania literatury pięknej jako „locus theologicus”* [w:] *W poszukiwaniu teologicznej głębi literatury*, Katowice 1994.
- Tischner J., *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, oprac. A. Bobko, M. Kozak, Wrocław 2013.
- Wilczek M., *Świadek trudnej nadziei. Ksiądz Janusz St. Pasierb*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 2010, nr 1.
- Zagórska K., *O performatywności słowa. Inspiracje słowem sprawczym w utworach poetyckich Karola Wojtyły*, „Poznańskie Studia Teologiczne” 2001, nr 11.

From suffering to hope - paradoxes in the poetry of Janusz Pasierb

Abstract

The paper deals with the poetry of Janusz Pasierb. It draws attention to the importance of paradoxes in this poetry. The Catholic priest focuses on difficult topics, pain and suffering, pointing out

²⁶ Zob. tamże, s. 227–228.

that these experiences are inextricably linked with human life. He also notes that those chosen by God struggle with various problems harder than others. This does not mean, however, that one should give up: his texts convey a clear message that through difficulties man draws closer to the Creator and opens to Christian hope, a saving perspective.

Keywords: human, God, paradox, suffering, Christian hope

Magdalena Wasielewska, doktor literaturoznawstwa, absolwentka studiów doktoranckich na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Ukończyła filologię polską (studia jednolite magisterskie) oraz kulturoznawstwo (studia licencjackie) na tej samej uczelni. Pracuje jako nauczycielka języka polskiego w Liceum Ogólnokształcącym nr X im. Stefanii Sempołowskiej we Wrocławiu. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół poezji polskiej po 1945 roku oraz związków literatury z innymi dziedzinami humanistycznymi.

AGNIESZKA MATWIEJCZUK

Zespół Szkół Ponadpodstawowych nr 4 z Oddziałami Integracyjnymi
im. Dzieci Zamojszczyzny w Zamościu
ORCID: 0000-0001-9547-5559
matwiejczukagnieszka88@gmail.com

PATRYCJUSZ MATWIEJCZUK

Menedżerska Akademia Nauk Stosowanych w Warszawie
ORCID: 0000-0002-2143-8146
patrycjusz.matwiejczuk@mans.org.pl

Literatura polska i psychoanaliza wobec problematyki tożsamości po 1989 roku

Streszczenie

Tożsamość to ważne pojęcie kultury ponowoczesnej. W Polsce wraz z przemianami po 1989 roku pojawiło się wiele tekstów, które podejmują tę problematykę. W celu ukazania bogactwa i złożoności ponowoczesnych tekstów literackich i psychoanalitycznych przeprowadzono analizy komparatystyczne polegające na czerpaniu z różnych założeń teoretycznych. W niniejszym artykule w zależności od badanego elementu czerpano z ustaleń psychoanalizy, ale także dekonstrukcji, feminizmu i *Gender Studies*. W publikacji zaprezentowano problematykę złożoności tożsamości. *Guguly* Wioletty Grzegorzewskiej to przykład literatury kobiecej, w której bohaterka odkrywa własną kobiecość. Męską realizację problematyki tożsamościowej omówiono na przykładzie *Poniewczasie* Wita Szostaka. W celu całościowego przedstawienia złożoności tożsamości płciowej nawiązano także do powieści Natalii Osińskiej *Fanfik*, w której bohaterka jest osobą transpłciową. W artykule ukazano także pojemny i bardzo złożony psychoanalityczny punkt widzenia na zagadnienie tożsamości. Artykuł ma charakter interdyscyplinarny, ze szczególnym uwzględnieniem literatury i psychologii, ale także elementów filozoficznych i socjologicznych.

Słowa kluczowe: ponowoczesność, tożsamość, literatura kobieca, męska i niebinarna, psychologia tożsamości, psychoanaliza

Wprowadzenie

Obserwując społeczeństwo polskie po transformacji społeczno-ustrojowej 1989 roku, można stwierdzić, że doszło w nim do ogromnych zmian. Społeczeństwo nowoczesne przekształciło się w społeczeństwo ponowoczesne, którego

wyróżnikami są: aspiracje edukacyjne, rozwój badań naukowych oraz środków masowej komunikacji, otwartość na zmiany, które nastąpiły na wielu obszarach życia zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i w innych dziedzinach, takich jak sztuka, a jednym z jej przejawów jest literatura¹. Choć Piotr Sztompka koncentruje się na kwestiach socjologicznych, to jednak jego przekonania są istotne także odnośnie do innych nauk, takich jak literaturoznawstwo.

Należy zastanowić się: jakie zmiany w twórczości literackiej dokonały się po 1989 roku? Odpowiedź na tak postawione pytanie nie jest prosta. Wynika to z wielorakich czynników oddziałujących na samych pisarzy, a zatem także na przyjmowane przez nich poglądy i postawy. W niniejszym artykule staramy się ukazać charakter literatury końca XX i początku XXI wieku, jej złożoność, a także problemy związane z tożsamością, również płciową.

Roger D. Sell w artykule *Gdzie jest miejsce dla autorów? Odpowiedź post-ponowoczesna* zauważył, że „zgodnie z pomocnym opisem Jeana-François Lyotarda postnowoczesność była okresem, w którym nastąpił szeroko oddziałujący kryzys wiedzy, polityki i kultury, podający w wątpliwość nie tylko wielkie narracje modernistycznego naukowego objaśniania, ale także towarzyszące im polityczne teleologie z ich założeniami tożsamości, legitymizacji i władzy”². Sell ocenił, iż zaczęto większą uwagę zwracać nie na to, co globalne, lecz na wyjątkowość zjawisk lokalnych i tych, które wcześniej znajdowały się na marginesie, co pozwoliło na zaistnienie w szeroko pojętej kulturze grup mniejszościowych³.

Z ponowoczesnością wiąże się pojęcie „postmodernizm”. Andrzej Szachaj w artykule *Co to jest postmodernizm?* traktuje te pojęcia synonimicznie i chociaż jest to pewne uproszczenie, na potrzeby niniejszego artykułu postąpimy podobnie. Badacz zauważa:

Dyskurs wokół postmodernizmu jest ściśle związany z dyskursem wokół ponowoczesności. Wedle standardowych już rozróżnień przyjmuje się, iż nowoczesność i ponowoczesność to określenia całych epok kulturowych w dziejach Zachodu, gdy tymczasem modernizm i postmodernizm to nazwy połączonych ze sobą czymś na kształt Wittgensteinowskich rodzinnych podobieństw czy pokrewieństw zespołów teorii i przekonań etycznych, estetycznych oraz światopoglądowych, towarzyszących nowoczesności (modernizm) i ponowoczesności (postmodernizm)⁴.

Do najważniejszych cech literatury postmodernistycznej należą: świadomy eklektyzm – formy nieczyste, zniesienie różnicy między sztuką masową a wysoką i elitarną, zniesienie klasycznej definicji prawdy, podkreślanie kryzysowego charakteru literatury, przekonanie o niemożności stworzenia niczego nowego, otwarta forma dzieła, palimpsest, kontekstualność, ironiczne wykorzystanie innych dzieł, intertekstualność: wykorzystanie parodii, pastiszu, persyflażu, egalitaryzm,

¹ Por. P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2012, s. 509, 565–567.

² R.D. Sell, *Gdzie jest miejsce dla autorów? Odpowiedź post-ponowoczesna* [w:] *Narodowe, regionalne, kontynentalne, światowe – literatury i dyskursy o literaturach*, red. M. Skwara, Kraków 2017, s. 55.

³ Por. tamże, s. 57–58.

⁴ A. Szachaj, *Co to jest postmodernizm?*, „Ethos” 1996, vol. 33–34, s. 64.

aktywna rola odbiorcy jako współtwórcy dzieła, podporządkowanie komercyjnym środkom komunikowania⁵.

Odnosząc opisane zjawiska do literatury polskiej, należy zauważyć, że przed rokiem 1989 była ona ograniczona w swoim dyskursie do spraw bieżących i nurtujących jednostkę żyjącą za żelazną kurtyną. Dopiero po tej dacie zaczęto większą wagę przywiązywać do kwestii lokalnych czy „marginalnych” (stąd popularność literatury „małych ojczyzn”, twórczości gejowskiej, feministycznej itd.).

Pisząc o literaturze, warto przywołać pogląd Ryszarda Koziołka, który zauważa, że w Polsce obok literatury elitarnej na znaczeniu zyskała także kultura masowa wraz ze związanym z nią w pewien sposób konsumpcjonizmem, co przejawia się w tym, że obecnie najlepiej sprzedają się romanse obyczajowe, fantastyka i sensacja:

Popularność prozy gatunkowej ma w sobie coś z plemiennego rytuału, w którym od wartości indywidualnych konkretnej książki ważniejsze są składniki stałe, powtarzane w kolejnych realizacjach, a potem w lekturze, jakby na dowód, że odbiorca należy do klanu wyznawców. Czytanie ulubionego gatunku przypomina powtarzanie liturgicznych inkantacji lub fabularnych mantr⁶.

Podobną diagnozę stawia Inga Iwasiów, która jednak nie zgadza się na komercjalizację literatury. W książce *Blogotony* (na poły zbiorze felietonów czy blogu) dowodzi:

Oczywiście, są subtelności, zdarzają się ożywcze teksty/wystąpienia/programy telewizyjne mierzące w ideał masowości przekazu, czyli z definicji popularne, a mające walory takie jak otwarcie, wyzwolenie, zdemistyfikowanie. Jednak większość produkcji, o którą mi idzie, to po prostu niewyszukany belkot, dostosowany do wyobrażeń o „przeciętnym odbiorcy”, a właściwie odbiorczyni. Mój kłopot z tym przekazem jest belferski, coraz częściej bowiem rozmawiam podczas zajęć ze studentkami, które nic już właściwie nie czytają, nie poszukują nigdzie odpowiedzi na trudne pytania, wystarcza im horyzont romansowo-komediowy⁷.

Nadal jednak pojawia się wiele interesujących i ważnych poznawczo pozycji. Problemem nie jest już niedomiar, lecz właśnie nadmiar wydawanych książek. Ambitnemu czytelnikowi, a niemającemu kompetencji literaturoznawczych, trudno jest nieraz wybrać książkę, która spełniłaby jego oczekiwania. Pewną podpowiedź stanowią przyznawane w Polsce nagrody literackie, jednak mamy tu mimo wszystko do czynienia z subiektywnym podejściem do wartości literackiej dzieła.

Podobna trudność związana jest z badaniem interdyscyplinarnym i wyborem odpowiedniej metodologii. Warstwę teoretyczną artykułu oprzemy na ustaleniach psychoanalizy, gdyż jest ona mocno ugruntowana w psychologii, ale także stanowi jedną ze szkół badań nad literaturą. Słowem-kluczem do analizy tekstów będzie „tożsamość” w literaturze i psychoanalizie po 1989 roku.

⁵ Por. <https://zpe.gov.pl/pdf/P6FXTMSmH> [27.07.2022].

⁶ R. Koziołek, *Ślady uwikłania* [w:] *Prognoza niepogody. Literatura polska w XXI wieku*, red. M. Jakubowiak, S. Kloska, Wołowiec 2020, s. 159–160.

⁷ I. Iwasiów, *Blogotony*, Warszawa 2013, s. 20.

Tożsamość to ważne pojęcie kultury ponowoczesnej. W Polsce wraz z przemianami po 1989 roku pojawiło się wiele tekstów, które podejmują tę problematykę. Tożsamość to kategoria złożona i wieloaspektowa – jest to problem z pogranicza filozofii, socjologii i psychologii, ale także literatury. W celu ukazania pełnego obrazu tego zagadnienia warto odwołać się do ustaleń przedstawicieli różnych nauk humanistycznych i społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem psychoanalizy i literatury.

Tożsamość w kulturze ponowoczesnej

W celu doprecyzowania znaczenia terminu „tożsamość” warto odnieść się do artykułu Danuty Mostwin, która w tekście *W poszukiwaniu etnicznej tożsamości* zauważa:

Termin „tożsamość”, używany coraz częściej w pracach z zakresu psychoanalizy i nauk społecznych, został określony przez Erika Eriksona. Jest on używany w badaniach nad jednostką, grupą czy wspólnotą. „Tożsamość” tkwi swymi korzeniami zarówno w psychoanalitycznej teorii „ego”, jak i w socjologicznej teorii jaźni i pokrywa się częściowo z tym, co opisywane jest jako „identyfikacja”, „samookreślenie”, „utożsamienie z systemem”. Termin „tożsamość” odnosi się zarówno do wewnątrzosobowych procesów psychologicznych, jak i do międzyosobowych funkcji społecznych. Stąd, jak się zdaje, wynika zainteresowanie nim w różnych dyscyplinach naukowych i w różnych znaczeniach nie zawsze jasno zdefiniowanych⁸.

Jak wynika z powyższego cytatu, „tożsamość” to pojęcie wielowymiarowe, jest (zgodnie z poglądami psychoanalityków) podstawą „ja” (czy „ego”). Stanowi źródło „identyfikacji” (a może „samoidentyfikacji”) i sprawia, że jednostka potrafi odróżnić się od pozostałych osób.

W celach egzemplifikacyjnych warto w tym miejscu przedstawić dwa typy przeciwstawnych poglądów na temat tożsamości: z punktu widzenia filozofa, Anny Grzegorzczak, i socjologa, Zygmunta Bauman. Przywołane opinie będą stanowiły wstęp do dokładniejszych, pogłębionych analiz tożsamościowych, odpowiedzi, jakich udzielają literatura i psychoanaliza.

Grzegorzczak posługuje się terminem *homo postmodernus* na określenie człowieka kultury postnowoczesnej. W pracy *Źródła sensu w humanistyce* nawiązuje do koncepcji Zygmunta Bauman i wyróżnionych przez niego czterech typów osobowości człowieka postnowoczesnego: spacerowicza, włóczęgi, turysty i gracza⁹. Jak czytamy w artykule Bauman *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Pytanie o tożsamość wyrasta z odczucia chybotliwości istnienia, jego «manipulowalności», «niedookreślenia», niepewności i nieostateczności wszelkich form, jakie przybrało”¹⁰. W zakończeniu artykułu socjolog dowodzi:

⁸ D. Mostwin, *W poszukiwaniu etnicznej tożsamości*, „Studia Polonijne” 1979, t. 3, s. 7.

⁹ Z. Bauman, *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne” 2011, nr 1 (200), s. 435–458.

¹⁰ Tamże, s. 436.

Jest wielce prawdopodobne, że niespójność i niekonsekwencja postępowania, dążeń i wyobrażeń o życiu szczęśliwym jest chroniczną dolegliwością ponowoczesnego życia. Gdy się pragnie pozostać wiernym jednemu z uznanych (i strategicznie sensownych) modeli, popadać trzeba raz po raz w konflikt z wymogami innych modeli. Drogowskazy zdają się pokazywać różne drogi; sposób bycia, jaki jeden wzór doradza lub zachwala, drugi wzór gani lub wyśmiewa. Co by więc człowiek ponowoczesny nie uczynił, nigdy nie nabierze pewności, że uczynił to, co trzeba¹¹.

Grzegorzcyk polemizuje z tą koncepcją, odrzuca płynność, transgresyjność spojrzenia na człowieka. Jak dowodzi, taki pogląd na tożsamość zaciemnia jej obraz i opiera się na relatywizmie, a odrzuca kategorię prawdy. W związku z tym postuluje:

Jeśli [...] odrzucimy wizję ponowoczesną, to przyjmijmy i wizję tradycyjną, i równocześnie cały arsenał „słów niemodnych”, a także – co najważniejsze – przekonanie o powiązaniu kultury z wartościami. Ocalimy w ten sposób i kategorię kultury, i kategorię tożsamości oraz celowości, sensowności ludzkiego życia¹².

Badaczka odwołuje się do ustaleń takich przedstawicieli myśli chrześcijańskiej, jak: Edyta Stein, ks. prof. Józef Tischner czy Jan Paweł II. Stara się dowieść, że człowiek nie jest na świecie sam, gdyż czuwa nad nim Absolut, który jest źródłem sensu. Zgodnie z jej poglądami życie jednostki może nabrać głębi, jeśli zwróci się ona ku Bogu.

Zaprezentowanie w dość skrótowym zakresie dwóch różnych koncepcji na temat człowieka ponowoczesnego pokazuje, że problematyka tożsamościowa jest ważnym wyzwaniem współczesnego, złożonego świata. Pluralizm poglądów na rzeczywistość to także jeden z wyznaczników postmodernizmu. W zależności od przyjętej perspektywy badawczej można uzasadnić obie przywołane koncepcje, zarówno tę nacechowaną religijnie (Anna Grzegorzcyk), jak i areligijne poglądy Zygmunta Baumana. Z podobnym zjawiskiem mamy do czynienia w przypadku bardzo popularnego swego czasu egzystencjalizmu: teistycznego i ateistycznego. Wybór jednej z koncepcji (a także innych, nieprzywołanych w tym artykule) zależy od przyjętej perspektywy badawczej. Można udowodnić każdą z nich i właśnie ta złożoność, wielość stanowi wyznacznik kultury współczesnej.

Spojrzenie na tożsamość człowieka wymaga „skorzystania” z pewnego klucza, punktu odniesienia, a zarówno literatura, jak i psychoanaliza stanowią ważny element świata ponowoczesnego. Nie sposób w jednym artykule omówić wszystkich teorii czy wszystkich rodzajów spojrzeń na tożsamość (oferowanych przez filozofię, psychologię, literaturę czy socjologię) – każda z nauk humanistycznych omawia wybrany aspekt problemów tożsamościowych. Wydaje się zasadne odwołanie do literaturoznawstwa i psychoanalizy, gdyż obie te nauki proponują ciekawe rozwiązanie (a może raczej zarysowanie) omawianego zagadnienia, a także wpływają w wielu wymiarach na życie człowieka.

Warto zadać pytanie: jaki związek ma psychoanaliza z literaturą? Jak dowodzi Katarzyna Witkoś, ukazanie tej relacji stanowi istotny element współczesnych

¹¹ Tamże, s. 457.

¹² A. Grzegorzcyk, *Źródła sensu w humanistyce*, Kęty 2018, s. 69.

badania literaturoznawczych. Badaczka podkreśla, że występuje związek między poglądami Zygmunta Freuda (który m.in. sam dokonywał analiz dzieł literackich) czy Carla Gustava Junga a refleksją literaturoznawczą¹³. Kolejny „dowód” na związek między literaturą a psychoanalizą może stanowić książka *Psychoanaliza i literatura* pod redakcją Pawła Dybla i Michała Głowińskiego, która stanowi zbiór artykułów na temat tej relacji. Znajdziemy tutaj teksty autorów, którzy cenią sobie psychoanalityczną analizę tekstów literackich, jak i ostrożnie skłaniających się ku tej „drodze” badawczej lub chcących całkowitego jej odrzucenia.

Jakiej odpowiedzi na problem tożsamości udzielają konkretne teksty literackie wydane w Polsce po 1989 roku? Niejednoznacznej. Nie ma jednego ostatecznego wzorca – pisarzom bliska jest estetyka fragmentu, epizodyczności i ukazania pewnego wycinka rzeczywistości. Jednym z wyznaczników najnowszej literatury polskiej (bo to ona, obok kwestii psychoanalitycznych, stanowi przedmiot tego artykułu) jest trudność z określeniem własnej tożsamości – problem ten występuje nie tylko w fabule narracyjnej, ale także w wykreowanych przez autora bohaterach. Co więcej, autorzy bardzo często poprzez tworzoną narrację próbują poznać i zrozumieć siebie. Przykładów na to zjawisko można wskazać wiele, dość wspomnieć o takich tekstach literackich, jak: *Słowa obcego* Bronisława Świderskiego, *Powrót Aleksandra* Zbigniewa Kruszyńskiego, *Senność* Wojciecha Kuczoka, *Trylogia krakowska* (w jej skład wchodzi *Chocholy*, *Dumanowski* i *Fuga*) czy *Pontewczasie* Wita Szostaka. Jako przykład literatury kobiecej, w której pojawia się problem trudności z tożsamością, należy wymienić: *My zdies' emigranty* Manueli Gretkowskiej, *Dublin: moja polska karma* Magdaleny Orzeł, *Dziunia* i *Dziunia na uniwersytetach* Anny Marii Nowakowskiej czy *Gugule* Wioletty Grzegorzewskiej.

Kobieta ponowoczesna, czyli kto?

W tym miejscu warto zastanowić się: czy należy dzielić literaturę na „męską” i „kobietę”? Wydaje się, że taki podział ma uzasadnienie, jeśli nawet nie w sposobie prowadzenia narracji (choć i tu pewne elementy mogą, choć nie muszą, różnicować twórczość kobiecą i męską), to przynajmniej w podejściu czytelników do literatury i ich oczekiwaniach względem niej. Jak z ironią podkreśla Inga Iwasiów w cytowanej już książce *Blogotony*:

Jest taki trend: kiedy chce się pochwalić pisarkę, można podkreślić, że napisała utwór uniwersalny, w którym – nareszcie! – narratorka i bohaterki są ludźmi, nie zaś kobietami. [...] Wiadomo, w sumie dobrze piszą i tak faceci. Po perypetiach femino-życio-pisania nadchodzi taki etap, który każe spojrzeć przychylnym okiem na doświadczoną i okrzepłą w walce ze swą podmiotowością kobietę, jeśli tylko znajdują się przesłanki dobrej nowiny: nareszcie! Napisała coś o ludziach, nie o kobietach. Jakaż ulga, udało się jeszcze jedną zresocjalizować. Radość tym większa, im grzechy

¹³ Por. K. Witkoś, *Literatura a psychologia głębi. „Ostatnie historie” Olgi Tokarczuk, czyli droga do indywidualności C.G. Junga*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria” 2009, nr 9, s. 206–218.

mroczniejsze. A jeśli sama autorka wyzna: teraz interesuje mnie człowiek jako taki – system może z ulgą wrócić do stanu równowagi¹⁴.

W prozie polskiej po 1989 roku można wskazać wielość podejmowanych tematów (zarówno przez kobiety, jak i mężczyzn), jednak nadal w społeczeństwie pokutuje przekonanie o wyższości pisarzy (poetów) nad pisarkami (poetkami). Jak twierdzi Ewelina Izabela Wejbert-Wąsiewicz:

Krytycy od lat podkreślają zalety i wady wynikające z uwzględnienia płci jako kryterium literatury. Stawiają pytanie o inne kryteria tejże literatury. Współczesna badaczka Grażyna Borkowska, opisując literaturę kobiecą, użyła metafory drożdży. Kilkadzieci lat wcześniej Irena Krzywicka mówiła o „kobiecy jazgocie”. Maria Janion pisała o „duchu inności” kobiet, udowadniając, że żeńską podmiotowość wykluczono w kulturze. Przemysław Czapliński polemizował z tym stanowiskiem, a samą literaturę kobiecą pojmował za Ewą Kraskowską niczym konwencję literacką¹⁵.

Z kolei Iwasiów zauważa, że pisarstwo kobiece bardzo często nie jest traktowane poważnie, co bezpośrednio akcentuje poprzez analizę takiego elementu, jak krew:

Krew porodu, krew menstruacyjna wywołuje uśmiešky politowania. Trudno nazwać tę krew tabu, przecież żyjemy w czasach reklam porodów i reklam tamponów, chyba nikt też nie kulturuje mitów o nieczystej naturze kobiety. Krew kobiet jest więc po prostu trywialna i niewarta poematów czy powieści. Inaczej niż męskie kace¹⁶.

Literatura kobiega jest interesująca z kilku powodów. Przede wszystkim w wielu tekstach literackich pisanych przez kobiety autorki wykraczają poza stereotypowy wzorzec takiej literatury i zwracają się ku ukazaniu np. tożsamości w różnych konfiguracjach.

W złożony sposób kobiecość traktują także psychologia i kultura, np. kobiega tożsamość postmodernistyczna to mieszanka poststrukturalizmu, postmodernizmu i feminizmu francuskiego. Odrzucone zostają patriarchalne normy zakorzenione w społeczeństwie, które doprowadziły do nierówności płci. Postmodernistyczne feministki dążą do osiągnięcia tego celu poprzez zanegowanie uniwersalnych prawd na rzecz uwzględnienia różnic istniejących między kobietami, aby pokazać, że nie wszystkie kobiety są takie same¹⁷.

Po 1989 roku w pisarstwie kobiet można jednak zauważyć nie tylko tendencje feministyczne (obecne w literaturze także wcześniej), ale również inne tematy i wątki. Zwraca na to uwagę Wejbert-Wąsiewicz, która wymienia pisarki poruszające kwestie uniwersalne:

Teresa Lubkiewicz-Urbanowicz stworzyła w latach 90. anachroniczną powieść o Kresach pt. *Boża podszewka*. Ta historia rodu z mocnymi bohaterkami dopiero po sfilmowaniu doczekała się uznania. Inna debiutantka tego okresu Olga Tokarczuk w każdym utworze starała się wprowadzić

¹⁴ I. Iwasiów, *Blogotony...*, s. 53–54.

¹⁵ E.I. Wejbert-Wąsiewicz, *Feminizm w polskiej literaturze kobiet*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2017, Sectio L, vol. XV, no 2, s. 99–100.

¹⁶ I. Iwasiów, *Blogotony...*, s. 69–70.

¹⁷ Por. R.G. Sands, K. Nuccio, *Postmodern feminist theory and social work*, „Social Work” 1992, vol. 37, issue 6, s. 489–494.

kobięcy punkt widzenia, mitologię, opisać historię, losy kobiet. Strategie pisarskie pewnych twórczyni oscylują wokół uniwersalnych kwestii. Hanna Krall od lat zajmuje się etycznymi rozważaniami nad historią i kulturą, a Ewa Kuryluk postmodernizmem. Psychoanalityczne wątki interesują Zytę Rudzką, Annę Nasiłowską, Annę Bolecką, Małgorzatę Saramowicz, Hannę Kowalewską, Hannę Samson. Niezależnie od różnych zainteresowań, prywatnych doświadczeń i inspiracją kulturą żeńskie „ja” wybrzmiewa we wszystkich ich utworach¹⁸.

Ważny element prozy pisanej przez kobiety stanowi autobiografizm, obecny w utworze *Gugule* Wioletty Grzegorzewskiej. Mamy tutaj do czynienia z literaturą małych ojczyzn¹⁹, ale także nowym prowincjonalizmem. Jest to zbiór miniopowieści o dzieciństwie i młodości, które autorka spędziła we wsi Hektary (na Jurze Krakowsko-Częstochowskiej). Zjawiskiem typowym dla nowego prowincjonalizmu stało się zanurzenie w micie – z tym aspektem mamy do czynienia u wymienionych autorów tworzących po ’89 roku. Podobnie jest także u Grzegorzewskiej i chociaż autorka wspomina lata osiemdziesiąte, to jednak ważniejsze od warstwy realistycznej jest mityczne pojmowanie czasu i przestrzeni. Wieś dla autorki staje się miejscem mitycznym – miejscem pierwszych doświadczeń i zachwytów nad światem. Chociaż w powieści mamy jasno określony czas historyczny, to jednak ważniejsze od dat są momenty odkrywania i poznawania rzeczywistości oczami młodej dziewczyny. Autorka z nostalgią wspomina takie chwile, jak polowanie na chrabąszcze czy zbieranie etykiet zapalczanych. Mamy tutaj do czynienia z tożsamością lokalną (etniczną), której rozumienie warto oprzeć na poglądach Erika Eriksona. W przywołanym już artykule *W poszukiwaniu etnicznej tożsamości* czytamy:

Tożsamość jest podświadomym wzorcem ukierunkowanym, który pozwala jednostce na orientację wśród innych osób danego środowiska, i jest kierowana ku przedmiotowi lub przedmiotom mieszczącym się w jej granicach. Obiektem takim może być grupa, wspólnota, naród czy religia. Erikson stwierdza, że uświadamiamy sobie naszą tożsamość dopiero wtedy, gdy – zaskoczeni jej odkryciem – jesteśmy bliscy jej osiągnięcia lub gdy odczuwamy nadchodzący kryzys. Tożsamość opisywana jest przez wielu autorów jako proces. Erikson uważa ją za proces „tkwiący w istocie jednostki i w istocie jej społecznej kultury”. Proces ten jest podświadomy, z wyjątkiem sytuacji, w której „układ zewnętrznych i wewnętrznych okoliczności rozbudzi (czasem bolesną, czasem pełną dumy) świadomość potrzeby tożsamości”. Jest to proces dynamiczny, nieustanny i nigdy nie zakończony; wzrost osobowy i zmiany społeczne są tu zależne od siebie. Świadomość faktu, że dawne środowiska ciągle oddziaływają na nas, jest dla zrozumienia pojęcia tożsamości tak samo ważna jak czynniki psychologiczne dla rozwoju osobowego²⁰.

¹⁸ E.I. Wejbert-Wąsiewicz, *Feminizm w polskiej literaturze kobiet...*, s. 103.

¹⁹ Prozie „małych ojczyzn” poświęcony jest artykuł Iwony Pięty. Badaczka zauważa: „W prozie po roku 1989 literatura «małych ojczyzn» stała się jednym z wyraźnie zaznaczonych i trwałe obecnych zjawisk. [...] Wyłaniająca się z relacji podmiotu przestrzeń ma [...] zawsze, z góry niejako przyjętą, pozytywną wartość, niezależnie od tego, czy jest ojczyzną w tradycyjnym sensie tego słowa i dotyczy wyodrębnionego granicami politycznymi państwa, czy też raczej ma charakter przestrzeni – związanej z określoną grupą etniczną, językową lub kulturową – zaadaptowanej niejako przez podmiot, zaakceptowanej i pokochanej dzięki swoistemu podobieństwu z obrazami, uczuciami czy wrażeniami utrwalonymi w pamięci i przetransponowanymi przez poszukującego na nowe miejsce”. Zob. I. Pięta, „*Małe ojczyzny*” w *prozie polskiej po 1989 roku* [w:] *Dwie dekady nowej (?) literatury 1989–2009*, red. S. Gawliński, D. Siwor, Kraków 2011, s. 225.

²⁰ D. Mostwin, *W poszukiwaniu etnicznej tożsamości...*, s. 9.

Dojrzewanie Wiolki stanowi proces, poprzez który dziewczyna coraz lepiej rozumie siebie i świat oraz potrafi się w nim jakoś umiejscowić i samookreślić. Powieść Grzegorzewskiej to opowieść o dojrzewaniu i odkrywaniu własnej kobiecości. W utworze udanie ukazany jest proces przejścia od dzieciństwa do dorosłości i trudności, jakie się z tym wiążą. Autorka wprost pisze o swojej młodszej fizjologii i związanych z tym zjawiskach:

Nagle poczułam silny skurcz w podbrzuszu. Fala ciepła zalała mi krocze i uda. Pobiegłam do domu.

– Czy człowiek może się wykrwawić na śmierć? – zapytałam babcię? [...]

– Na, zapierz płamy w zimnej wodzie, a potem se to podłóż. Za kilka dni przejdzie. Jutro matka kupi ci w kiosku watę [...] ²¹.

Reprezentantką doświadczeń pisarki jest Wiolka. Mieszka na wsi, na którą wpływ ma nie tylko mała, ale także wielka historia. Czas bohaterki wypełniają drobne, codzienne czynności, ale także takie wydarzenia historyczne, jak przyjazd Jana Pawła II, stan wojenny, Nobel dla Wałęsy. Ważnym elementem spajającym tożsamość mieszkańców wsi są również święta i obyczaje religijne: odpust, Boże Narodzenie, rekolekcje, nawiedzenie obrazu Matki Boskiej z bazyliki świętego Antoniego, Wielkanoc oraz zabobony i wierzenia ludowe, jak chociażby wiara matki Wiolki w związek, jaki istnieje między zabiciem pająka a burzami:

– Pająki to święte stworzenia i nie wolno ich zabijać, ocaliły Matkę Boską. Kiedy Święta Rodzina uciekała z Jerozolimy, pająki uplotły wokół drogi taką gęstą sieć, że nie mogły jej przebić miecze żołnierzy Heroda ²².

Wioletta Grzegorzewska nie odcina się od wczesnych lat młodości – ukazuje, że wydarzenia z przeszłości miały wpływ na jej dorosłe życie. Nie zrywa z wsią i kulturą wiejską, lecz akceptuje to, kim jest, i miejsce, z którego się wywodzi. Opisuje proces dojrzewania, co wiąże się z pytaniami, jakie stawia sobie młoda kobieta u progu dorosłości.

Pisarka nie boi się pisać o trudnych, bolesnych doświadczeniach. Opisuje swoje młodsze problemy związane z przechodzeniem w dorosłość, które rzutują na jej dalsze pojmowanie świata. Można wręcz stwierdzić, że pisanie staje się pewną formą przepracowania ciężkich doświadczeń z lat dorastania, takich jak molestowanie przez lekarza:

Doktorek kazał matce zaczekać w przedpokoju, gdzie obok etażerki stał spory fikus, a mnie zaprowadził do gabinetu za parawanem. Tam wytarł słuchawki stetoskopu o fartuch i stanął tak blisko mnie, że poczułam zapach jego perfum. Rozpiął rozporek, podszedł jeszcze bliżej i podał mi do ręki swojego penisa jak rurkę plasteliny. Odskokczyłam i z całej siły kopnęłam go w nogę ²³.

Grzegorzewska opisuje nierówności i opresje związane z płcią, co w pewien sposób zbliża ją do konwencji feministycznych. Z drugiej strony na tę traumę można spojrzeć z punktu widzenia psychoanalizy. W artykule *Słowo i trauma*:

²¹ W. Grzegorzewska, *Guguly*, Wołowiec 2014, s. 52–53.

²² Tamże, s. 48.

²³ Tamże, s. 36–37.

czas, narracja, tożsamość Agata Bielik-Robson odnosi się do poglądów Freuda i stwierdza:

to, co pamiętane, to ślady doświadczeń, które okazały się zbyt traumatyczne dla świadomości, by ta mogła zdać z nich sprawę tu i teraz, w chwili ich realnego wydarzenia się. Ślady te, wyryte w głębszej warstwie psychiki, odkładają się w niej niczym „zapas” (*der Vorrat*), nad którym psyche podejmuje pracę odcyfrowania zawsze później, *nachträglich*, kiedy już minie bezpośrednie niebezpieczeństwo. Ślad traumy, zapisujący w panice straszną i zdumiewającą obecność *das Ding*, nie jest więc pełną informacją, lecz jedynie hasłem pobudzającym psyche do wysiłku przypomnienia, choć przypomnienie to jest zawsze tylko niepełne. Psyche nie może pamiętać tego, co się wydarzyło; pamięta jednak, że się wydarzyło; pamięta siłę rażenia czystej zdarzeniowości: tego, że jest inny, świat, rzeczywiście; że jest coś (ale co?) poza wewnętrznym uniwersum jej znaków i tekstów²⁴.

Grzegorzewska nie skupia się jednak wyłącznie na trudnych tematach (choć pojawiają się w powieści), lecz stara się ukazać także młodzieńczą fascynację światem, miejscem pochodzenia, co wpłynęło (i wpływa nadal) na jej pojmowanie siebie. Proces budowania spójnej tożsamości jest zawsze trudny, gdyż jednostka żyje w społeczeństwie, co wiąże się z koniecznością wchodzenia w interakcje z innymi ludźmi, a to bywa nieraz bolesne. W *Gugulach* ważniejszy jest opis prywatnych doświadczeń od wydarzeń historycznych, które pojawiają się tylko jako pewne tło.

Mężczyzna ponowoczesny, czyli kto?

Także literatura „męska” skłania się coraz częściej do przejścia od opisu wielkiej historii ku małej historii, co widoczne jest już w utworze Pawła Huellego *Weiser Dawidek*. Powieść ta, choć wydana w 1987 roku, to jednak podejmuje tematykę małych ojczyzn, tak typową dla literatury po przelomie. Podobny motyw pojawia się u Stefana Chwina w *Hanemannie* czy u Wiesława Myśliwskiego w *Widnokregu*. Ważnym dziełem po transformacji jest utwór *Pod mocnym aniołem* Jerzego Pilcha (problem alkoholizmu) czy *Gnój* Wojciecha Kuczoka (obraz patologicznej rodziny) oraz *Lubiewo* Michała Witkowskiego (losy społeczności gejowskiej).

Czy zatem można trwać w przekonaniu, że tylko mężczyźni zajmują się poważnymi tematami, w których dominują „pot, krew i łzy”? Być może nieufność wobec literatury kobiecej wynika z pewnych zaszczości i w ogóle stereotypowego traktowania dzieł literackich oraz z nauk wyniesionych ze szkoły. Nie jest tak, że o poważnych tematach piszą tylko mężczyźni (i ich teksty są uniwersalne), a kobiety zajmują się tylko drobnostkami, niemającymi znaczenia w patriarchalnym świecie. Literatura polska bardzo zmieniła się po 1989 roku, jednak nadal w szkole (zwłaszcza ponadpodstawowej) lekturami nie są teksty najnowsze. Stąd pewne przyzwyczajenie czytelników do „męskiego punktu widzenia”, gdyż większość lektur szkolnych stanowią właśnie utwory napisane przez mężczyzn.

²⁴ A. Bielik-Robson, *Słowo i trauma: czas, narracja, tożsamość*, „Teksty Drugie” 2004, nr 5, s. 32–33.

Należy podkreślić, że tożsamość ponowoczesnego mężczyzny jest inna niż wcześniej. Choć czynniki biologiczne odkrywają znaczną rolę, to jednak nie determinują one wszystkich składowych męskiej tożsamości. Jak większość innych samców ssaków, genom mężczyzny zazwyczaj dziedziczy chromosom X od matki i chromosom Y od ojca. Płód męski wytwarza większe ilości androgenów i mniejsze ilości estrogenów niż płód żeński. Ta różnica we względnych ilościach tych hormonów płciowych jest w dużej mierze odpowiedzialna za różnice fizjologiczne, które odróżniają mężczyzn od kobiet. Jednak czynnik biologiczny jest tylko jednym z komponentów składających się na tożsamość.

Kwestiami związanymi z tożsamością płciową zajmuje się Paweł Dybel, a jego teorię omówiła Magdalena Matysek-Imielińska w artykule *Wszystko, co chcielibyście wiedzieć o płci, ale wstydzicie się zapytać, czyli „zagadka drugiej płci” według Pawła Dybla*:

Dybel pisze, że wszystko zaczęło się od Freuda: to on bowiem pokazał związki seksualności z Tanatosem i sformułował problem odmiennej genealogii seksualności kobiecej i męskiej. Autor *Zagadki...* przypomniał czytelnikowi fundamentalną dla myślenia o płci tezę Freuda, że „Ja [...] nie posiada autonomii o charakterze duchowym (nie ma więc swego podłoża w odrębnej w stosunku do ciała substancji), ale stanowi wyobrazeniowy efekt «projekcji powierzchni ciała»” (s. 21).

Warto również podkreślić, że u podstaw tożsamości seksualnej jednostki tkwią wyobrażenia związane z różnicami w anatomii, a nie sama anatomia. Autor pokazuje dalej, jak owa teza rozwijana była w filozofii dwudziestowiecznej, od szkoły frankfurckiej poczynając (W. Benjamin, H. Marcuse), przez tradycję fenomenologiczną (M. Merleau-Ponty, G. Bataille, E. Levinas) czy w końcu w myśli poststrukturalistycznej (M. Foucault, J. Lacan, J. Derrida)²⁵.

Dybel wyraźnie akcentuje kwestie związane z tożsamością płciową. Wpisuje się w nurt *Gender Studies*, który daje możliwość badania różnych zjawisk społecznych lub kulturowych z punktu widzenia płciowych uwarunkowań.

Można założyć, że ustalenia psychoanalityków (i innych badaczy) odnośnie do tożsamości wpływają także na obraz literatury. W literaturze polskiej po 1989 roku problem tożsamości był wielokrotnie podejmowany. Wynikało to ze zmian geopolitycznych i wpływu Zachodu na polską kulturę. Typowym elementem stał się wspomniany już autobiografizm (oczywiście obecny także przed tą cezurą), jednak w wymiarze jednostkowym, a niekoniecznie ogólnoludzkim. Takim tekstem, prezentującym „męski” punkt widzenia, jest chociażby utwór *Poniewczasie* Wita Szostaka, w którym występuje problem tożsamości i trudności z nią związanych. Utwór ten ma charakter autobiograficzny z elementami fikcji literackiej – to na poły dziennik, po trosze esej, z elementami powieściowymi. Narrator podejmuje próbę uporania się z własnymi demonami, a sama powieść ma charakter terapeutyczny. *Poniewczasie* skonstruowane zostało na dwóch płaszczyznach – stanowi

²⁵ M. Matysek-Imielińska, *Wszystko, co chcielibyście wiedzieć o płci, ale wstydzicie się zapytać, czyli „zagadka drugiej płci” według Pawła Dybla*, „Teksty Drugie” 2008, nr 1–2, s. 139.

swoisty dziennik Szostaka oraz zapiski wykreowanego, wymyślonego przez niego bohatera – Józefa/Marcina.

Proza autora *Fugi* charakteryzuje się powracaniem pewnych wątków i motywów. Już w jego wczesnej twórczości (cykl *Smoczogóry* czy publikowane opowiadania) widać pewien zestaw tematów, które są dla niego ważne – „obrabia” je jednak wciąż na nowy sposób:

Krażę od lat wokół kilku tematów, tropów, pytań. Waruję przy nich; zieję. Dlaczego te, a nie inne? Dlaczego nie mogę się od nich uwolnić, dlaczego nawet nie próbuję? Wszystko poza tymi pytaniami wydaje mi się albo błahe, albo radykalnie nie moje: doceniając wagę innych pytań, nie potrafię ich uczynić własnymi. Pytania nieprzeżyte, niewłączone w krwioobieg, nikogo nie obchodzą. Tak jest z pisarzami, tak jest z czytelnikami; chyba; te pytania musimy urodzić sami, nie można ich adoptować²⁶.

Szostak chwytą się jakiejś myśli, by następnie rozwijać ją w różnych kierunkach. I tak powstaje zestaw tropów, a czytelnik jest zachęcany, by wraz z autorem podążał po labiryncie archetypów tkwiących w ludzkiej psychice. Autor w wielu partiach tekstu udziela głosu swojemu bohaterowi (Józefowi/Marcinowi) i poprzez jego przemyślenia (a tak naprawdę swoje własne, gdyż słowa te zostały „wywleczone” z wnętrza Szostaka) przepracowuje pewne archetypy tkwiące w ludzkiej *psyche*:

Wywlekanie nie jest ujawnianiem znanego. Sięganie po omacku, nazywanie nieznanego, kiedy wywleczone na światło. Nie mam szkatuły z sekretami, jedynie wędrowne niepokoje, przecucia, ślady wspomnień. Wywlekanie to też prześwietlanie zmyśleń, szukanie ich źródeł podziemnych, zgrozy, które je wydała na pastwę²⁷.

Postać Józefa/Marcina stanowi emanację osoby Szostaka, jego *alter ego* (w powieści padają słowa: „Józef, mój brat”²⁸). Można zaryzykować stwierdzenie, że autor *Fugi* uwolnił tego bohatera z głębi własnej psychiki. To jemu udziela głosu w wielu sprawach i to on występuje niejako w jego imieniu. Czy stanowi on „zasłonę dymną”? Raczej nie. Wydaje się, że autorowi zależy na zaprezentowaniu swojej natury, a tę rolę w wielu partiach tekstu przejmuje Józef/Marcin.

Twórczość Szostaka jest spójna, a autor pisze swoje powieści bardziej dla siebie niż czytelnika. Oczywiście, można nie zgadzać się z tym założeniem, wydaje się jednak, że poprzez opowiadanie (a jego powieści to swoiste uzewnętrznione monologi) autor *Chocholów* stara się poznać i zrozumieć siebie:

Czy można wiedzieć, o czym będzie pisana powieść? Czy taka uprzednia wiedza nie kwestionuje samej powieści? Wiedzieć, co się chce powiedzieć – to czyni powieść zbędną, redukuje ją do roli narzędzia do opowiedzenia tego, co już wcześniej znane i przemyślane. Dowiadywać się za pomocą pisania powieści, co chce się powiedzieć, wędrować powieścią jak po drodze, to dopiero wyzwanie²⁹.

Tożsamość stanowi element świadomości, zakłada pewną znajomość siebie i środowiska, z którym jednostka jest związana. Szostak wspomina swoje dzie-

²⁶ W. Szostak, *Poniewczasie*, Warszawa 2019, s. 54.

²⁷ Tamże, s. 18.

²⁸ Tamże, s. 39.

²⁹ Tamże, s. 11.

ciństwo spędzone w Prokocimiu Nowym – przywołuje z pamięci lata wczesnej młodości, które rzutują na jego przyszłe życie. Przestrzeń związana z pierwszym doświadczeniem siebie i świata zawsze jakoś wpływa na dalsze losy jednostki. Choć autor stara się odciąć od przeszłości spędzonej, jak sam zaznacza, w tym brzydkim miejscu, to jednak zdaje sobie sprawę z tego, że wpływ tego obszaru jest nie do zakwestionowania:

Miałem dzieciństwo, każdy miał. Moje było dobre. Ale ilekroć myślę o Prokocimiu, nie czuję nic. Nie drżą struny nostalgii, nic nie drży. To było brzydkie miejsce i takie pozostało. Mnie tam nie ma. Wspomnienia oderwały się od miejsca. Jestem gdzie indziej.

Ale przecież tam rodziła się moja mowa, tam mieszały języki. Tam wypowiadałem pierwsze słowa. Osiedle z wielkiej płyty, zbieranina klas i grup, wieża Babel³⁰.

Twórczość krakowskiego pisarza charakteryzuje się osobistym, jednostkowym odbiorem świata i nawet wówczas, gdy historia danego bohatera opowiada o jakich wydarzeniach historycznych (przykładem jest tu alternatywna wersja losów Krakowa i okolic pod zaborami ukazana w *Dumanowskim*), to nadal Szostak gloryfikuje historię w wydaniu indywidualnym.

Osoba ponowoczesna, czyli kto?

Kwestię trudności z tożsamością stanowi wyznacznik literatury po 1989 roku. Świat wydaje się coraz bardziej złożony i trudny do ogarnięcia. Zarówno pisarze, jak i pisarki podejmują ten problem w wymiarze jednostkowym, jednak w relacji z otoczeniem. W niniejszym artykule omówieniu podlega kwestia trudności z tożsamością z podziałem na płeć, dlatego należy jeszcze wspomnieć o osobach niebinarnych, transpłciowych i interpłciowych. Problem ten nie jest jeszcze szeroko opisany w literaturze naukowej (zwłaszcza polskiej), a jeszcze trudniej byłoby wskazać utwory literackie realizujące ten wzorzec.

Na świecie żyją osoby, które nie wpasowują się w tradycyjny podział na kobiety i mężczyzn. Pierwsza taka grupa to osoby interpłciowe, których cechy biologiczne nie są ani żeńskie, ani męskie, lub są częściowo żeńskie, a częściowo męskie. Inne osoby mogą identyfikować się zarówno jako mężczyźni, jak i kobiety w tym samym czasie, lub kwestionować samą ideę tylko dwóch płci. Pojęcia parasolowe dla takich płci to *genderqueer* lub niebinarny (rozdzielenie od binarnego podziału na kobiety i mężczyzn). Klasyfikacja Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego DSM-5 wyraźnie artykułuje, że niezgodność płciowa sama w sobie nie jest zaburzeniem psychicznym. Piąta edycja DSM zawiera również odrębną diagnozę dysforii płci u dzieci i po raz pierwszy pozwala na postawienie diagnozy osobom z zaburzeniami rozwoju płci³¹.

³⁰ Tamże, s. 12.

³¹ Por. American Psychological Association, *Guidelines for psychological practice with transgender and gender nonconforming people*, „American Psychologist” 2015, 70 (9), s. 832–864.

Należy zaznaczyć, że w zależności od kultury w różny sposób traktuje się tożsamość płciową. Jako przykład może posłużyć Samoa, w której za trzecią płć uważa się *fa'afafine*. Anatomicznie są to mężczyźni, ale ubierają się i zachowują w sposób uważany za typowo kobiecy. *Fa'afafine* są akceptowani jako płć i co do zasady nie są dyskryminowani³².

Hijras są oficjalnie uznawane za trzecią płć na subkontynencie indyjskim i nie są uważane za całkowicie męskie ani żeńskie. *Hijras* mają udokumentowaną historię na subkontynencie indyjskim od czasów starożytnych. Wiele z nich żyje w dobrze zdefiniowanych i zorganizowanych społecznościach *all-hijra*, prowadzonych przez przywódców duchowych³³.

Podróżując po Półwyspie Arabskim w 2018 roku, spotkaliśmy się z określeniem, którym posługują się Omańczycy, a mianowicie *Xanith*. Nazywają oni w ten sposób homonormatywnych mężczyzn zajmujących się prostytutką. *Xanith* noszą kulturowo męskie ubrania o pastelowych barwach, mają jednak wzory zachowania i manierę kobiet. Prowadzą własne gospodarstwa i wykonują wszystkie prace domowe, zarówno kobiece, jak i męskie. *Xanith* może poślubić kobietę i poprzez skonsumowanie małżeństwa zmienić swój status na mężczyźną.

O niebinarności i transpłciowości pisze Renata Ziemińska w książce *Niebinarne i wielowarstwowe pojęcie płci*. Autorka, profesor Uniwersytetu Szczecińskiego, zauważa, że pojęcie płci nie jest wcale takie proste, jak może się wydawać. Ziemińska omawia zjawisko dymorfizmu płciowego (osoby interpłciowe), niezgodność płci odczuwanej z płcią metrykalną (osoby transpłciowe) oraz mieszane tożsamości (osoby transpłciowe i niebinarne). W zakończeniu swojej książki podkreśla:

Osoby interpłciowe to kategoria osób scharakteryzowanych przez ich cechy płciowe na poziomie ciała. Interpłciowość ma postać na przykład mieszanych narządów płciowych lub niespójności pomiędzy warstwami płci. [...] Osoby transpłciowe stanowią kolejną grupę osób, która przyczynia się do zakwestionowania binarnego podziału ludzi na dwie płcie, nawet jeśli duża ich część ma doświadczenie esencjalnej i binarnej tożsamości płciowej. Po pierwsze, pokazują możliwość społecznej tranzycji od jednej płci do drugiej, po drugie, część osób transpłciowych (13–25%) to osoby niebinarne na poziomie tożsamości³⁴.

Chociaż kształtowanie się tożsamości płciowej nie jest do końca poznane, sugeruje się, że wiele czynników wpływa na jej rozwój, zwłaszcza zakres, w jakim jest ona determinowana przez socjalizację (czynniki środowiskowe) w porównaniu z czynnikami wrodzonymi (biologicznymi). Debata „natura kontra wychowanie” toczy się w psychologii od wielu lat. Uważa się, że oba czynniki odgrywają rolę. Czynniki biologiczne, które wpływają na tożsamość płciową, obejmują poziomy hormonów przed i po urodzeniu. Chociaż budowa

³² Por. J. Schmidt, *Paradise Lost? Social Change and Fa'afafine in Samoa*, „Current Sociology” 2003, 51 (3), s. 417–432.

³³ Por. <https://www.mic.com/articles/87149/7-countries-giving-transgender-people-fundamental-rights-the-u-s-still-won-t> [20.08.2021].

³⁴ R. Ziemińska, *Niebinarne i wielowarstwowe pojęcie płci. Próba inkluzji danych o osobach interpłciowych i niebinarnych*, Warszawa 2018, s. 149.

genetyczna również oddziałuje na tożsamość płciową, to nie determinuje jej jednak w sposób nieelastyczny³⁵.

W związku z tym, że literatura stanowi w pewien sposób odbicie problemów, którymi żyje dane społeczeństwo, także w prozie pojawia się problem osób o złożonej tożsamości płciowej. Przykładem takiej twórczości jest cykl powieściowy Natalii Osińskiej *Fanfik*, w którego skład wchodzi *Fanfik* (2016), *Slash* (2017) i *Fluff* (2019)³⁶.

Osińska w swoich powieściach podejmuje kwestię LGBT oraz problem orientacji seksualnej i tożsamości płciowej. Autorka zwraca uwagę, że stanowi to jeden z ważniejszych tematów, a niestety bardzo często jest pomijany przez pisarzy. Na stronie biblionetka.pl w nocie wydawcy odnośnie do książki *Slash* możemy przeczytać: „Wasi dziadkowie mieli Siesicką, rodzice – Musierowicz, dla Was jest Osińska z pełną humoru i życiowej mądrości opowieścią o miłości, przyjaźni, tolerancji i potrzebie zaufania, które przy dobrej woli daje się odbudować”³⁷. Słowa te nie są na wyrost. Literatura jest lustrem, w którym odzwierciedlają się problemy charakterystyczne dla danych czasów historycznych. Stąd też trudności z własną tożsamością płciową musiały znaleźć się w obrębie tematów literackich.

W powieści otwierającej cykl poznajemy Tosię, która znajduje się pod opieką ojca i ciotki (matka umarła, gdy bohaterka była małą dziewczynką). Tosia chodzi do liceum i ma problemy typowe dla nastolatków (szkoła, relacje w grupie i z rodziną). Dziewczyna stara się jakoś dopasować do otoczenia, nie potrafi jednak sama siebie zaakceptować, bierze antydepresanty, aby móc w ogóle funkcjonować. Momentem przełomowym jest dla niej poznanie Leona i odkrycie, że tak naprawdę jej problemy wynikają z trudności związanych z tożsamością płciową. Podczas wizyty u kolegi, przebrana w jego ciuchy (bo jej własne były przemoczone), bez makijażu, przegląda się w lustrze i przekonuje się, że patrzy na nią Tosiek:

Z lustra patrzył na Tosię chudy, wielkooki chłopak. [...] Odczuwała jakąś dziwną euforię, jakby się właśnie zakochała. Nagle wszystko było na swoim miejscu. Nagle wszystko było takie, jak być powinno. Uczucie wewnętrznego rozbicia, które towarzyszyło jej zawsze, zniknęło. I dopiero gdy zniknęło, zdała sobie sprawę, jak potwornie ciążyło jej przez ten cały czas³⁸.

Momentem przełomowym dla Tosi stało się przejrzanie się w lustrze, co kieruje nas ku teorii Jacquesa Lacana. Jak czytamy na stronie kanonpojecpsychologicznych.pl:

Lacan przywoływał przykład przełomowego wydarzenia w życiu dziecka, które w pewnym momencie zaczyna rozpoznawać własne odbicie w lustrze; przedtem postrzega swoje ciało jako

³⁵ Por. Y. Zhu, L. Cai, *Effects of male sex hormones on gender identity, sexual behavior, and cognitive function*, „Zhong Nan Da Xue Xue Bao Yi Xue Ban” 2006, 31 (2), s. 149–161.

³⁶ Jest to proza młodzieżowa, a pierwszy tom cyklu został nawet wpisany na Listę Skarbów Muzeum Książki Dziecięcej 2016 i wyróżniony w IX Konkursie Literatury Dziecięcej im. Haliny Skrobiszewskiej.

³⁷ <https://www.biblionetka.pl/book.aspx?id=492091> [17.08.2021].

³⁸ N. Osińska, *Fanfik*, Warszawa 2016, s. 92.

zdezintegrowane i rozczłonkowane, niepodlegające świadomej kontroli. Ujrzenie się w lustrze, a więc spojrzenie na ciało w sposób syntetyczny i całościowy wywołuje w podmiocie tak zwany narcyzm pierwotny, polegający na „zakochaniu się” we własnym odbiciu, manifestowanym radością. Jednocześnie istnieje możliwość biegunowo odmiernej – agresywnej – reakcji. Rozpoznanie się we własnym odbiciu wywołuje w dziecku odruch zwrócenia się do Matki – Wielkiego Innego – w celu uzyskania potwierdzenia i akceptacji zaistnienia nowej wersji podmiotu. Faza lustra jest wstępem do identyfikacji z Idealem Ja, do podobieństwa, do którego może dążyć jednostka³⁹.

Odkrycie siebie na nowo, przejrzenie się w lustrze wywraca świat Tosi do góry nogami. Wyzwanie, które postanawia podjąć, polega na przekonaniu otoczenia, że nie jest Tosią, lecz Tośkiem. Nie zamierza tego ukrywać (choć Leon doradza ostrożność) – odbywa ważną rozmowę z ojcem, który wyjawia, że już w dzieciństwie chciała być chłopcem:

– Miałś ten... etap – przerwał, żeby z irytującą niezdarnością poprawić się na poduszkach. – Zaczęło się chyba w przedszkolu. Zaimponował ci jakiś chłopiec, miał na imię Daniel. Też chciałaś być Danielem, chciałaś, żebyśmy tak cię właśnie nazywali. Kazałaś sobie obciąć włosy, nie chciałaś spódniczek⁴⁰.

Ojciec wyjawia córce tę tajemnicę, która jest dla Tosi swoistą epifanią – teraz już wszystko znajduje się na właściwym miejscu. To jednak nie koniec jej problemów – musi przekonać ciotkę i znajomych do swojego nowego oblicza. Nie boi się jednak; lęk, który na co dzień był nieodłącznym towarzyszem Tosi, nie ma władzy nad Tośkiem. Ciotce trudno zaakceptować zmianę, jaka zachodzi w siostrzenicy, co wynika w dużej mierze z faktu, że zdaje sobie sprawę, jak ciężko dziewczyna może mieć w życiu. Z czasem jednak akceptuje sytuację, gdy zauważa, że Tosia (Tosiek) jest wreszcie szczęśliwa.

W przypadku znajomych bohaterki sytuacja jest bardziej złożona – nie potrafią do końca „połapać się” w całej sytuacji. Najpierw traktują to wszystko jako żart, później jednak widzą, że to coś więcej. Jednym przychodzi łatwiej, innym trudniej zaakceptowanie tożsamości dziewczyny, spotyka się ona nawet z agresją ze strony znajomych:

– Jesteś czubkiem – ciągnęła Roksanna z pasją. – Zawsze byłaś. Już wtedy, gdy chodziłaś w tych swoich śmiesznych sukienkach. Kto normalny tak się dzisiaj ubiera? A teraz to ci już całkiem odwaliło.

– Jak ci to przeszkadza, to nie patrz – wkurzył się Tosiek, ale Roksanna go nie słuchała.

– Normalnego człowieka obchodzi, co inni o nim myślą. Normalny człowiek się tego boi. To jest normalne – powtórzyła z uporem. – A ty nic. Powinni ci pokazać, gdzie twoje miejsce.

– No, gdzie?

– Na końcu – warknęła Roksanna ze złością. – Za normalnymi ludźmi.

– Ale jakoś nie pokazali – zauważył Tosiek szyderczo. – Chyba nawet mnie lubią ostatnio. Może po prostu mają za co? Może jestem po prostu mądry i miły, nie tak jak co poniektórzy?⁴¹

³⁹ Faza lustra: kanonpojcepsychologicznych.pl [27.07.2022].

⁴⁰ N. Osińska, *Fanfik...*, s. 104.

⁴¹ Tamże, s. 349.

Tosia jest osobą transpłciową – jej problemy w codziennym życiu były związane z trudnościami z tożsamością. W momencie jednak, gdy zrozumiała, że pomimo wyglądu jest chłopakiem, wszystko stało się prostsze. Chociaż niektórzy mieli problem z zaakceptowaniem całej złożoności sytuacji, to jednak Tosiek (dzięki wsparciu ze strony rodziny i Leona) był gotów stawić czoła codzienności. Oczywiście, zaakceptowanie własnej tożsamości nie rozwiązało wszystkich jego problemów, sprawiło jednak, że łatwiej mu było podejmować wyzwania, jakie stawiał przed nim świat.

Na przykładzie przytoczonych tekstów literackich oraz ustaleń psychoanalizy można dostrzec, jak złożoną kategorią jest kwestia tożsamości, w tym tożsamości płciowej. Poszczególne nauki czerpią z ustaleń innych dziedzin wiedzy, stąd też warto podejmować badania interdyscyplinarne, gdyż wówczas staje się możliwe wieloaspektowe ukazanie kategorii tożsamości. Zarówno utwory literackie (przytoczone przez nas, jak i inne) oraz dane psychologiczne są spójne i dają wielowymiarowy ogląd rzeczywistości. Tożsamość jest pewnym zadaniem, które świat kieruje ku jednostce, a ona sama musi podjąć to wyzwanie.

Zakończenie

Trudności z własną tożsamością to problem, który pojawia się na wielu etapach życia. Już w dzieciństwie dziecko poznaje świat i musi się wobec niego jakoś określić. Potem jest dojrzewanie, czyli okres buntu i zadawania pytań, często o naturze egzystencjalnej. Kolejnym wyzwaniem staje się Inny i nasza relacja z otoczeniem. Wybór i wolność jednostki to kategorie, które wymagają od człowieka zajęcia stanowiska wobec różnych zagadnień. Literatura będąca, jak już zaznaczono, pewnym lustrem, podejmuje kwestie nurtujące jednostkę. Pisarki i pisarze tworzą utwory, w których pojawia się problem z tożsamością obecną na wielu płaszczyznach. Po 1989 roku coraz częściej twórcy koncentrują się na człowieku w wymiarze jednostkowym, a niekoniecznie ogólnoludzkim. Interesują ich problemy kultury ponowoczesnej, a jednym z nich jest kwestia tożsamości.

Pisząc o tożsamości postmodernistycznej w ujęciu interdyscyplinarnym, możemy zauważyć nowy rodzaj głębości, w którym modele, które kiedyś wyjaśniały społeczeństwa i rzeczy w kategoriach wewnętrznych i zewnętrznych, zostały odrzucone. W analizach wielu autorów, m.in. Charlesa Taylora, Anthony'ego Giddensa czy Paula Ricoeura, znajdujemy propozycję nowego ujmowania tożsamości człowieka. Narracyjna tożsamość jednostki pojawiła się jako pochodna przemian społeczno-kulturowych Zachodu. Zdaniem Ch. Taylora, taka tożsamość „przyznaje jednostce indywidualny sposób istnienia i tym samym nakazuje, by każdy realizował swe człowieczeństwo w całej jego wyjątkowości”⁴².

⁴² Ch. Taylor, *Źródła współczesnej tożsamości* [w:] *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, oprac. K. Michalski, Kraków 1995, s. 12.

Przeprowadzone analizy literatury przedmiotu mogą być inspiracją do dalszych badań. W ramach rekomendacji metodologicznych dla badaczy, którzy chcieliby badać tożsamość w kulturze ponowoczesnej, można zasugerować rozszerzenie ich o inne dyscypliny naukowe.

Bibliografia

- American Psychological Association, *Guidelines for psychological practice with transgender and gender nonconforming people*, „American Psychologist” 2015, 70 (9), s. 832–864.
- Bauman Z., *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne” 2011, nr 1 (200) s. 435–458.
- Bielik-Robson A., *Słowo i trauma: czas, narracja, tożsamość*, „Teksty Drugie” 2004, nr 5, s. 23–34.
- Grzegorzczak A., *Źródła sensu w humanistyce*, Kęty 2018.
- Grzegorzewska W., *Gugule*, Wołowiec 2014.
- Iwasiów I., *Blogotony*, Warszawa 2013.
- Koziółek R., *Ślady uwikłania [w:] Prognoza niepogody. Literatura polska w XXI wieku*, red. M. Jakubowski, S. Kloska, Wołowiec 2020, s. 156–171.
- Matysek-Imielińska M., *Wszystko, co chcielibyście wiedzieć o płci, ale wstydziecie się zapytać, czyli „zagadka drugiej płci” według Pawła Dybla*, „Teksty Drugie” 2008, nr 1–2, s. 138–148.
- Mostwin D., *W poszukiwaniu etnicznej tożsamości*, „Studia Polonijne” 1979, t. 3, s. 7–21.
- Osińska N., *Fanfik*, Warszawa 2016.
- Pięta I., *„Male ojczyzny” w prozie polskiej po 1989 roku [w:] Dwie dekady nowej (?) literatury 1989–2009*, red. S. Gawliński, D. Siwor, Kraków 2011, s. 225–238.
- Sands R.G., Nuccio K., *Postmodern feminist theory and social work*, „Social Work” 1992, vol. 37, issue 6, s. 489–494.
- Schmidt J., *Paradise Lost? Social Change and Fa’afafine in Samoa*, „Current Sociology” 2003, 51 (3), s. 417–432.
- Sell R.D., *Gdzie jest miejsce dla autorów? Odpowiedź post-ponowoczesna [w:] Narodowe, regionalne, kontynentalne, światowe – literatury i dyskursy o literaturach*, red. M. Skwara, Kraków 2017, s. 47–68.
- Szahaj A., *Co to jest postmodernizm?*, „Ethos” 1996, vol. 33–34, s. 63–78.
- Szostak W., *Poniewczasie*, Warszawa 2019.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2012.
- Taylor Ch., *Źródła współczesnej tożsamości [w:] Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, oprac. K. Michalski, Kraków 1995.
- Wejbert-Wąsiewicz E.I., *Feminizm w polskiej literaturze kobiet*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2017, Sectio L, vol. XV, no 2, s. 97–109.
- Witkoś K., *Literatura a psychologia głębi. „Ostatnie historie” Olgi Tokarczuk czyli droga do indywidualności C.G. Junga*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicoliteraria” 2009, nr 9, s. 206–2018.
- Zhu Y., Cai L., *Effects of male sex hormones on gender identity, sexual behavior, and cognitive function*, „Zhong Nan Da Xue Xue Bao Yi Xue Ban” 2006, 31 (2), s. 149–161.
- Ziemińska R., *Niebinarne i wielowarstwowe pojęcie płci. Próba inkluzji danych o osobach interplciowych i niebinarnych*, Warszawa 2018.
- <https://www.biblionetka.pl/book.aspx?id=492091> [17.08.2021].
- <https://www.mic.com/articles/87149/7-countries-giving-transgender-people-fundamental-rights-the-u-s-still-won-t> [20.08.2021]
- <https://zpe.gov.pl/pdf/P6FXTMSmH> [27.07.2022].
- Faza lustra – kanonpojecpsychologicznych.pl [27.07.2022]

Polish literature and psychoanalysis in the face of identity issues after 1989

Abstract

Identity is an important term in postmodern culture. In Poland, following the transformation after 1989, there appeared many articles that deal with this topic. In order to show the richness and complexity of postmodern literary and psychoanalysis texts, many comparative analyses were carried out based on various theoretical assumptions. In this paper, depending on the issue under study, the authors drew from the findings of: psychoanalysis, deconstruction, feminism and *gender studies*. This paper discusses the complexity of identity. *Gugula* by Wioletta Grzegorzewska is an example of women's literature in which the protagonist discovers her own femininity. The male realization of the identity problem was discussed based on Wit Szostak's *Poniewczasie*. In order to present the complexity of gender identity as a whole, reference was also made to the novel by Natalia Osińska *Fanfik*, in which the protagonist is a transgender person. The paper also presents a capacious and very complex psychological point of view on the issue of identity. The study is interdisciplinary, with particular emphasis on literature and psychology, but also on philosophical and sociological elements.

Keywords: postmodernity, identity, female, male and non-binary literature, psychology of identity, psychoanalysis

Agnieszka Matwiejczuk, doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie literaturoznawstwo, dysertacja została obroniona, z wyróżnieniem rozprawy doktorskiej, na Uniwersytecie Rzeszowskim. Absolwentka studiów magisterskich na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, studiów podyplomowych: edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz bibliotekoznawstwo i informacja naukowa. Autorka artykułów w czasopismach naukowych. Pracuje w Zespole Szkół Ponadpodstawowych nr 4 z Oddziałami Integracyjnymi im. Dzieci Zamojszczyzny w Zamościu. Zainteresowania naukowe badaczki dotyczą literatury współczesnej, zwłaszcza realizmu magicznego.

Patrycjusz Matwiejczuk, psycholog ze specjalnością psychologii klinicznej i zdrowia, trener, dietetyk. Uzyskał stopień naukowy doktora w dziedzinie nauk medycznych i nauk o zdrowiu. Jest autorem licznych publikacji naukowych. Główne obszary, w których się szkolił i prowadzi praktykę, to: poradnictwo psychologiczne, terapia skoncentrowana na rozwiązaniach, psychologia sportu oraz neuropsychologia. Realizuje również interdyscyplinarne projekty badawcze. Był liderem grup wolontariatu „Projektor”, którego celem było aktywizowanie do twórczego rozwoju i nauki dzieci i młodzieży poprzez uczestnictwo w innowacyjnych projektach edukacyjnych.

JOANNA KOGUT

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0002-3826-0575

joanna.kosm@op.pl

Słowo Boże w słowie ludzkim w kontekście nowego feminizmu

Święta Tradycja i Pismo Święte stanowią
jeden święty depozyt Słowa Bożego powierzony Kościołowi.
Dei Verbum

Streszczenie

Człowiek w obliczu wielkości i doskonałości Boga jest ciągle istotą niedoskonałą, a zrozumienie Bożego słowa wiąże się niejako z z góry założoną porażką. To sprawia, że Pismo Święte staje się wyzwaniem dla wielu badaczy, a dowodzenie prawdziwości treści w nim zawartych wywołuje niemałe kwestie sporne między jego interpretatorami. I choć wielu wybitnych teologów, poczynawszy od Ojców Kościoła, aż po uznane autorytety współczesne, próbuje tę niezgłębioną tajemnicę Słowa Bożego poznać – doszukując się w tym niezwykłym przekazie coraz to nowych aspektów – to potrzeba dzisiejszych czasów przemawia za tym, aby raz jeszcze przyjrzeć się zarówno tym interpretacjom, jak i ich interpretatorom. Obecnie coraz częściej to kobiety stają się podmiotem przeżycia własnego doświadczenia wiary, z refleksją i formułowaniem go, a więc teologizowaniem. Boże słowo zawarte w Piśmie Świętym jest poddawane coraz to nowym analizom, uwzględniając przy tym kobiece doświadczenie i sposób opisywania przez nie świata. Wyłania się nowy sposób teologicznego myślenia z punktu widzenia kobiet. Ustosunkowanie się do głosów współczesnych feministek, a w szczególności do kierunku myślenia nazwanego przez Jana Pawła II „nowym feminizmem” wydaje się potrzebne.

Słowa kluczowe: Bóg, tradycja, Kościół, teologia feministyczna, nowy feminizm

Odwołując się do Konstytucji dogmatycznej o Objawieniu Bożym *Dei Verbum*¹, a tym samym do nadrzędnej zasady chrześcijańskiej, która naucza poprawnego odczy-

¹ Zob. Sobór Watykański II, Konstytucja dogmatyczna o Objawieniu Bożym *Dei Verbum*, nr 10 i 24: *ASS 60*, 1966, s. 822 i 828–829. Za: Jan Paweł II, adhortacja apostolska *Catechesi Tradendae* [w:] *Wielka encyklopedia Jana Pawła II*, t. XLII, red. G. Polak, Warszawa 2008, s. 4. Konstytucja dogmatyczna o Objawieniu Bożym *Dei Verbum* to jeden z ważniejszych dokumentów Soboru Watykańskiego II. Została ogłoszona przez papieża Pawła VI 18 listopada 1965 r. Konstytucja *Dei Verbum* mówi o wydarzeniu objawiającego się Boga, stąd wiele miejsca zajmuje refleksja nad wieloma

tania (rozumienia) Pisma Świętego, w myśl zasady, że jest to słowo Boże zawarte w słowie ludzkim, nie sposób nie zauważyć pewnej oczywistości z tego wynikającej. Odwieczne, transcendentne, najdoskonalsze słowo Boga, w ułomnym, czasem bardzo prostym słowie człowieka. Każda więc próba dotarcia do sedna tegoż przekazu i dowodzenie jego prawdziwości wydaje się zadaniem bardzo karkołomnym, by nie powiedzieć, wręcz niemożliwym do realizacji dla zwykłego „śmiertelnika”². W tej perspektywie człowiek w obliczu wielkości i doskonałości Boga jest ciągle istotą niedoskonałą, a zrozumienie słowa Bożego wiąże się niejako z z góry założoną porażką. To sprawia, że Pismo Święte staje się wyzwaniem dla wielu badaczy, a dowodzenie prawdziwości sensu treści w nim zawartych wywołuje niemałe kwestie sporne między jego interpretatorami. I choć wielu wybitnych teologów – począwszy od Ojców Kościoła, aż po uznane autorytety współczesne – próbuje tę niezgłębioną tajemnicę słowa Bożego poznać, doszukując się w tym niezwykle przekazy coraz to nowych aspektów, to potrzeba dzisiejszych czasów przemawia za tym, aby raz jeszcze przyjrzeć się zarówno tym interpretacjom, jak i ich interpretatorom.

Obecnie coraz częściej kobiety stają się podmiotem przeżycia własnego doświadczenia wiary, z refleksją i formułowaniem go, a więc teologizowaniem. Objawienia prywatne, które w ostatnim czasie „dotykają” głównie kobiet, są przyczynkiem do powstałych licznych refleksji biograficznych, przeżyć duchowych związanych z ich rozmyślaniami i medytacjami³, a samo słowo Boże zawarte w Piśmie Świętym jest poddawane coraz to nowym analizom (uwzględniając przy tym kobiece doświadczenie i sposób opisywania przez nie świata). Wyłania się inny sposób teologicznego myślenia z punktu widzenia kobiet. Ustosunkowanie się do głosów współczesnych feministek, a także do kierunku myślenia nazwanego przez Jana Pawła II „nowym feminizmem”⁴ wydaje się potrzebne.

Jan Paweł II zarówno w swej działalności duszpasterskiej, jak i w twórczości literackiej dość często podejmuje kwestie związane z kobiecą duchowością. Dowodzą tego publikacje, w których autor skupia się na miłości, nie tylko oblu-

aspektami Słowa Bożego. Zob. E. Florkowski, *Objawienia Boże według Konstytucji Dei Verbum* [w:] *Idee przewodnie soborowej Konstytucji o Bożym Objawieniu*, red. K. Wojtyła, Kraków 1968, s. 31–43; E. Kopeć, *Pojęcie i przekazywanie objawienia w nauce Soboru Watykańskiego II*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 1967, 2(14), s. 17–32.

² Chodzi o nadprzyrodzony charakter Biblii, a nie tylko ludzkie, historyczne uwarunkowania i zbawczy cel. To ujęcie cechuje interpretację katolicką, która uwydatnia Boski autorytet Pisma Świętego i autorytet Kościoła. Takie ujęcie wychodzi z dogmatycznej definicji Pisma Świętego sformułowanej na Soborze Watykańskim I (konst. *Dei Filius*, r. 2) i powtórzonej na Soborze Watykańskim II w Konstytucji dogmatycznej o Objawieniu Bożym *Dei Verbum* (r. 11). Te dokumenty określają Biblię jako księgi, które zostały napisane pod natchnieniem Ducha Świętego.

³ Chodzi o powstałe w ostatnim czasie świadectwa w formie dzienników, listów i autobiografii „mistycznych” dotyczących kobiet. Na gruncie polskim należy wymienić przede wszystkim dzieła Faustyny Kowalskiej, Alicji Lenczewskiej, Wandy Boniszewskiej, Marceliny Darowskiej, Heleny Majewskiej czy Anieli Salawy (także powstałe opracowania na ich temat).

⁴ Określenie „nowy feminizm” pojawia się w pochodzącej z 1995 roku encyklice papieża Jana Pawła II *Evangelium vitae*. Zob. Jan Paweł II, encyklika *Evangelium vitae*, Rzym 1995, s. 99.

bieńczej i erotycznej, ale i na relacjach duchowych, na problemach rodziny, ludzi żyjących w związkach małżeńskich. Świadczą o tym liczne konferencje poświęcone metafizyce kobiet i teologii ciała, gdzie ich rola w społeczeństwie i Kościele, a także współpraca z mężczyznami w każdej sferze życia społecznego stanowiły kwestie dość istotne. Twórczość dotycząca kobiety zostaje przez niego skrupulatnie nakreślona w refleksji nad Najświętszą Maryją Panną. To Jej poświęcił Papież całe swe życie, wyrażając to słowami *Totus Tuus* – „Cały Twój”⁵. Kobiety, ich godność i powołanie, są przez Papieża nieustannie podkreślane. Dlatego też niejednokrotnie w swych pismach i dokumentach wskazuje na wyjątkową ich rolę, którą powinny „odegrać” na gruncie życia społecznego. W encyklice *Evangelium vitae* czytamy:

W dziele kształtowania nowej kultury sprzyjającej życiu, kobiety mają do odegrania rolę wyjątkową, a może i decydującą, w sferze myśli i działania: mają stawać się promotorkami „nowego feminizmu”, który nie ulega pokusie naśladowania modeli „maskulinizmu”, ale umie rozpoznać i wyrazić autentyczny geniusz kobiecy we wszystkich przejawach życia społecznego, działając na rzecz przewyżczenia wszelkich form dyskryminacji, przemocy i wyzysku⁶.

Wielu badaczy w cytowanym fragmencie doszukuje się pewnych nieścisłości z niego wynikających, to znaczy nierozwiniętej w pełni – przez Jana Pawła II – idei „nowego feminizmu”, a także niedoprecyzowanie przez niego tegoż terminu⁷. Prudence Allen w szkicu *Filozofia relacji w nowym feminizmie Jana Pawła II* zauważa, że samo określenie „nowy feminizm Jana Pawła II” wydaje się wewnątrznie sprzeczne, gdyż zazwyczaj feminizm pojmuje się jako ideologię, a Papież – będąc katolikiem – nie wspiera ideologii, lecz jego nauczanie przede wszystkim skupia się na Bogu⁸. Całościowy obraz papieskiego orędzia nie pozostawia jednak w tej kwestii żadnych wątpliwości. Dla Jana Pawła II sprawa kobiet była bardzo ważna, często więc postulował, że wymaga ona pogłębionej refleksji⁹.

⁵ Tego zwrotu użył Papież kilkakrotnie w swym testamencie. Jest to cytat z modlitwy z *Traktatu o prawdziwym nabożeństwie do Najświętszej Maryi Panny* św. Ludwika Marii Grignion de Montfort (1673–1716) o dzieci poczęte nienarodzone. Modlitwa ta brzmi: *Totus Tuus ego sum et omnia mea Tua sunt. Accipio Te in mea omnia. Praebe mihi cor Tuum, Maria*, a w przełożeniu na język polski: „Jestem cały Twój i wszystko, co moje, do Ciebie należy. Przyjmuję Ciebie całym sobą. Daj mi Swoje serce, Maryjo”. Zob. L.M. Grignion de Montfort, *Traktat o doskonałym nabożeństwie do Najświętszej Maryi Panny*, Toruń 1996, s. 235.

⁶ Jan Paweł II, encyklika *Evangelium vitae*, Rzym 1995 (nr 99). Zob. M.M. Schumacher, *Wprowadzenie do nowego feminizmu* [w:] *Kobiety w Chrystusie. W stronę nowego feminizmu*, przeł. M. Romanek, red. M.M. Schumacher, Warszawa 2008, s. 21.

⁷ B. Giemza, *Jan Paweł II jako promotor nowego feminizmu*, „Wrocławski Przegląd Teologiczny” 2019, 1(27), s. 24.

⁸ P. Allen, *Filozofia relacji w nowym feminizmie Jana Pawła II* [w:] *Kobiety w Chrystusie...*, s. 33–34.

⁹ Jan Paweł II jako pierwszy w historii papież poświęcił tematyce związanej z kobietą oddzielny dokument *Mulieris dignitatem* (15 października 1988 r.). Jest to list apostolski o godności i powołaniu kobiety. Kolejne listy apostolskie poruszające kwestię kobiet to: *Ordinatio sacerdotalis* o udzielaniu święceń kapłańskich wyłącznie mężczyznom (22 maja 1994 r.), a także list do Kobiet całego

Określenie „nowy feminizm” służy do opisu powołania i obowiązku katolickich kobiet, a w szczególności – mówiąc słowami Jana Pawła II – to kobiety „mają stać się promotorkami «nowego feminizmu»”¹⁰. Allen zaznacza, że Papież nakłania katoliczki, aby stawały się nowymi feministkami, a feministki, by stawały się nowymi feministycznymi katoliczkami. Autorka sugeruje, że owo wewnętrznie sprzeczne sformułowanie, którym posługuje się Papież, skłania do odkrycia czegoś nowego dzięki temu trudnemu spotkaniu¹¹.

Zagadnienia związane z „nowym feminizmem” nie należą do spraw najprostszych. Jego idea narodziła się z myśli i działania kobiet, co oznacza, że nie można go ograniczyć wyłącznie do teorii ani do sfery *praxis* – stara się on połączyć te dwie perspektywy. Nazwa „nowy feminizm” może wprawdzie sugerować nową ideę odnoszącą się do współczesnych ideologii, niemniej jednak śladów tegoż stanowiska można by doszukać się we wcześniejszych pismach chrześcijańskich¹². Wprawdzie nie odnoszą się one wprost do wątków feministycznych, ale stanowią pewnego rodzaju odpowiedź na poglądy wyrażane przez współczesne feministki. Można by nawet zaryzykować stwierdzenie, że pewne motywy „nowego feminizmu” istniały w Kościele katolickim od zawsze. Jan Paweł II jest w pewnym sensie kontynuatorem wcześniejszych idei chrześcijańskiego feminizmu zapoczątkowanego przed wojną przez niemiecką fenomenolog Edytę Stein¹³. Jest on także propagatorem myśli wielu autorytetów Kościoła, jak chociażby znanej XVI-wiecznej mistyczki św. Teresy z Ávili, czy też naszej rodzimej Świętej – siostry Faustyny Kowalskiej. Mając to na uwadze, namysł nad słowem Bożym wyrażającym się poprzez język ludzki, zwłaszcza w kontekście kobiecego doświadczenia wiary, wydaje się szczególnie interesujący. I choć feminizm przybiera dziś rozmaite formy i oblicza¹⁴, propozycja wysunięta przez Jana Pawła II

świata *Aciasuna di voi*, który został wydany z okazji Światowej Konferencji ONZ w Pekinie (29 czerwca 1995 r.). Kwestia kobiety znalazła także miejsce w encyklice o roli Matki Bożej w Kościele *Redemptoris Mater* (25 marca 1987 r.). Papież niejednokrotnie apelował o rozpoznanie i rozpoznawanie szczególnego – jak to określił – „geniuszu kobiet”. Zob. B. Giemza, *Jan Paweł II jako promotor nowego feminizmu...*, s. 29–30.

¹⁰ Jan Paweł II, encyklika *Evangelium vitae...*, s. 99.

¹¹ P. Allen, *Filozofia relacji w nowym feminizmie Jana Pawła II...*, s. 34.

¹² Zob. np. dzieła świętej Teresy z Ávili z XVI wieku, reformatorzki Zakonu Karmelitanek Bosych. Ten wątek rozwijam w dalszej części pracy. Na uwagę zasługują także mnogie przykłady heroicznego życia Świętych i Błogosławionych Kościoła katolickiego opisane szeroko w książce *Prawidła życia chrześcijańskiego*. Zob. O. Bitschnau, *Prawidła życia chrześcijańskiego*, przeł. J. Janiszewski, Częstochowa 2018.

¹³ E. Stein, *Kobieta. Jej zadanie według natury i łaski*, przeł. I.J. Adamska, Tczew–Pelplin 1999. Szerzej na ten temat zob. A. Grzegorzczak, *Filozofia Światła Edyty Stein*, Poznań 2004, s. 198–227 oraz s. 228–249; R. Strzelecki, *Kobieta w twórczości Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, „Roczniki Humanistyczne” 2020, 1, s. 305.

¹⁴ Najczęściej wyróżnia się feminizm liberalny (miejsce i rolę kobiety w społeczeństwie postrzega się tutaj w kontekście stereotypów i kulturowych oczekiwań, nabywanych i internalizowanych w procesie socjalizacji), feminizm marksistowski i socjalistyczny (miejsce i rolę kobiety w społeczeństwie postrzega się tu w kontekście społecznej „walki klas”, akcentując kulturową wyz-

zdaje się odzwierciedlać chrześcijański paradygmat kobiecej duchowości, a tym samym umożliwia podjęcie próby przybliżenia Bożego przesłania.

„Nowy feminizm” a teologia feministyczna

Biorąc pod uwagę korelację słowną, „nowy feminizm” jest często postrzegany jako tożsamy z tak zwaną teologią feministyczną¹⁵, rozwijającą się od około pięćdziesięciu lat głównie w Ameryce Północnej i Europie Zachodniej. Chodzi w niej przede wszystkim o uznanie i umożliwienie rozwoju wszystkich darów każdej osoby ludzkiej – niezależnie od płci. Oznacza to konieczność odstąpienia od jakiegokolwiek podziału na role i ujmowania ich jako norm życia społecznego. Jednym z celów teologii feministycznej jest odczytanie Biblii i Tradycji Kościoła z perspektywy kobiet. Podkreśla się, że we wczesnym chrześcijaństwie ich znaczenie zostało zapomniane, rozwinął się natomiast patriarchy i androcentryzm. Pismo Święte postrzega się w formie radykalnej przede wszystkim jako narzędzie ucisku kobiet przez mężczyzn i w ten sposób odrzuca się jego autorytet i podważa prawdziwość treści w nim zawartych. Pisał o tym Joseph Ratzinger, odnosząc się do problemu „poprawnej interpretacji Biblii”. W artykule z 1987 roku podkreśla, że „wyłączenie pierwiastka żeńskiego z obszaru biblijnego” ma swoje następstwa, między innymi – radykalizm współczesnego ruchu kobiet: „dzisiejsze radykalne feminizmy należy chyba rozumieć [...] jako tamowany długi czas wybuch niezadowolonia z powodu tej jednostronności”¹⁶. Marta Zając w książce *Przestrzeń kobiety w chrześcijańskiej koncepcji Boga*, odnosząc się do tego stwierdzenia, zauważa, że to, co Ratzinger określa jako jednostronność, w radykalnym feminizmie – do którego nawiązuje – oznacza wykluczenie. Autorka podkreśla, że jednostronność biblijnych interpretacji, mówiąc głosem feministek, to właśnie ich androcentryzm. Termin ten sugeruje, że „konstruuje się rzeczywistość asymetryczna, w której centrum stoi pierwiastek męski”¹⁷.

szość i dominację mężczyzn nad kobietami) oraz feminizm radykalny (podkreśla się tutaj, że opresja kobiet leży u podstaw wszelkich systemów opresji). Zob. E. Gontarczyk, *Kobiecość i męskość jako kategorie społeczno-kulturowe w studiach feministycznych. Perspektywa socjologiczno-pedagogiczna*, Poznań 1995, s. 83–97.

¹⁵ Teologia feministyczna jest reakcją (protestem) na wiekową jednostronną, androcentryczną kulturę i teologię. Zajmuje się relacją pomiędzy kobietą i mężczyzną, chcąc ją w nowy sposób teologicznie wyjaśnić. Kieruje się ona przeciw teologii, która opiera się na prawie natury oraz obecnej fazie rozwoju kultury, która ustala społeczne (społeczno-kulturowe) role płci. Zob. E. Adamiak, *Błogosławiona między niewiastami. Maryja w feministycznej teologii Cathariny Halkes*, Lublin 1997, s. 21–66.

¹⁶ J. Ratzinger, *Znak niewiasty. Wprowadzenie do encykliki „Redemptoris Mater”* [w:] J. Ratzinger / Benedykt XVI, H.U. von Balthasar, *Maryja w tajemnicy Kościoła*, przeł. W. Szymona, Kraków 2007, s. 36.

¹⁷ Zob. M. Zając, *Przestrzeń kobiety w chrześcijańskiej koncepcji Boga. Głosy teologów XX-wiecznych a (kon)teksty feminizmu*, Katowice 2013, s. 7–9.

Autorzy *Międzynarodowego komentarza do Pisma Świętego* (a także wielu dokumentów odnoszących się do aspektów biblijnych) zauważają, że sformułowany wobec chrześcijaństwa zarzut androcentryzmu jest w postawie feministycznej zasadniczy¹⁸. Większość reprezentantek teologii feministycznej łączy przekonanie o potrzebie odróżnienia wyzwalającego „jądra Dobrej Nowiny od jego patriarchalnego zdeformowania”. Ich celem jest więc „obnażenie udziału Kościoła w grzechu seksizmu” i współtworzenie chrześcijaństwa bardziej przyjaznego kobietom. Takie poglądy formułuje między innymi feministka Elisabeth Schüssler Fiorenza, wedle której Biblia została napisana przez mężczyzn i ma swoje korzenie w kulturach starożytnego patriarchy; przez wieki służyła wpajaniu oraz promowaniu wartości androcentrycznych i patriarchalnych¹⁹. Podobne zarzuty pojawiają się także w nie-feministycznych komentarzach. Podkreśla się odrębny charakter tego rodzaju teologizowania, a także niechęć do jakichkolwiek ustępstw w formułowaniu swych śmiałych poglądów. Teresa Martiho Pereira w pracy *Bilans teologii feministycznej* zdaje się słusznie zauważać, że „teologia feministyczna nie dąży do integracji z istniejącymi już paradygmatami teologicznymi, ale ustanawia nowy paradygmat teologiczny, tzn. nową formę spojrzenia na całość teologii [...], nowy sposób teologicznego myślenia z punktu widzenia kobiet”²⁰. Przykładem może być Catharina Halkes, prekursorka teologii feministycznej w Europie, która wyraziła pogląd, że nauki społeczne i humanistyczne pokazują, jak wielkie znaczenie dla interpretacji tekstu ma to, kto mówi o Bogu, kto jest podmiotem teologizowania. Wyjaśnia, że każdy człowiek wpisany jest w kontekst myślenia, w świetle którego odczytuje dany tekst, negując tym samym dotychczasowe założenie, że teologia nie potrzebuje żadnego bliższego określenia, że ma uniwersalną siłę przekonywania i obowiązywalności. Halkes stwierdza, że nauka teologiczna była kontekstualna, lecz *implicite*, nieświadomie; była uprawiana niemal wyłącznie przez mężczyzn żyjących w celibacie i sformułowana przez intelektualną sferę wyższą. W takiej teologii, zdaniem Halkes, kobiety nie istnieją ani formalnie, ani merytorycznie, a ten punkt widzenia nie uwzględnia wystarczająco problematyki współczesnej epoki, w tym także feminizmu. Zdaniem teolożki, to kobiety dzięki swym doświadczeniom mają dziś większą możliwość przeżycia siebie jako części obejmującego wszystko Bytu. Mają one szczególnie dar dostrzegania Bożej obecności w całym stworzeniu.

¹⁸ Zob. *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego. Komentarz katolicki i ekumeniczny na XXI wiek*, red. W.R. Farmer, red. wyd. pol. W. Chrostowski, Warszawa 2000, a także: *Interpretacja Biblii w Kościele. Dokument Papieskiej Komisji Biblijnej z komentarzem biblistów polskich*, red. R. Rubinkiewicz, przeł. R. Rubinkiewicz, Warszawa 1999, s. 52–53.

¹⁹ E. Schüssler Fiorenza, *Transforming the Legacy of „The Woman’s Bible”* [w:] *Searching the Scriptures*, red. E. Schüssler Fiorenza, New York 1993, s. 5. Cyt. za: M. Zając, *Przestrzeń kobiety w chrześcijańskiej koncepcji Boga...*, s. 10.

²⁰ T. Martinho Pereira, *Bilans teologii feministycznej*, przeł. J. Limanówka, „Communio” 1993, 6(78): *Kobieta*, s. 87–88. Cyt. za: M. Zając, *Przestrzeń kobiety w chrześcijańskiej koncepcji Boga...*, s. 12.

Halkes opowiada się za teologią, która kładzie większy nacisk na immanencję Boga niż na Jego transcendencję; na Jego bliskość niż na dystans; na przejście od wyobrażeń o Nim – poza i nad człowiekiem – do Boga „we mnie samej/ym”. Boga, który pomaga kobietom w odnalezieniu ich własnego języka, który uwalnia je z egzystencji „bezimiennej”, bez własnego oblicza i głosu. Teologia feministyczna obiera więc doświadczenie kobiet za swój *locus theologicus*, podkreślając Bożą „drogocenną obecność pośród ludzi”. Halkes w swych rozważaniach dochodzi ponadto do przekonania, że nie może powstać żadna ogólna antropologia, jeśli nie weźmie się pod uwagę doświadczeń konkretnych osób, w tym doświadczeń kobiet. Chodzi tu nie tyle o tworzenie jakiegoś nowego systemu, ile o przysłuchiwanie się ich ekspresji, co może prowadzić do nowego rozumienia Biblii. Autorka powiada, że celem teologii feministycznej nie jest żadna nowa dogmatyka, lecz chodzi bardziej o możliwość ubogacenia teologii klasycznej i uwolnienie jej od jednostronności. Jednocześnie dodaje, że teologia feministyczna – jako świadomie stronnicza i jednostronna – nie jest kompletna, nie przedstawia też żadnego zamkniętego systemu; jest tymczasowa. Długość jej trwania zależy od gotowości mężczyzn – teologów i hierarchów – do przysłuchania się głosowi teologii feministycznej i do ich odpowiedzi na wyzwania w niej zawarte. Należy zatem uwyraźnić wspólną – niezależną od płci – zasadę człowieczeństwa. Ten paradygmat, zdaniem Halkes, sprzyja wzajemnemu ubogacaniu się wszystkich nauk teoretycznych²¹.

Z tak radykalnymi poglądami głoszonymi przez propagatorki teologii feministycznej nie zgadza się wiele kobiet podejmujących problematykę interpretacji Bożego słowa, między innymi Phyllis Trible, która w teologicznym studium *God and Rhetoric of Sexuality*²² przywołuje biblijny obraz kobiety poszukującej zagubionej drachmy (zob. Łk 15, 8-10). W kobiecie tej autorka widzi siebie – jako tę, która wydobywa z Pisma Świętego treści do tej pory niewidoczne, choć bardzo ważne. Odnalezioną przez siebie część określa jako „niewielką, ale istotną”²³, podkreślając przy tym samą dynamikę poszukiwań. „Biblia to pielgrzym”²⁴ – pisze Trible, porównując biblijny tekst do wędrującego słowa. Zwraca też uwagę, że wraz z innymi – świadoma, iż słowa nie wędrują samotnie – przyłącza się do „wędrowki”²⁵ biblijnego tekstu. Spróbujmy zatem – za Trible, w myśl „nowego feminizmu” – przyłączyć się do tego „wędrującego” Słowa, pochylając się nad jego przesłaniem.

²¹ E. Adamiak, *Błogosławiona między niewiastami...*, s. 9–12.

²² Teologiczna analiza Trible jest jedną z klasycznych pozycji w tzw. teologii feministycznej. Jej książka *God and Rhetoric of Sexuality* została wymieniona w *Międzynarodowym komentarzu do Pisma Świętego*. Zob. *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego. Komentarz katolicki i ekumeniczny na XXI wiek*, red. W.R. Farmer, red. wyd. pol. W. Chrostowski, Warszawa 2000, s. 1726; Ph. Trible, *God and Rhetoric of Sexuality*, Philadelphia 1983. Za: M. Zając, *Kobiety w chrześcijańskiej koncepcji Boga...*, s. 9.

²³ Tamże, s. 200.

²⁴ Tamże, s. 198.

²⁵ Tamże.

W stronę tekstu. Słowo Boże o roli płci

Postulat wysunięty przez Catharine Halkes odnośnie do nie-istotności ludzkiej płciowości w rozważaniach teologicznych domaga się pogłębionej refleksji, zwłaszcza w kontekście słowa Bożego zawartego w Piśmie Świętym. W tym miejscu odniesiemy się więc do najbardziej wymownego fragmentu Biblii traktującego o cielesności, a zarazem płciowości człowieka. Pierwsza Księga Genesis (zwana Księgą Rodzaju), przedstawiając proces stwarzania przez Boga świata i człowieka, ukazuje, jak wielką rolę przywiązuje Stwórca do natury człowieka – zarówno do jego sfery duchowej, rozumu i wolnej woli, jak i do sfery cielesnej i ludzkiej płciowości. Fragment ten traktuje o indywidualności natury człowieka i wyjaśnia, jaką rolę wyznaczył Stwórca zarówno mężczyźnie, jak i kobiecie. Na uwagę zasługuje powszechnie znana fraza: „Stworzył więc Bóg człowieka na swój obraz, na obraz Boży go stworzył: stworzył mężczyzną i niewiastą” (Rdz 1, 27)²⁶. Waldemar Chrostowski w studium *Ludzka cielesność jako obraz Boga* zaznacza, że trzykrotnie powtórzony tu czasownik *bara* – czyli „stworzył” – wskazuje na doniosłość tego wydarzenia. Człowiek jawi się jako korona stworzenia, a wszystko inne, co zostało powołane do istnienia, zostało stworzone właśnie dla niego i z myślą o nim. Człowiek zdaje się więc „obrazem” Boga, swoistą Jego ikoną, ukazującą cały Jego stworczy zamysł.

W *Katechizmie Kościoła Katolickiego* czytamy, że stworzony przez Boga człowiek składa się z ciała i duszy. Odwołując się do dwoistości ludzkiej natury, nierzadko stawia się pytanie, który element jest obrazem Boga – ciało czy dusza? Jeśli Bóg jest Duchem, to wszystko wskazuje na to, że obrazem Boga jest duchowa sfera człowieka, czyli jego rozum i wolna wola. Odpowiedź na to pytanie nie jest bynajmniej oczywista. Już na pierwszych stronach Pisma Świętego czytamy, że obrazem Boga jest cały człowiek, zarówno jego dusza, jak i ciało; obraz ten dotyczy nie tylko sfery duchowej, ale i cielesnej. Jak zauważa Byron L. Sherwin: „Obraz Boży odnosi się nie tylko do duszy, rozumu i woli, ale także ciała. Ciało jest zwierciadłem odbijającym obraz Boży i naczyniem, które zawiera Boże podobieństwo”²⁷. Sposób mówienia i myślenia o człowieku nie pozostawia wątpliwości, że stanowi on psychofizyczną jedność. Chrostowski przy tym nadmienia, że Biblia przypisuje Bogu wiele cech ludzkich, ale nigdzie nie ma mowy o ciele Boga. W Księdze Rodzaju człowiek jest przedstawiony jako *basar*, czyli ciało, zaś Bóg ukazany jest jako *ruach* – duch. Ta bezcielesna natura Boga, a jednocześnie Jego troska o „cielesne stworzenia”, wskazuje z jednej strony na wyższość Boga nad wszystko, co cielesne; z drugiej natomiast – na Jego ogromną troskę o swoje dzieło. Chrostowski konstatuje:

²⁶ Cytaty z Pisma Świętego zaczerpnięto z: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych. Biblia Tysiąclecia*, Poznań 2003.

²⁷ B.L. Sherwin, *Ludzkie ciało a obraz Boży [w:] Dzieci jednego Boga. Praca zbiorowa uczestników seminarium naukowego w Spertus College of Judaica w Chicago (1989)*, red. W. Chrostowski, Warszawa 1991, s. 72–84.

Dowartościowanie ludzkiej cielesności, zróżnicowanie płci oraz związku mężczyzny i kobiety, z jakim mamy do czynienia na kartach Starego Testamentu, stanowi ważny aspekt wskazania na stopniowe wcielanie się słowa Bożego. Duże znaczenie ma też взгляд na to, że Biblia jest słowem Bożym, które przemawia do nas w języku ludzi, zaś język jest nierozzerwalnie związany ze sferą cielesności²⁸.

Co więcej, użyty w Piśmie Świętym rzeczownik *salem* („obraz”) nawiązuje do relacji, która może zaistnieć wyłącznie między osobami i odnosi się do ludzkiej cielesności, a ta z kolei jest nie do pomyślenia bez jego płciowości. Mamy więc dwa oblicza człowieczeństwa: „stworzył mężczyznę (*zakar*) i niewiastą (*neqebah*)”. To stwierdzenie wyjaśnia żydowski egzegeta Umberto Cassuto, pisząc: „Pierwsza linijka mówi, w terminach ogólnych, o stworzeniu człowieka; druga zwraca uwagę na fakt, że został stworzony na *Divine image*; trzecia mówi o stworzeniu dwóch płci”²⁹. Rola człowieka jako „obrazu” Boga jest ściśle związana z jego cielesnością, ta zaś ma związek z ludzką płciowością. Chrostowski podkreśla, że każdy człowiek jest dla Boga jednakowo ważny, i to niezależnie od płci; każdy człowiek jest odwiecznym Jego zamiarem:

Mężczyzna i niewiasta, czyli ludzka płciowość, stanowią dwa oblicza człowieczeństwa. Nie chodzi tu jedynie o dwie różne role, jakie ma do spełnienia mężczyzna i kobieta. Odmienność płci wskazuje bowiem na doniosłość i niezbywalność cielesności, w której płciowość realizuje się nie mniej niż w sferze ducha³⁰.

Omawiana fraza – „stworzył mężczyznę i niewiastę” – wyraźnie wskazuje na zróżnicowanie płci jako „nieusuwalną kondycję i sedno społeczeństwa”. Chrostowski zaznacza, że nie tylko Adam został stworzony na podobieństwo Boga, ale również dotyczy to Ewy. Jej stworzenie miało być „niejako wtórnym odzwierciedleniem człowieczeństwa Adama”. Autor zwraca uwagę na kwestię zasadniczą, oboje – zarówno mężczyzna, jak i kobieta – stanowią *imago Dei*, czyli obraz Boży. To właśnie sugeruje, że nie tylko cielesność człowieka jest obrazem Bożym, ale również jego płciowość. Mimo że Bóg jest bezcielesny i nie dotyczy Go zróżnicowanie płci, to ludzka cielesność jest darem Bożym, który stanowi przejaw Jego dobroci. Pismo Święte przedstawia Boga zarówno jako Ojca, jak i jako Matkę³¹. Chrostowski powiada, że nie chodzi wcale o przypisywanie Bogu cech męskich czy żeńskich, ale o symboliczne ujęcie miłości macierzyńskiej i ojcowskiej, przez które Bóg daje się człowiekowi lepiej poznać. Podkreślmy raz jeszcze: Bóg dowartościowuje ludzką cielesność. Podarował On Adamowi ogród Eden,

²⁸ W. Chrostowski, *Ludzka cielesność jako obraz Boga*, „Collectanea Theologica” 2000, 4(70), s. 17–18.

²⁹ U. Cassuto, *A Commentary on the Book of Genesis*, cz. 1: *From Adam to Noah*, Jerusalem 1978, s. 57. Cyt. za: W. Chrostowski, *Ludzka cielesność jako obraz Boga...*, s. 9.

³⁰ Tamże.

³¹ Chodzi o przymioty Boże, jak na przykład miłosierdzie. W Starym Testamencie wyrażone również jako *rahamim*. Słowo to pochodzi od słowa *rahem* – łono matczyne, co może wskazywać na cechy kobiece. *Rahamim* to miłość pełna uczuć, czułości i tklivosti. Jest to miłość całkowicie darmowa, niezasłużona; taka, jaką matka obdarza małe dziecko. Termin ten pojawia się w Piśmie Świętym, gdy mowa o nieszczęściu człowieka, ucisku bądź niesprawiedliwości.

upominając jednak, aby ten był mu posłuszny, a później rzekł: „Nie jest dobrze, żeby mężczyzna był sam, uczynię mu zatem odpowiednią dla niego pomoc” (Rdz 2, 18). Chrostowski zwraca uwagę, że w tym fragmencie tekstu podkreślony zostaje aspekt analogicznych związków.

Ciekawej analizy dokonał Szlomo Jicchaki, zwany „Raszi”, jeden z czołowych rabinicznych komentatorów biblijnych żyjących na przełomie XI i XII wieku. Uważał on, że nie chodzi w tym stwierdzeniu o subiektywne odczucie mężczyzny, lecz o obiektywny sposób patrzenia Boga. Pierwotny zamysł Stwórcy był inny, podkreśla „Raszi”, wyjaśniając, że celem Bożym nie było stworzenie samotnego mężczyzny. Wraz z powołaniem do życia Adama dzieło stworzenia nie było ukończone³². Dopiero stworzenie kobiety uwieczniło Boże dzieło i zamysł Jego dobiegł kresu. Zarówno mężczyzna, jak i kobieta zostają stworzeni przez Boga w dwoistości płci. Stworzenie mężczyzny i kobiety stanowi ostatecznie dzieło Boże. Człowiek jest „koroną stworzenia” – tak głosi nauka Kościoła katolickiego w całej jego ciągłości, poprzez świętą Tradycję, aż ku czasom współczesnym.

Mając to wszystko na względzie, chrześcijanin powinien być zobowiązany do właściwego i odpowiedzialnego wykorzystywania daru, jakim jest ludzka cielesność i płciowość. Podkreśla to Jan Paweł II, pisząc, że z tego właśnie wyrasta „sam teologiczny zrąb prawdy o człowieku i o tym jego powołaniu, którego źródłem jest odwieczna tajemnica osoby: obrazu Boga, wcielonego w widzialny, cielesny fakt męskości lub kobiecości ludzkiej osoby”³³. Starotestamentowa Księga Rodzaju i opisana w niej geneza stworzenia człowieka na obraz i podobieństwo Boże, a także wyznaczenie roli mężczyźni i kobiecie z uwzględnieniem ich płci stanowi zaledwie preludium do istoty przesłania Bożego. Dopelnia się ono bowiem w tajemnicy wcielenia Słowa Bożego. Słowa, które było na początku, jak czytamy w Ewangelii według św. Jana: „a przez Nie wszystko się stało, a bez Niego nic się nie stało, co się stało” (J 1, 3). To wydarzenie – pisane przez człowieka pod natchnieniem Ducha Świętego w świętych Ewangeliach – stanowi sedno chrześcijaństwa. Dopiero wcielenie Słowa Bożego w osobę ludzką – Jezusa – daje pełnię Objawienia Bożego i stanowi istotę chrześcijańskiej wiary. Poprzez mękę, śmierć na krzyżu i zmartwychwstanie Jezusa Chrystusa ukazana zostaje tajemnica wcielenia Słowa, a zarazem odkupienia człowieka z węzłów grzechu pierworodnego. Ojciec Tadeusz Styczeń słusznie zauważa, że odkupienie znaczy o wiele więcej niż stworzenie. W jego książce *Miłości, gdzie jesteś? Medytacje rekolekcyjne* czytamy:

trzeba było większego cudu Miłości, żeby człowieka wyrwać z grzechu aniżeli cudu stworzenia człowieka. Większym cudem Miłości i większym Jej arcydziełem jest człowiek, który skorzystał z otwartych ramion Boga, aniżeli człowiek w momencie, kiedy wyszedł piękny i czysty jako arcydzieło z rąk Stwórcy³⁴.

³² Tamże, s. 12.

³³ Jan Paweł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich. Odkupienie ciała a sakramentalność małżeństwa*, Watykan 1986, s. 230.

³⁴ T. Styczeń, A. Szostek, *Miłości, gdzie jesteś? Medytacje rekolekcyjne*, Lublin 1986, s. 63.

Tym samym ukazana zostaje wskazówka dotycząca zbawienia człowieka. A mianowicie, chodzi o postawę, jaką powinien on przyjąć, aby w słuszny sposób odpowiedzieć na to Słowo.

Boski wymiar rzeczywistości odkupienia ukazał święty Paweł, który w liście do Koryntian pisał: „własnego swego Syna Bóg nie oszczędził”, ale „dla nas grzechem uczynił Tego, który nie znał grzechu” (2 Kor 5, 21). Jan Paweł II podkreśla, że w tych kilku słowach zawiera się cała głębia tajemnicy Krzyża. Odkupienie zawiera w sobie całą pełnię Bożego miłosierdzia. Jego szczytowym punktem i zarazem urzeczywistnieniem Bożego miłosierdzia jest *Misterium Paschalne*, które usprawiedliwia człowieka, przywraca sprawiedliwość i wprowadza ład, jaki Bóg „od początku” przygotował w świecie. Ale ten Boski wymiar tajemnicy Odkupienia sięga jeszcze głębiej, podkreśla Papież. W encyklice *Dives in misericordia* czytamy: „Odkupienie w tym wymiarze jest ostatecznym i definitywnym objawieniem się świętości Boga, który jest bezwzględną pełnią doskonałości, pełnią sprawiedliwości i miłości przez to, że sprawiedliwość ugruntowana jest w miłości, wyrasta z niej niejako i ku niej zmierza”³⁵. Odkupienie nie urzeczywistnia się jedynie w tym, że grzechy człowieka zostają wyrównane przez ofiarę Chrystusa. To coś o wiele więcej – to „przywrócenie miłości”. Miłości, o której Jan Paweł II pisze, że jest „twórczą mocą w człowieku”. Dzięki niej człowiek ma „znów przystęp do owej pełni życia i świętości, jaka jest z Boga”³⁶.

W świetle powyższych rozważań wydawać by się mogło, że człowiek, który w swym sercu sprzeniewierzył się prawdzie swego początku, ignorując tym samym zamysł Boży, łamie przymierze ze swym Stwórcą, tracąc przy tym łaskę wiary. Jan Paweł II w tej sytuacji nie pozostawia go bez nadziei:

Czyżby bowiem dokonujące się w głębi nas samych nieustanne zmagania niegasnącego respektu dla prawdy o własnym początku z szalejącymi w nas przeciwstawnymi mocami miały być usiłowaniem daremnym, z góry skazanym na niepowodzenie, wołaniem w próżnię? Czyżby na takie wołanie pozostał niewrażliwy Ten, kto z miłości zapoczątkowawszy nasze istnienie tak wysoko określił rangę naszego bycia, że sam się zdumiał nad jego wspaniałością mówiąc: „Dobrze, bardzo dobrze!” (por. Rdz 1, 1, 31)? Czyż prawda naszego „początku” nie jest Jego dziełem, a przez to samo nie tylko naszą, ale i Jego „sprawą”?³⁷.

Problematyka cielesności, a zarazem płciowości człowieka – tak wyraźnie podkreślona w Księdze Rodzaju – domaga się zapewne pogłębionej refleksji w kontekście wątków feministycznych. Zaistnienie kobiety poprzedza powołanie do życia przez Boga innych istot żywych stworzonych oraz wyjątkowy namysł: niedobrze jest mężczyźnie być samemu. Uczynmy więc mu pomoc, która byłaby dlań odpowiednia (Rdz 2, 18). Samotność człowieka, zauważona przez Boga, nie tyle odnosi się do subiektywnego odczucia mężczyzny, ile wskazuje na obiektywny sposób patrzenia

³⁵ Jan Paweł II, encyklika *Dives in misericordia* [w:] *Wielka encyklopedia Jana Pawła II*, t. XLII, red. G. Polak, Warszawa 2008, s. 16.

³⁶ Tamże.

³⁷ Jan Paweł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich. Chrystus odwołuje się do „serca”*. *O Jana Pawła II teologii ciała*, red. T. Styczeń, Lublin 1998, s. 11.

Boga. Jego celem nie było bowiem stworzenie samotnego człowieka. Wraz z powołaniem do życia Adama dzieło stworzenia nie dobiegło jeszcze kresu. Chrostowski w swych rozważaniach na temat zamysłu Bożego dodaje, że pierwotnie planował On stworzenie kobiety. Komentatorzy tego fragmentu podkreślają, że występująca tutaj hebrajska partykuła *lo* („nie”) jest o wiele silniejsza niż powszechnie używana partykuła *ein* i wskazuje na „wcale nie”, „absolutnie nie”, świadcząc o tym, że rzeczywistość, do której się odnosi, jest zaprzeczeniem dobra.

Wspomniany egzegeta, komentator Księgi Rodzaju, Cassuto, w nawiązaniu do innych tekstów biblijnych (Rdz 11, 7; 2 Sm 14, 4) sugeruje, że podkreślone zostało tutaj stwórcze słowo Boga, które odznacza się trwałą skutecznością w działaniu, a które dopiero teraz przyjmuje pełną postać, rzucając nowe światło zarówno na Boga, jak i na powołanego przez Niego do istnienia człowieka. Chodzi o *pluralis exhortationis*³⁸, czyli podwójny namysł Boży. Chrostowski pisze, że stworzenie przez Boga dwóch płci – mężczyznę i kobietę, jako swoistej Jego ikony – wyznacza absolutnie unikatowe zadanie: „Bądźcie płodni i rozmnażajcie się, abyście zaludnili ziemię i uczynili ją sobie poddaną” (Rdz 1, 28). To wyzwanie stoi zarówno przed mężczyzną, jak i przed kobietą, wskazując na powołanie ludzi do świadomego współdziałania w tajemnicy przekazywania życia. Fragment ten ukazuje doniosłą rolę człowieka w stosunku do innych istot stworzonych, które również powołane zostały do prokreacji, ale nie do czynienia sobie ziemi poddanej. Ilustruje przy tym świadomy udział człowieka w dziele stworzenia, które się przedłuża i cały czas trwa:

Błogosławieństwo jest nierozzerwalnie związane z płciowością, a zatem także z cielesnością, dzięki której dzieło stworzenia jakby się przedłuża i trwa. O ile ryby i ptactwo otrzymały tajemniczą siłę rozmnażania się, o tyle ludzie zostali zobowiązani do świadomego współdziałania w tajemnicy przekazywania życia³⁹.

Dowartościowanie ludzkiej cielesności jest równie istotne, jak wgląd na duchową stronę człowieka. Jan Paweł II w książce *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich* stwierdza, że „Ciało w swej męskości i kobiecości jest «od początku» wezwane do tego, aby stawać się wyrazem ducha”⁴⁰. Potwierdzenie tego odnaj-

³⁸ M. Gołębiowski, *Człowiek obrazem i podobieństwem Boga*, „Ateneum Kapłańskie” 1987, 79, s. 429–433; J. Homerski, *Pieśń o stworzeniu człowieka. Refleksje egzegetyczno-teologiczne nad tekstem Rdz 1, 26–28 i 2, 7. 15. 18. 21–23*, „Roczniki Teologiczne” 1999, 1, s. 131–133.

³⁹ W. Chrostowski, *Ludzka cielesność jako obraz Boga...*, s. 9. Ten pogląd zdaje się wyrażać wielu autorów myśli związanej z „nowym feminizmem”, m.in. Janne Haaland Matlary, która w książce *Nowy feminizm. Kobieta i świat wartości* propaguje macierzyństwo jako wartość samą w sobie. Twierdzi, że pozbawienie kobiet roli matki może nieść fatalne skutki dla ich człowieczeństwa. Stwierdza także, iż dzisiejszy świat potrzebuje „nowego feminizmu”, który będzie bardziej radykalny. Punktem wyjścia dla tej myśli powinien być fakt, że w znakomitej większości kobiety są szczęśliwe wtedy, gdy są matkami. W książce Haaland Matlary czytamy: „Aby zatem osiągnąć prawdziwą równość płci, dając rzeczywistą satysfakcję wykształconym kobietom początku XXI wieku, muszą one walczyć o społeczne uznanie dla kobiecości i macierzyństwa”. Zob. J. Haaland Matlary, *Nowy feminizm. Kobieta i świat wartości*, przeł. M. Ratajczak, Poznań 2000, s. 209.

⁴⁰ Jan Paweł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich. Odkupienie ciała a sakrament małżeństwa...*, s. 180.

dujemy w dalszym ciągu tekstu Księgi Rodzaju, który traktuje o wzajemnej relacji między mężczyzną i kobietą: „Dlatego mężczyzna opuszcza swojego ojca i swoją matkę i łączy się ze swą żoną tak, że stają się jednym ciałem” (Rdz 2, 24). Waldemar Chrostowski zauważa, że fragment ten jest niejako komentarzem Boga objaśniającym ustalony w świecie porządek. Ukazuje trwałą i powtarzalną prawidłowość dotyczącą ludzi stworzonych przez Boga. Jest to stwierdzenie faktu, który potwierdza się swą powtarzalnością we wszystkich pokoleniach i wskazuje na nowe więzi, jeszcze silniejsze niż te wynikające z relacji „ojciec – dziecko” i „matka – dziecko”. Nie chodzi tu o określenie „opuści”, które sugeruje jakiś brak, ale o nową jakość relacji. Chodzi więc o połączenie, którego nie można porównać z żadnym innym związkiem między ludźmi. Miłość do kobiety, do małżonki, stanowi nową jakość miłości. Są to charakterystyczne więzi oparte na intymnej bliskości, będące owocem duchowej i fizycznej jedności dwojga osób („oboje stają się jednym ciałem”). Chrostowski podkreśla, że różnorodność płci jest istotna i warunkuje wzajemne obdarowywanie się miłością. Z tego związku powstaje nowe życie:

W akcie współżycia mężczyzny i kobiety następuje połączenie, którego nie można porównać z żadnym innym związkiem między ludźmi. Charakterystyczne, że rabin nie rozwijał tej myśli, przeczuwali tu bowiem pułapkę, jaką stanowi koncepcja, iż cielesność, płęć i jednocząca dwoje ludzi miłość mogą być postrzegane jako obraz wewnętrznie bogatego życia Bożego⁴¹.

Nie ulega wątpliwości, że tym, co przesądza o wzajemnym zjednoczeniu mężczyzny i kobiety, jest ożywiająca ich związek miłość. Z perspektywy chrześcijańskiej jest to także miłość Boża. Może być ona postrzegana jako znak tajemniczy życia Bożego – miłość, która ożywia Tróję Świętą. Jak pisze Chrostowski:

Człowiecza tożsamość oparta na komunii, czyli wspólnocie dwojga osób, ma nie tylko wymiar duchowy, ale i cielesny. Bóg, którego obrazem jesteśmy, to również tożsamość w komunii Osób Boskich, wyprowadzona ze związku ożywiającej je miłości tak bardzo, że Bóg jest Miłością. Według formuły św. Tomasza z Akwinu „Bonum est diffusivum sui”, a zatem Bóg, który jest miłością, zapragnął, aby ten jego przymiot znalazł swoje odzwierciedlenie także w człowieku⁴².

Właśnie ów sens globalny, owo pragnienie Miłości – odzwierciedlające się w człowieku – wymaga tu szczególnej uwagi. W Piśmie Świętym miłość Boża była często opisywana za pomocą odwołań do obrazów miłości narzeczeńskiej i małżeńskiej. Wyraża się ona jednoznacznie w pięknej starotestamentowej księdze Pieśni nad Pieśniami, która przez wieki odczytywana była jako wspaniały symbol życia Bożego. Ten rys odnajdujemy wśród chrześcijańskich mistyków odnoszących się do miłości oblubieńczej, czy też mistycznych zaślubin z Bogiem. Święta Teresa z Ávili tak oto opisuje ten stan:

Tu już ani wyobraźnia – zauważa Święta – ani pamięć, ani rozum nie zdołają zamącić szczęścia, którym dusza z Bogiem swoim zjednoczona się cieszy. Sam nawet diabeł, jeśli jeno zjednoczenie z Bogiem jest prawdziwe, nie zdoła, śmiało to twierdząc, dostać się do tego mieszkania ani żadnej

⁴¹ W. Chrostowski, *Ludzka cielesność jako obraz Boga...*, s. 16.

⁴² Tamże.

szkody wyrządzić, bo Majestat Boski tak tu jest blisko złączony z samą istotnością duszy, że zły duch nie waży się przystąpić, ani nawet, jak sądzę, nie jest zdolny dostrzec tej tajemnicy⁴³.

Podobne konstatacje znajdziemy na gruncie współczesnej mistyki. Siostra Faustyna Kowalska, doświadczając miłości Bożej tożsamej w komunii osób Boskich, dochodzi do intymnych relacji z nimi. Bóg daje jej się poznać jako Syn Boży, Bóg Ojciec i Duch Święty⁴⁴. Na mocy mistycznego zjednoczenia z Bogiem otrzymuje dar poznania Jego trynitarnej Istoty. Swoją *Dzienniczek* rozpoczyna słowami: „Bądź uwielbiona, o Przenajświętsza Trójco, teraz i czasu wszelkiego we wszystkich dziełach i tworach swoich”⁴⁵.

Wyraźne odniesienia do własnych uczuć, tak charakterystyczne dla mistyki kobiecej, pozwalają na lepsze poznanie głębi kobiecej wrażliwości, a tym samym na przybliżenie sobie transcendentnego Boga. Boga sprawiedliwego, wielkiego w swym majestacie i w swej doniosłości, a jednocześnie miłosiernego, bliskiego człowiekowi i przepelnionego rodzicielską miłością Ojca ku swemu dziecku. Bóg jest miłością, a miłość ta możliwa jest jedynie poprzez dar z siebie drugiemu. Jej zaistnienie warunkuje relacja. Relacja Boża z Osobami Boskimi, Jezusem Chrystusem i Duchem Świętym, ale także relacja Boga Trójistotnego z człowiekiem. Jest to relacja osobowa, międzyosobowa. Bóg jest Osobą i jako taki daje się poznać człowiekowi. Niezachwiana wiara w Boga pozwala tę prawdę uchwycić w słowach. W *Dzienniczku* siostry Faustyny czytamy:

Poszłam przed Najświętszy Sakrament i zaczęłam mówić do Jezusa: Jezu, Tyś powiedział, że pierwszej zapomni matka niemowlęcia, aniżeli Bóg stworzenia swego, a chociażby ona zapomniała, Ja, Bóg, nie zapomnę stworzenia swego. Jezu, czy słyszysz, jak jęczy dusza moja? Chciej usłyszeć kwileń bolesnych dziecka swego. Ufam Tobie, o Boże, bo niebo i ziemia przeminą, ale słowo Twoje trwa na wieki⁴⁶.

Kobieca wrażliwość, a zarazem niechybiona intuicja każe jej bezgranicznie zaufać w prawdziwość owych relacji. Doświadczalne poznanie Boga, zjednoczenie z Nim, jest całkowicie zależne od głębokiego umiłowania Go. Stanisław Urbański w książce *Mistyczny świat ducha* powiada, że poprzez miłość możliwe jest uzyskanie bezpośredniego dostępu do samej istoty Boga, trwania w głębokim poczuciu Jego obecności. Procesy nadprzyrodzone, które rozgrywają się w najgłębszej sferze ludzkiej istoty, ulegają przemieniającemu działaniu Boga. Miłość staje się

⁴³ Św. Teresa od Jezusa, *Twierdza wewnętrzna*, przeł. H.P. Kossowski [w:] *Dziela*, t. II, Kraków 1987, s. 295. Równocześnie św. Teresa z Ávili pokazuje, że miłość jest czymś więcej niż tylko doświadczeniem – kto kocha, pragnie doświadczać Ukochanego – jest wyzwoleniem siebie od siebie samego, od „ja” na rzecz „Ty”. Nie jest to jednak jakieś kosmiczne rozpląnięcie się, które daje tymczasowe zadowolenie, ale osobista miłość do Boga, który jest owym „Ty”. W ten sposób ukazana zostaje rdzenna mistyka chrześcijańska, która różni się radykalnie od wszelkiej mistyki niechrześcijańskiej.

⁴⁴ Szerzej na temat trynitarnej istoty Boga zob. J. Ratzinger, *Bóg Jezusa Chrystusa*, przeł. J. Zychowicz, Kraków 1995; M. Błaszczak, *O problemie relacji między filozofią a teologią. Preliminarium*, „Idea”, 2017, 1, s. 83–85.

⁴⁵ M. Faustyna Kowalska, *Dzienniczek. Miłosierdzie Boże w duszy mojej*, Warszawa 1996, s. 23.

⁴⁶ Tamże, s. 29.

ponadpojęciowym środkiem poznania Boga – takim, jakim jest On sam w sobie: „Tak pojęta miłość rodzi zjednoczenie z Bogiem afektywne, odczuwalne, gdyż jest to «miłość doświadczalna» i życiowa. Doświadczalne poznanie Boga określane jest zatem jako proste, intuicyjne oglądanie i doświadczenie Jego obecności oraz działania we wnętrzu osoby ludzkiej”⁴⁷. Urbański dodaje, że ta afektywna relacja z Bogiem zawiera jednocześnie udział intelektu, a co za tym idzie, zrozumienie przez mistyka – w ramach możliwości poznawczych człowieka – objawionych prawd o Bogu oraz Jego działaniu.

W stronę Tradycji. Łaska wiary

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, należałoby podkreślić, że słowo Boże zawarte w słowie ludzkim jest bardzo trudne do zrozumienia bez szczególnej łaski wiary. Aby jednak próbować to słowo zrozumieć, potrzebne jest odpowiednie narzędzie, jakiś wyjątkowy „klucz” pozwalający na uchylenie choć rąbka tajemnicy treści w Nim zawartej. Warunkiem wstępnym dla „odtajnienia” tej niezgłębionej tajemnicy samego Boga jest zapewne chęć podjęcia próby dotarcia do tego przekazu, a ta możliwa jest jedynie dzięki pokornej postawie wobec Stwórcy. Szczegółowo tę kwestię ukazuje duchowość karmelińska. Święta Teresa z Ávili w swym słynnym dziele *Twierdza wewnętrzna* porównuje duszę człowieka do pięknej i wzniosłej budowli architektonicznej o charakterze obronnym⁴⁸, w której to dusza „doznaje odpocznienia w Bogu”. Jak konstatuje:

Dopóki żyjemy na tej ziemi, nie ma nic, co by nam bardziej było potrzebne niż pokora [...] nigdy nie dojdziemy do poznania samych siebie, jeśli nie staramy się poznać Boga; zapatrując się na wielkość Jego, poznamy niskość naszą; czystość Jego nieskończona ukaze nam zmyły nasze; patrząc na pokorę Jego, ujrzymy, jak nam daleko do tego, byśmy byli pokornymi. [...] Dlatego mówię wam, córki, podnośmy oczy nasze na Chrystusa, najwyższe dobro nasze i na świętych Jego, a tam nauczymy się prawdziwej pokory i uszlachetni się, jak mówiłam, umysł nasz i serce, a poznanie siebie nie będzie już małoduszne i trwożliwe⁴⁹.

⁴⁷ S. Urbański, *Mistyczny świat ducha*, Warszawa 2000, s. 180.

⁴⁸ Nie chodzi tu jednak o znaczenie dosłowne, lecz metaforyczne – odniesienie do ludzkiej duszy. „Przedstawiła mi się dusza nasza jako twierdza – wyznaje św. Teresa – cała z jednego diamentu albo na wskroś przejrzystego kryształu, podzielona na wiele rozmaitych komnat, podobnie jak i w niebie mieszkań jest wiele”. Św. Teresa powołuje się zapewne na słowa Pana Jezusa: „W domu Ojca mego mieszkań jest wiele” (J 14,2), nie chodzi jej jednak o mieszkania, w których można się na stałe zadomowić, ale traktuje je jako etapy drogi, które trzeba przejść. Dopiero dotarłszy do ostatniego etapu dusza doznaje odpocznienia. Zob. św. Teresa od Jezusa, *Twierdza wewnętrzna...*, s. 224.

⁴⁹ Tamże, s. 235–236. Podobnego zdania był także św. Jan od Krzyża, który w *Drodze na Górę Karmel, Nocy ciemnej czy Żywym płomieniu miłości* zawarł liczne komentarze i wskazówki na ten temat. Św. Jan od Krzyża, podobnie jak św. Teresa z Ávili, wywodzi się z tej samej tradycji karmelińskiej. Ich poglądy co do kwestii pojmowania Boga są często zbieżne. Szerzej na ten temat pisze Edyta Stein w *Wiedzy Krzyża*. Zob. E. Stein, *Wiedza Krzyża. Studium o św. Janie od Krzyża*, przeł. I.J. Adamska, Kraków 2005.

Jednocześnie przestrzega Święta przed fałszywą pokorą. Człowiek, aby poznać Boga, musi poznać siebie, swą małość i nicość wobec Jego wielkości. Nie chodzi tu bynajmniej o to, aby „utonąć bez reszty w mistyce”. Chodzi raczej o to, aby stworzyć solidny fundament, którym według św. Teresy jest poznanie siebie. Czy Mistyczka z Ávili zaleca nieustanne przyglądanie się sobie? Badanie własnego sumienia? Samoanalizę? Otóż nie. Jak wyjaśnia współczesny badacz duchowości karmelitańskiej Wilfrid Stinissen:

Paradoksalnie poznanie siebie zdobywa się właśnie przez odejście od siebie. [...] Prawdziwa pokora zaczyna się dopiero w chwili, kiedy zauważymy u siebie jej brak. W ten sposób wykonujemy podwójną pracę. Nie tylko uczymy się poznawać siebie i rozumieć, że z gruntu jesteśmy nędzni, ale równocześnie bardziej upodabniamy się do Boga⁵⁰.

Można więc powiedzieć, że dopiero prawdziwa pokora pozwala rozpocząć drogę do celu, jakim jest zrozumienie i przyjęcie słowa Bożego. Pozwala wyruszyć w wędrówkę do głębi siebie, na spotkanie z Bogiem. Św. Teresa, będąc na początku swej drogi ku rozumieniu Bożego przesłania, stojąc u progu „swej twierdzy”, zastanawiała się, jak dostać się do środka. Wkrótce odkryła, że bramą wejściową do wnętrza jest modlitwa. Jest to kryterium wstępne pozwalające ocenić swą duchową dojrzałość. Najważniejszą wskazówką staje się dla niej książka ojca Franciszka de Osuny *Trzecie abecadlo*⁵¹, która naucza, w jaki sposób podążać drogą modlitwy. Dzieło to stanowi duchowy drogowskaz dla Świętej w pojmowaniu Bożego słowa. Edyta Stein, analizując poszczególne etapy drogi ku świętości Teresy z Ávili, pisze tak oto:

Teresa nie opuszczała modlitwy wewnętrznej, stosując się do wskazówek swego „Abecadła”. Bóg nagrodził tę heroiczną wierność coraz większym postępowaniem w życiu wewnętrznym. Później już, jako mistrzyni modlitwy, opisała w swych książkach z niespotykaną jasnością poszczególne stopnie łask mistycznych, lecz teraz, kiedy ją zaczynała, nie rozumiała jeszcze nic z działania Bożego dokonującego się w jej duszy⁵².

Św. Teresa uważa ponadto, że człowiek na początku drogi zdaje sobie sprawę ze swej małości i bezradności. Dostrzega sytuacje niecodzienne – narodziny i śmierć, choroby, katastrofy i cierpienie. Dostrzega stan transcendencji, zauważa istnienie Boga. Nie nawiązuje jednak bliższego z Nim kontaktu, nie słyszy Jego głosu, gdyż tłumią go zmysły. Podejmuje zaledwie próbę zrozumienia siebie. Pragnie uchwycić swe wnętrze, dystansując się od zewnętrznego świata. Przechodzi wówczas od stanu grzechu do stanu łaski. Zaczyna rozmyślać i próbuje się modlić. Jest to jednak modlitwa niedoskonała, w której dusza zaledwie wzdycha do Boga, by odwrócić od siebie zło, a to – zdaniem św. Teresy – nie wpływa jeszcze na postęp duchowy człowieka:

⁵⁰ W. Stinissen, *Wędrówka wewnętrzna. Śladem św. Teresy z Ávili*, przeł. J. Iwaszkiewicz, Poznań 2001, s. 33–34.

⁵¹ Chodzi o książkę o. Franciszka de Osuny, *Trzecie abecadlo*, o drogach doświadczenia mistycznego i sposobie modlitwy wewnętrznej. Dzieło to podarował Świętej jej stryj Piotr Sanchez. Książka ta stała się wkrótce przewodnikiem duchowym św. Teresy. Zob. E. Stein, *Z własnej głębi. Pisma różne*, t. II, przeł. I.J. Adamska, Kraków 1978, s. 83; S. Gryga, *Złoty wiek mistyki hiszpańskiej. Wcześni pisarze XVI wieku*, t. I, Kraków 1987, s. 90–96.

⁵² E. Stein, *Z własnej głębi...*, s. 84.

Tak więc wchodzą do pierwszego mieszkania z najniższych – przyznaje Święta – ale tyle razem z nimi wciska się gadzin, że nie są jeszcze zdolne rozpatrzeć się w piękności gmachu, ani w nim odpocząć. Zawsze jednak dobrze, że przynajmniej weszły⁵³.

Zarówno św. Teresa, jak i Edyta Stein swoje „nowe narodzenie” doświadcza dopiero wówczas, gdy dociera do samego środka swej duszy, do „mieszkania Boga”. Bóg przemienia ich dusze wewnętrznie. Przyjmują one Jego działanie. Nie znaczy to jednak, że człowiek traci swą indywidualność; przeciwnie – Boska łaska w niczym nie narusza odrębności człowieka. Jak konstatuje Marek Jędraszewski w książce *Edyta Stein. Filozof i łaska wiary*:

To prawda, że dzięki niej [łasce] człowiek doświadcza wewnętrznej przemiany, jednakże, wbrew obawom niektórych, że życie z Bogiem może stanowić zamach na człowieczą wolność [...]. Przeciwnie, ta indywidualność trwa nadal, lecz łaska sprawia, że łączy się ona z Bożym Duchem szczególnym węzłem, który można porównać z węzłem oblubieńczym. Na skutek tego indywidualność człowieka przestaje być sama i samotna: jest bowiem wzbogacona o obecność Drugiej Osoby⁵⁴.

Od tej pory św. Teresa i św. Benedykta od Krzyża zaczynają życie razem z Panem, w bezustannej Jego obecności. Jest to duchowe małżeństwo. Żyją jak żona z mężem w jego pokoju i jego domu. Mogą więc wykonywać wszystkie prace domowe i nie przeszkadza im to nadal kochać i być w pobliżu Tego, kogo kochają. Prowadzić życie z pozoru zwyczajne, pozbawione znamion wyjątkowości, gdyż ich wnętrze jest pełne pokoju, miłości i zgody. Jak powiada Święta z Ávili:

Prawda, że kogo Pan już dopuści do mieszkania siódmego [...] tam dusza niewypowiedzianym sposobem z Chrystusem Panem złączona, nigdy nie odchodzi od boku Jego i Pan, wedle Bóstwa zarazem i Człowieczeństwa swego, do nieustającej ją dopuszcza z sobą społeczności⁵⁵.

Św. Teresa podkreśla człowieczeństwo Chrystusa we wszystkich etapach procesu duchowego. Jej zdaniem, jest ono bardzo ważne, a stronięcie od tego jest aktem pychy. Jest „zawieszeniem duszy w powietrzu, bo nie miałyby wówczas na czym się oprzeć, jakkolwiek by jej się zdawało, że jest wysoko uduchowioną i pełną Boga”⁵⁶ – pisze w *Księdze Życia* i bez wahania podsumowuje:

Za to przynajmniej ręczę, że tacy nie wejdą do tych ostatnich dwu mieszkań, bo opuściwszy przewodnika, którym jest Jezus najśłodszy, jakże mogą iść na przód? [...] Sam Pan mówi, że On jest drogą, i również mówi, że On jest światłością, i że nikt nie przychodzi do Ojca, jeno przez Niego⁵⁷.

⁵³ Św. Teresa od Jezusa, *Twierdza wewnętrzna...*, s. 229.

⁵⁴ M. Jędraszewski, *Edyta Stein. Filozof i łaska wiary*, Poznań 2003, s. 68. Podobne zdanie wyraża Edyta Stein, pisząc, że „Duch światła nie niszczy indywidualności człowieczej, lecz ją poślubia i dzięki temu człowiek doświadcza nowych narodzin”. Zob. E. Stein, *Ontyczna struktura osoby i jej problematyka teoriopoznawcza* [w:] *Twierdza duchowa*, przeł. I.J. Adamska, Poznań 2006, s. 51.

⁵⁵ Św. Teresa od Jezusa, *Twierdza wewnętrzna...*, s. 378.

⁵⁶ Św. Teresa od Jezusa, *Księga życia* [w:] *Dzieła*, t. I, Kraków 1997, s. 304.

⁵⁷ Św. Teresa od Jezusa, *Twierdza wewnętrzna...*, s. 376. Zdaniem znawcy św. Teresy, Ojca Rómulo Cuartas Londoño: „Umieszczenie człowieczeństwa Chrystusa w centrum naszego życia jest zasadniczą częścią jak najbardziej zdrowej i efektywnej tradycji świętości Kościoła”. Zob. R. Cuartas Londoño, *Człowieczeństwo Chrystusa w życiu duchowym św. Teresy od Jezusa* [w:] *Święta Teresa od Jezusa mistrzyni modlitwy*, red. S. Niziński, Poznań 2011, s. 37.

Na tę prawdę zwraca uwagę Benedykt XVI, uważając, że całe Pismo Święte – zarówno Stary, jak i Nowy Testament – ma wymowę Chrystusową. Cała Biblia na Chrystusa ukierunkowuje i do Niego prowadzi. Jezus jest kimś wyjątkowym. Ta wyjątkowość już w Jego czasach budziła sprzeciw; wzbudza dezaprobatę także dzisiaj. Ale ta wyjątkowość już w czasach Jezusa inspirowała, budziła podziw, fascynację i tak pozostaje do dzisiaj. Owa niezwykłość sprawia, że ludzie wiążą z Jezusem całe swoje życie; że są gotowi pójść za Nim, wszystko Mu oddać i bezgranicznie zaufać. Oto jest wielkie ryzyko wiary. Jak zaznacza Edyta Stein:

Nie trzeba byśmy aż po kres naszego żywota szukali dowodu prawomocności doświadczenia religijnego. Konieczne jest jednak, byśmy opowiedzieli się za lub przeciw Bogu. Tego się od nas wymaga: zdecydować się, nie otrzymując w zamian kwitu gwarancyjnego. Oto jest wielkie ryzyko wiary. Droga wiedzie od wiary do oglądu, nie odwrotnie⁵⁸.

Prawdę tę zdaje się także potwierdzać doświadczenie Faustyny Kowalskiej, która ufnie podążając za przesłaniem Jezusa, odnajduje Boga miłosiernego i nawiązuje z Nim szczególną relację. Faustyna na kartach swego *Dzienniczka* nie tylko powiada o Bogu, ale Bogiem żyje, jest z Nim w głębokiej przyjaźni. Owocem jej doświadczenia jest nowy kult w łonie Kościoła katolickiego – Kult Miłosierdzia Bożego⁵⁹. Faustyna nie tylko chce dotrzeć do Boga, ale chce również poprowadzić do Niego innych, zachęcić do tego, aby poszli oni tą samą drogą. Nie wskazuje przy tym na siebie jako na kobietę, nie kieruje swych słów tylko do kobiet i ich wewnętrznych odczuć; wskazuje na Chrystusa. Tym samym rekomenduje, że to On powinien być w centrum każdego teologizowania. Kiedy człowiek przyjmuje decyzję wiary; kiedy wierzy w Boga i wierzy w Jezusa Chrystusa, to spotyka się z Nim na każdej stronicy Pisma Świętego.

Według wiary katolickiej Biblia opisuje wydarzenia historyczne; te, które wydarzyły się rzeczywiście. Nie jest to mit, opowiadanie ani bajka. Jest to przekaz o tym, co się naprawdę stało. Ważną rzeczą jest zatem docieranie do sfery wydarzeniowej, to znaczy, odczytanie tego, co rzeczywiście miało miejsce. Na tym jednak nie można poprzestać. Joseph Ratzinger, już jako papież Benedykt XVI, w książce *Jezus z Nazaretu* – która jest owocem jego wewnętrznych rozważań o Bogu – zaznacza, że wydarzenia historyczne są bardzo ważne, ale nie są istotne tylko dlatego, że są wydarzeniami historycznymi. Wiele z nich miało jakiś osobliwy przebieg, ogromne znaczenie i wielkie oddziaływanie; takie, które wspomniane są po setkach czy tysiącach lat. Ale wydarzenie dotyczące objawiającego się Boga w osobie ludzkiej – w Jezusie Chrystusie – przynależy do ludzkiej historii

⁵⁸ Tamże, s. 196.

⁵⁹ Kult Miłosierdzia Bożego to: 1) Święto Miłosierdzia w pierwszą niedzielę po Wielkanocy, 2) „Godzina Miłosierdzia” – tzn. modlitwa w chwili konania Jezusa na krzyżu, która daje nadzieję szczególnych łask Bożych, 3) Obraz Chrystusa z charakterystycznymi promieniami – czerwonym i białym – symbolizujące krew i wodę, z podpisem: „Jezu, ufam Tobie”. Te formy kultu niosą wielkie obietnice Boże pod warunkiem troski o nie i o miłosierdzie wobec bliźnich. Zob. Faustyna Kowalska, *Dzienniczek. Miłosierdzie Boże w duszy mojej*, Kraków 2011, s. 5–6.

i wchodzi w skład kalendarza, co oznacza, że wyznacza ono całkiem nowe perspektywy. Jest to wydarzenie osadzone w historii, ale jego znaczenie jest ponadczasowe i ponadhistoryczne. Jest to Prawda objawiona⁶⁰, która nie jest łatwa do zaakceptowania bez szczególnej łaski Bożej. Tą łaską jest wiara. Wiara, która dla wielu wyznawców Chrystusa stała się fundamentem ich życia i sensem istnienia.

Trafnie ujmuje to Edyta Stein, która w poszukiwaniu i zgłębianiu prawdy o Bogu – łącząc ostatecznie filozoficzne rozważania z wiarą – odnalazła głębszy sens swego istnienia. W liście do Romana Ingardena napisała:

To nieskończony świat, który otwiera się całkiem na nowo, gdy zamiast na zewnątrz zaczyna się wreszcie żyć do wewnątrz. Wszystkie realne rzeczy, z którymi przedtem miało się do czynienia, stają się przezroczyste i zaczyna się odczuwalna obecność sił, które wprawiają je w ruch i stanowią właściwy ich fundament⁶¹.

Tego typu poglądy są niewątpliwie wypierane ze świadomości człowieka. Misterium wcielenia Syna Bożego – to jest ta prawda, która stała się „zgorzeniem dla Żydów, głupstwem dla pogan” (1 Kor 1, 23) i o której wielu ludzi mówi, że to niemożliwe. Umyka ona niektórym badaczom Pisma Świętego, ponieważ kontestują oni możliwość pojmowania Boga – Boga transcendentnego, pełnego majestatu, górującego nad światem, człowiekiem, kobietą, a jednocześnie Boga ukrzyżowanego i poniżonego przez tegoż człowieka. Duże znaczenie ma także fakt, że samoobjawienie się Boga łączyło się ściśle z Jego „uczłowieczeniem”, a tym samym stanowi swoistą prowokację dla wielu badaczy słowa Bożego. W pracy *Przekroczyć próg nadziei* Jan Paweł II pisał o tym w sposób następujący:

Czy jednak – starajmy się być bezstronni w naszym rozumowaniu – Bóg mógł pójść dalej w swojej kondescencji, w swym zbliżaniu się do człowieka, do jego ludzkiej kondycji, do jego możliwości poznawczych? Wydaje się, że poszedł najdalej jak tylko mógł, dalej już iść nie mógł. Poszedł w pewnym sensie za daleko...! Czy Chrystus nie stał się „zgorzeniem dla Żydów, a głupstwem dla pogan” (1 Kor 1, 23). Właśnie przez to, że Boga nazywał Ojcem, że tego Boga tak bardzo objawił sobą, że zaczęto odnosić wrażenie, że za bardzo...! W pewnym sensie człowiek już nie mógł tej bliskości wytrzymać i zaczęto protestować. [...] Uważają, że Bóg może być tylko potężny i wspaniały, absolutnie transcendentny i piękny w swej mocy, święty i nieosiągalny dla człowieka.

⁶⁰ J. Ratzinger / Benedykt XVI, *Jezus z Nazaretu. Od chrztu w Jordanie do Przemienienia*, przeł. W. Szymona, Kraków 2017. Współczesny wybitny biblista, wielokrotnie cytowany w niniejszej pracy – Waldemar Chrostowski – analizując Pismo Święte i odnosząc się do wspomnianej książki Benedykta XVI, podkreśla, że Biblia uczy Prawdy, ale nie każdej; uczy Prawdy, która konieczna jest dla ludzkiego zbawienia. W Piśmie Świętym istnieją nieścisłości natury przyrodniczej, jak też geograficznej, ale takich prawd nie naucza Pismo Święte; naucza natomiast nadrzędnej Prawdy, że Chrystus cierpiał i umarł dla ludzkiego zbawienia, a człowiek, aby mógł być zbawiony, musi tę prawdę przyjąć. Zdaniem Chrostowskiego można by podnieść zarzut – i tak twierdzą na przykład przyrodniczy – że Pismo Święte nie zgadza się ze współczesną wiedzą przyrodniczą. Chrostowski zaznacza, że Biblia zawiera nieścisłości natury przyrodniczej, ale nie to jest najważniejsze. Najważniejsze jest bowiem to, że Pismo Święte nie myli się w kwestii zasadniczej co do zbawienia człowieka. Zob. T. Rowiński, W. Chrostowski, *Kamyk z procy Dawida. Jak czytać Pismo Święte. Z księdzem profesorem Waldemarem Chrostowskim rozmawia Tomasz Rowiński*, Kraków 2018, s. 5–15.

⁶¹ R. Ingarden, *Spór o prawdę istnienia. Listy Edith Stein do Romana Ingardena*, przeł. M. Klen-tak-Zablocka, A. Wąjs, Kraków–Warszawa 1994, s. 193.

Bóg może być tylko taki! Nie może On być Ojcem i Synem, i Duchem Świętym. Nie może być Miłością, która siebie daje, która siebie pozwala widzieć, słyszeć i naśladować jako człowiek, która siebie pozwala krępować, bić po twarzy i krzyżować. To nie może być Bóg...!⁶².

Podsumowanie

Na Soborze Watykańskim II podkreślono fakt, że człowiek nie tylko istnieje, ale istnieje jako ktoś zdolny do miłości, jako ktoś obdarzony zdolnością odkrywania i realizowania siebie „poprzez bezinteresowny dar z siebie samego”⁶³. To sformułowanie, o którym papież Jan Paweł II pisze, że w nim „streszcza się cała chrześcijańska antropologia”⁶⁴, znajduje się w sercu „nowego feminizmu”. Rodzi się on z „wyjątkowych myśli i działań kobiet”⁶⁵ i nie ulega pokusie naśladowania „maskulinizmu”⁶⁶. Nie jest też marginalny. Wspiera on autentyczny „geniusz kobiecy”⁶⁷. Jan Paweł II w ten sposób podkreśla „wyjątkową, a może nawet decydującą”⁶⁸ myśl i działanie, które wprowadzie są czymś charakterystycznym dla wszystkich kobiet, jednakże znajdują indywidualny wyraz w każdej z nich, w jej własnej wyjątkowej sferze działalności. „Nowy feminizm” – dopowiada Michele M. Schumacher, prekursorka owej myśli feministycznej – to „zadanie, czy też posłannictwo – wyrażenia tego, co w szczególny sposób odróżnia kobietę, zwłaszcza w stosunku do mężczyzn – a zatem, również jako jego dopełnienie – oraz w kontekście i w celu promowania autentycznej ludzkiej i chrześcijańskiej kultury”⁶⁹. Pod tym względem – zauważa Schumacher – „nowy feminizm” może przyłączyć się do tradycyjnego feminizmu, który opowiada się za przyjęciem perspektywy związanej z doświadczeniem, a zatem z relacją. Doświadczenie, na którym opiera się „nowy feminizm”, jest jednak doświadczeniem miłości, miłości ludzkiej, ale też Bożej. Jest to doświadczenie związku z żywym Bogiem, który kocha człowieka i wszystkich ludzi. Jest On Miłością, chce, by ludzie istnieli

⁶² Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei. Jan Paweł II odpowiada na pytania Vittoria Messori*, Lublin 1994, s. 49–30.

⁶³ W Kościele katolickim momentem przełomowym był Sobór Watykański II oraz uznanie przez papieża Jana XXIII w encyklice *Pacem in terris* (1963) tzw. kwestii kobiecej za jeden ze współczesnych znaków czasu. To zainteresowanie objawiło się w postaci tzw. teologii kobiety, to znaczy teologii, która zajmuje się kobietą, jej miejscem w Biblii, historii Kościoła i obecnym jego posługiwaniu (w tym kwestią święceń kobiet). Zob. E. Durlak, „*Teologia kobiety*” w *świetle Soboru Watykańskiego II. Studium dogmatyczno-pastoralne*, Lublin 1985; też, *Polskie publikacje teologiczne po Soborze Watykańskim II na temat kobiety. Przegląd biograficzny*, „Ateneum Kapłańskie” 1988. 474, s. 258–275.

⁶⁴ *Gaudium et spes* II Sobór Watykański, Wrocław 2005, s. 24.

⁶⁵ Jan Paweł II, encyklika *Evangelium vitae*, Rzym 1995, s. 99.

⁶⁶ Tamże.

⁶⁷ Tamże.

⁶⁸ Tamże.

⁶⁹ *Kobiety w Chrystusie. W stronę nowego feminizmu*, red. M.M. Schumacher, przeł. M. Romanek, Warszawa 2008, s. 9.

i by działali. To pobudzone przez Boga działanie można zasadnie pojmować jako uczestnictwo w komunikacji miłości, którego celem jest – dla samej jednostki i dla ukochanego „drugiego” – uczestnictwo w komunii Miłości (tzn. życie Boże).

Prawdziwie wyzwolona kobieta to zatem kobieta, która doświadcza siebie jako osoby umiłowanej. Jest bowiem osobą obdarowaną odwieczną Miłością, osobą, której przebaczone (grzech pierworodny) i która czuje się autentycznie wolna. Owa „autentyczna wolność” pozwala kobiecie prawdziwie oddać siebie Bogu i innym ludziom, nie szukając przy tym własnej korzyści. Ma ona prawo do realizowania siebie w doskonałej chrześcijańskiej wolności i ma prawo być odpowiedzialna za to zadanie. „Nowy feminizm” jest więc poszukiwaniem własnego „ja”, jest ruchem do wewnątrz – odnajdywaniem tego, co w człowieku (kobiecie) najgłębsze – do istoty jej kobiecości. Spojrzenie feministyczne nie zakłada, że doświadczenia kobiet są jednolite; pogląd ten opiera się raczej na ich różnorodności. Oznacza też uwzględnienie nie tylko pozytywnej i radosnej ich strony, ale też tej negatywnej, naznaczonej bólem i cierpieniem. Michele M. Schumacher uważa, że „nowy feminizm” będzie się rozwijał na tyle, na ile będą się rozwijały kobiety – zawsze i wszędzie we współpracy z mężczyznami⁷⁰. Rozwój ten dokonuje się dla dobra wszystkich ludzi. Mimo wszelkich prób zrozumienia kobiecej głębi pozostaje ona głęboką i trwałą tajemnicą, która równa się jedynie tajemnicy mężczyzn, a obydwie tkwią we wnętrzu obejmującej je tajemnicy Trójjedynego Boga. „Nowy feminizm” zdaje się kierować tym, co Jan Paweł II określa jako „postawę kontemplacji”:

Jest to postawa tego, kto widzi życie w całej jego głębi, kto dostrzega jego bezinteresowność i piękno oraz przyjmuje je jako wezwanie do wolności i odpowiedzialności. Jest to postawa tego, kto nie próbuje zagarnąć dla siebie rzeczywistości, ale przyjmuje ją jako dar, odkrywając w każdej rzeczy odblask Stwórcy, a w każdej osobie Jego żywy obraz (zob. Rdz 1, 27; Ps 8, 6)⁷¹.

„Nowy feminizm”, zanim został zdefiniowany przez Jana Pawła II i wprowadzony do dyskursu teologiczno-filozoficznego, istniał w Tradycji Kościoła od zawsze. Wyrażają to prawdy zawarte w Piśmie Świętym, potwierdzone przez XVI-wieczną mistykę chrześcijańską trwającą w duchowości kobiecej, aż po współczesne czasy. Wydaje się zatem, że rozważania w duchu „nowego feminizmu”, nawiązując nie tylko do Pisma Świętego, ale i do Świętej Tradycji, Świętych i Błogosławionych, Ojców Kościoła i uznanych autorytetów Kościoła katolickiego, są słuszną odpowiedzią na niektóre radykalne tezy – jak chociażby wspomniana nie-istotność płciowości człowieka w rozważaniach teologicznych – formułowane przez apologetów teologii feministycznej. Odczytanie Bożego słowa powinno iść w parze z decyzją wiary, którą od lat wyraża Święta Tradycja.

Benedykt XVI podkreśla, że dojrzała wiara wymaga refleksji na dwóch płaszczyznach. Pierwsza dotyczy wydarzeń osadzonych w historii, tego, co się naprawdę

⁷⁰ Według nowego feminizmu mężczyźni i kobiety są różni i nawzajem się uzupełniają. Zob. tamże, s. 18.

⁷¹ Jan Paweł II, encyklika *Evangelium vitae...*, s. 26.

wydarzyło. Ten aspekt jest bardzo ważny dla chrześcijanina, gdyż Bóg naprawdę stał się człowiekiem dla ludzkiego zbawienia. Druga dotyczy wiary. Chrześcijanin powinien korzystać z rozumu, ale zarazem opierać się na mocy Ducha Świętego. Papież w swych rozważaniach zwraca szczególną uwagę na korelację i szczególny dynamizm między treściami obu Testamentów. Nowy Testament został poprzedzony przez Stary Testament, ten zaś nie może być odczytany sam w sobie, ale jako ukierunkowanie ku Nowemu Testamentowi. Na kartach Starego Testamentu i w dziejach biblijnego Izraela mamy do czynienia ze swoistym dynamizmem, który znalazł spełnienie w osobie Jezusa Chrystusa⁷².

Waldemar Chrostowski w swych *Konferencjach biblijnych* zaznacza, że Stary Testament jawi się jako do połowy napisana książka, pozbawiona epilogu i rozwiązania⁷³. Jest jak szklanka niewypełniona treścią. Wiara zawsze zakłada wychylenie ku przyszłości i Stary Testament to wychylenie ku przyszłości – ku Nowemu – uwzględnia. Chrześcijanin powinien wierzyć w Boga nie tylko ze względu na to, co się wydarzyło, lecz także – a może nawet przede wszystkim – ze względu na to, co się wydarzy; ze względu na to, co go czeka. Na kanwie tej prawdy rozwinęła się teologia jako nauka. Jeśli owocem dialogu teologii klasycznej z tak zwaną teologią feministyczną ma być „rozmażywanie” wiary i tożsamości chrześcijańskiej, to dialog ten staje się ślepą uliczką, która do niczego nie prowadzi. „Nowy feminizm” jest próbą podjęcia tego dialogu, ale nadal pozostaje tylko próbą pogodzenia skrajnych – jak widać – postaw. Jego zadanie to przede wszystkim integracja i harmonia rozmaitych napięć, relacji, niedających się zniwelować różnic, jakie cechują ludzką egzystencję. Ale czy o egzystencję człowieka tu chodzi, czy to ona powinna być najważniejsza?

Wobec powyższego, słuszne wydają się „słowa Boże zawarte w słowach ludzkich”, które odnajdujemy zapisane na kartach Ewangelii według świętego Mateusza. Przekaz ten kieruje Bóg do ludzkości podczas najbardziej niewralgicznego momentu w życiu Jezusa, w czasie podjęcia przez Niego decyzji wiary i przyjęcia chrztu świętego w wodach Jordanu. Dało to początek – poprzez mękę, śmierć i zmartwychwstanie – Jego zbawczej misji i ukazało Boga w Jego Trójistotowości. Wskazuje się tu na mistyczną tajemnicę – wcielenia Słowa Bożego – możliwą do uchwycenia jedynie poprzez łaskę wiary, niezależnie od płci: „To jest mój Syn umiłowany, w którym mam upodobanie, Jego słuchajcie!” (Mt 17, 5).

Tę prawdę odnajdujemy w mistyce chrześcijańskich kobiet. Zarówno św. Teresa z Ávili, jak i św. Teresa Benedykta od Krzyża (Edyta Stein) i św. Faustyna Kowalska wyrażają to w swych świadectwach. One nie tylko pisały o Bogu, ale Bogiem żyły i nierzadko do Boga prowadziły. Czyniły to tak, jak potrafiły, każda na swój indywidualny sposób. Odślaniając swą duszę niczym w sakramen-

⁷² J. Ratzinger / Benedykt XVI, *Jezus z Nazaretu. Od chrztu w Jordanie do Przemienienia...*, s. 11–13.

⁷³ Zob. *Konferencje biblijne Księdza Waldemara Chrostowskiego 2007/2008 – 1 Chrzest Jezusa*, <http://wch-biblijne.pl/index.php/2006-2010/2007-2008/20-2007-2008-1-chrzest-jezusa> [2.02.2023].

cie spowiedzi, odzierały się ze swych najbardziej intymnych tajemnic. Ukazały one światu nie tylko swą duchową kondycję jako kobiety, życie pobożne wyrażone w codzienności, ale i ujawniły Słowo należące do Tego, który objawiał się w ich niekiedy tragicznym doświadczeniu. Oto odpowiedź kobiety, która wzorem Najświętszej Maryi Panny opowiada własne *fiat* samemu Bogu. Nie szuka przy tym poklasku, nie unosi się pychą, nie szuka swego, nie cieszy się z niesprawiedliwości, lecz współwesełi się z prawdą. Wszystko znosi, wszystkiemu wierzy, we wszystkim pokłada nadzieję (1 Kor 13, 4-6). Oto odpowiedź kobiet na współczesne wezwanie Jana Pawła II zgodne z duchem „nowego feminizmu”. Ich słowa stają się niejako ikoną Bożego słowa, ich życie wzorem do naśladowania i drogowskazem na ten czas.

Trafną konkluzją niniejszych rozważań zdają się wymowne słowa Pisma Świętego, które wyraził poganin (setnik), a których parafraza w formie modlitwy „wesła w czas” za sprawą świętej Tradycji. Są one dowodem niezachwianej wiary w Boga. Powtarzane każdego dnia podczas Mszy Świętej stają się prawdziwym świadectwem istnienia Słowa: *Domine, non sum dignus, ut interes sub tactum meum: sed tantum dic verbo et sanabitur anima mea* (Mt 8, 8)⁷⁴.

Bibliografia

- Adamiak E., *Błogosławiona między niewiastami. Maryja w feministycznej teologii Cathariny Halkes*, Lublin 1997.
- Allen P., *Filozofia relacji w nowym feminizmie Jana Pawła II* [w:] *Kobiety w Chrystusie. W stronę nowego feminizmu*, red. M.M. Schumacher, przeł. M. Romanek, Warszawa 2008.
- Bitschnau O., *Prawidła życia chrześcijańskiego*, przeł. J. Janiszewski, Częstochowa 2018.
- Błaszczak M., *O problemie relacji między filozofią a teologią. Preliminaria*, „Idea” 2017, nr 1, s. 77–96.
- Cassuto U., *A Commentary on the Book of Genesis*, cz. 1: *From Adam to Noah*, Jerusalem 1978.
- Chrostowski W., *Ludzka cielesność jako obraz Boga*, „Collectanea Theologica” 2000, nr 4(70), s. 5–19.
- Cuartas Londoño R., *Człowieczeństwo Chrystusa w życiu duchowym św. Teresy od Jezusa* [w:] *Święta Teresa od Jezusa mistrzyni modlitwy*, red. S. Niziński, Poznań 2011.
- Durlak E., *Polskie publikacje teologiczne po Soborze Watykańskim II na temat kobiety. Przegląd biograficzny*, „Ateneum Kapłańskie” 1988, 474, s. 258–275.
- Durlak E., „*Teologia kobiety*” w *świecie Soboru Watykańskiego II. Studium dogmatyczno-pastoralne*, Lublin 1985.
- Faustyna Kowalska M., *Dzienniczek. Miłosierdzie Boże w duszy mojej*, Warszawa 1996.
- Faustyna Kowalska M., *Dzienniczek. Miłosierdzie Boże w duszy mojej*, Kraków 2011.
- Florkowski E., *Objawienia Boże według Konstytucji Dei Verbum* [w:] *Idee przewodnie soborowej Konstytucji o Bożym Objawieniu*, red. K. Wojtyła, Kraków 1968, s. 31–43.
- Gaudium et spes* II Sobór Watykański, Wrocław 2005.
- Giemza B., *Jan Paweł II jako promotor nowego feminizmu*, „Wrocławski Przegląd Teologiczny” 2019, nr 1(27), s. 23–39.

⁷⁴ „Panie nie jestem godzien, abyś wszedł pod dach mój: ale rzeknij tylko słowem a będzie uzdrowiona dusza moja”. Zob. J. Stedman, *Mój niedzielny mszalik*, Częstochowa 2018, s. 60.

- Gołębiewski M., *Człowiek obrazem i podobieństwem Boga*, „Ateneum Kapłańskie” 1987, 79, s. 264–279.
- Gontarczyk E., *Kobiecość i męskość jako kategorie społeczno-kulturowe w studiach feministycznych. Perspektywa socjologiczno-pedagogiczna*, Poznań 1995.
- Grignion de Montfort L.M., *Traktat o doskonałym nabożeństwie do Najświętszej Maryi Panny*, Toruń 1996.
- Gryga S., *Złoty wiek mistyki hiszpańskiej. Wcześni pisarze XVI wieku*, t. I, Kraków 1987.
- Grzegorzczak A., *Filozofia Światła Edyty Stein*, Poznań 2004.
- Haaland Matlary J., *Nowy feminizm. Kobieta i świat wartości*, przeł. M. Ratajczak, Poznań 2000.
- Homerski J., *Pieśń o stworzeniu człowieka. Refleksje egzegetyczno-teologiczne nad tekstem Rdz 1, 26–28 i 2, 7. 15. 18. 21–23*, „Roczniki Teologiczne” 1999, 1, s. 125–137.
- Ingarden R., *Spór o prawdę istnienia. Listy Edith Stein do Romana Ingardena*, przeł. M. Klentak-Zabłocka, A. Wajs, Kraków–Warszawa 1994.
- Interpretacja Biblii w Kościele. Dokument Papieskiej Komisji Biblijnej z komentarzem biblistów polskich*, red. R. Rubinkiewicz, przeł. R. Rubinkiewicz, Warszawa 1999.
- Jan Paweł II, *adhortacja apostolska Catechesi Tradendae* [w:] *Wielka encyklopedia Jana Pawła II*, t. XLII, red. G. Polak, Warszawa 2008.
- Jan Paweł II, *encyklika Dives in misericordia* [w:] *Wielka encyklopedia Jana Pawła II*, t. XLII, red. G. Polak, Warszawa 2008.
- Jan Paweł II, *encyklika Evangelium vitae*, Rzym 1995.
- Jan Paweł II, *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich. Chrystus odwołuje się do „serca”. O Jana Pawła II teologii ciała*, red. T. Styczeń, Lublin 1998.
- Jan Paweł II, *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich. Odkupienie ciała a sakramentalność małżeństwa*, Watykan 1986.
- Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei. Jan Paweł II odpowiada na pytania Vittoria Messori*, Lublin 1994.
- Jędraszewski M., *Edyta Stein. Filozof i łaska wiary*, Poznań 2003.
- Kobiety w Chrystusie. W stronę nowego feminizmu*, red. M.M. Schumacher, przeł. M. Romanek, Warszawa 2008.
- Kopeć E., *Pojęcie i przekazywanie objawienia w nauce Soboru Watykańskiego II*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 1967, 2(14), s. 17–32.
- Martinho Pereira T., *Bilans teologii feministycznej*, przeł. J. Limanówka, „Communio” 1993, 6(78).
- Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego. Komentarz katolicki i ekumeniczny na XXI wiek*, red. W.R. Farmer, red. wyd. pol. W. Chrostowski, Warszawa 2000.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testament w przekładzie z języków oryginalnych. Biblia Tysiąclecia*, Poznań 2003.
- Ratzinger J., *Bóg Jezusa Chrystusa*, przeł. J. Zychowicz, Kraków 1995.
- Ratzinger J., *Znak niewiasty. Wprowadzenie do encykliki „Redemptoris Mater”* [w:] J. Ratzinger / Benedykt XVI, H.U. von Balthasar, *Maryja w tajemnicy Kościoła*, przeł. W. Szymona, Kraków 2007.
- Ratzinger J. / Benedykt XVI, *Jezus z Nazaretu. Od chrztu w Jordanie do Przemienienia*, przeł. W. Szymona, Kraków 2017.
- Rowiński T., Chrostowski W., *Kamyk z procy Dawida. Jak czytać Pismo Święte. Z księdzem profesorem Waldemarem Chrostowskim rozmawia Tomasz Rowiński*, Kraków 2018.
- Schumacher M.M., *Wprowadzenie do nowego feminizmu* [w:] *Kobiety w Chrystusie. W stronę nowego feminizmu*, przeł. M. Romanek, red. M.M. Schumacher, Warszawa 2008.
- Sherwin B.L., *Ludzkie ciało a obraz Boży* [w:] *Dzieci jednego Boga. Praca zbiorowa uczestników seminarium naukowego w Spertus College of Judaica w Chicago (1989)*, red. W. Chrostowski, Warszawa 1991, s. 72–84.
- Stedman J., *Mój niedzielny mszałik*, Częstochowa 2018.

- Stein E., *Kobieta. Jej zadanie według natury i łaski*, przeł. I.J. Adamska, Tczew–Pelplin 1999.
- Stein E., *Ontyczna struktura osoby i jej problematyka teoriopoznawcza* [w:] *Twierdza duchowa*, przeł. I.J. Adamska, Poznań 2006.
- Stein E., *Wiedza Krzyża. Studium o św. Janie od Krzyża*, przeł. I.J. Adamska, Kraków 2005.
- Stein E., *Z własnej głębi. Pisma różne*, t. II, przeł. I.J. Adamska, Kraków 1978.
- Stinissen W., *Wędrowka wewnętrzna. Śladem św. Teresy z Ávili*, przeł. J. Iwaszkiewicz, Poznań 2001.
- Strzelecki R., *Kobieta w twórczości Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, „Roczniki Humanistyczne” 2020, 1, s. 305–326.
- Styczeń T., Szostek A., *Miłości, gdzie jesteś? Medytacje rekolekcyjne*, Lublin 1986.
- Św. Teresa od Jezusa, *Księga życia* [w:] *Dziela*, t. I, Kraków 1997.
- Św. Teresa od Jezusa, *Twierdza wewnętrzna*, przeł. H.P. Kossowski [w:] *Dziela*, t. II, Kraków 1987.
- Tribble P.H., *God and Rhetoric of Sexuality*, Philadelphia 1983.
- Urbański S., *Mistyczny świat ducha*, Warszawa 2000.
- Zajac M., *Przestrzeń kobiety w chrześcijańskiej koncepcji Boga. Głosy teologów XX- wiecznych a (kon)teksty feminizmu*, Katowice 2013.

The Word of God in the human word in the context of "New Feminism"

Abstract

In the face of God's greatness and perfection, man is still an imperfect being, and understanding God's Word is related to a predetermined failure. This makes the Holy Scripture a challenge for many researchers. Proving the truthfulness of the content featured in it raises considerable disputes between its interpreters. Although many outstanding theologians, from the Fathers of the Church and well-respected contemporary authority figures try to get a grasp of this unfathomable mystery of the Word of God, they also look at the new aspects in this extraordinary piece of writing. The need of today once again speaks in favor of looking at both these interpretations as well as their interpreters. Currently, more and more often it is women who become the subject of experiencing their own faith with reflection and its formulation, and thus theologizing it. God's Word contained in the Scriptures is subjected to new analyses taking into account the female experience and the way women describe the world. There emerges a new way of theological thinking from the point of view of women. It seems necessary to respond to the voices of contemporary feminists, and in particular to the direction of thinking that John Paul II refers to as a "new feminism".

Keywords: God, Tradition, Church, feminist theology, new feminism

Joanna Kogut, mgr kulturoznawstwa (antropologia kulturoznawcza, kultura chrześcijańska). Doktorantka UKW w Bydgoszczy (Wydział Humanistyczny). Interesuje się antropologią religii, tradycją katolicką, sztuką sakralną, filozofią, a przede wszystkim duchowością człowieka i jego mistycznym aspektem rozumianym przez pryzmat kultury współczesnej.

MAGDALENA AMBRA WÓJCIK

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID: 0000-0002-9094-435X

magdawojcik@onet.pl

Українсько-білоруське пограниччя: Білоруські впливи на говірки Українського Полісся

Pogranicze ukraińsko-białoruskie: białoruskie wpływy na gwary ukraińskiego Polesia

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest badaniu ukraińskiego narzecza północnego (poleskiego), a ściślej rzecz ujmując, w jego ramach przestudiowane zostało zagadnienie wpływu białoruskiej przestrzeni językowej na strukturę tutejszych gwar. Opracowanie miało na celu wskazanie i opisanie cech charakterystycznych dla ukraińskich gwar poleskich, ale takich, które świadczą o wspólnych z gwarami południowobiałoruskimi tendencjach ewolucji zjawisk dialektalnych albo przeniknęły do ich struktury wskutek wpływu białoruskiego. W związku z tym badania miały w dużej mierze charakter konfrontatywny. Dlatego też na potrzeby analizy została przyjęta metoda historyczno-porównawcza i opisowa.

Słowa kluczowe: ukraińskie narzecze północne, Polesie, wpływ gwar białoruskich, metoda historyczno-porównawcza, metoda opisowa

Вступ

Оскільки Полісся, як географічний регіон, розташоване на території чотирьох держав: України, Білорусі, Росії та Польщі, взаємодія між суміжними говірками сприймається тут як природний процес.

Ця стаття присвячена вивченню питання впливу білоруського мовного простору, а точніше – поліських та центральних говірок білоруської мови, на склад відповідних суміжних говірок української мови. Про актуальність дослідження свідчить той факт, що на спорідненість північних українських говірок із південно-західними білоруськими вже звертали увагу, зокрема Г.П. Півторак, В.М. Ганцов, Ф.Т. Жилко й Т.В. Назарова.

Можливо, що наявність ідентичних чи схожих явищ, принаймні певною мірою, спричинена спільним походженням білоруських та українських

поліських говірок, адже «сучасне південно-західне наріччя білоруської мови й північні говори української [...] становили [...] один діалектний масив у межах Турово-Пінського князівства»¹ й виникли внаслідок «безпосередньої еволюції від дулібського діалекту»², адже зараз панівним є припущення про «постання поліської мовної спільноти на основі деревлянсько-дреговицького союзу племен (пізніше середньополіського діалекту)»³, предками яких були саме дуліби⁴. Притому, якщо взяти до уваги членування території Русі, запропоноване Юрієм Шевельовим, видно наявність перехідних територій, для яких характерною стала взаємодія використуваних там говірок⁵. Наприклад, у живому мовленні жителів київсько-поліської території виразно помітне було ареальне поширення полоцько-смоленських діалектних рис, особливо *акання*⁶.

Одночасно виникають сумніви щодо статусу говірок українсько-білоруського пограниччя. На думку білоруських дослідників (зокрема Фёдара Данілавіча Клімчука й Аляксандра Антонавіча Крывіцкога⁷) берестейсько-пінські говірки, тобто «говірки півдня, центру та заходу Брестської області Республіки Білорусь», належать до білоруського діалектного простору, хоча, за словами як українських, російських і польських діалектологів, так і тутешніх мешканців, їм властиві українські ознаки⁸. З другого боку, деякі білоруські вчені українські східнополіські говірки пропонують зарахувати до складу середньобілоруських, у структурі яких спостерігається перемішування ознак північно-східного та південно-західного наріччя білоруської мови⁹. Так, на тому, що «південнобілоруські та північноукраїнські говори складають одну діалектну зону», наголошував, зокрема Єфимій Карський (блр. Яўхім Фёдаравіч Карскі)¹⁰.

¹ Л.Л. Гумецкая, *Вопросы украинско-белорусских языковых связей древнего периода*, «Вопросы языкознания» 1965, № 2, с. 42, власний переклад – М.А.В.

² В.М. Мойсієнко, *Північноукраїнське наріччя: Окресленість у просторі й часі*, в кн.: *Глобогенез: Матеріали міжнародної наукової конференції*, 2015, с. 145.

³ В.М. Мойсієнко, *Історична діалектологія української мови: Північне (поліське) наріччя: Підручник*, Київ 2016, с. 31.

⁴ В.М. Мойсієнко, *Північноукраїнське наріччя...*, с. 149.

⁵ В.М. Мойсієнко, *Історична діалектологія української мови...*, с. 16.

⁶ Там же, с. 29.

⁷ J. Kozłowska-Doda, *Białoruś jako pogranicze a pogranicza Białorusi: Zarys problematyki badań językoznawczych z przełomu XX i XXI w.*, «Studia białorutenistyczne» 2016, № 10, с. 242.

⁸ Г.Л. Аркушин, *Діалектоносії проти діалектологів (про статус берестейсько-пінських говірок)*, в кн.: *Dialog der Sprachen – Dialog der Kulturen. Die Ukraine aus globaler Sicht: Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik, Bd. 2012*, ред. О. Novikova, P. Hilkes, U. Schweier, V.O. Sagner, München – Berlin 2013, с. 31.

⁹ О.І. Скопненко, *Українська та білоруська літературні мови ХХ ст. крізь призму Полісся*, «Волинь-Житомирщина: Історико-філологічний збірник з регіональних проблем» 2010, № 22 (I), с. 159-164.

¹⁰ О. Семенова, *Діалектологічні дослідження українсько-білоруського Полісся: Історіографічний аспект*, «Народна творчість та етнологія» 2019, № 5 (381), с. 46.

Ця стаття спрямована саме на виявлення та описання ознак, притаманних українським поліським говіркам, які засвідчують наявність спільних тенденцій еволюції окремих діалектних явищ з південнобілоруськими, або проникли в їхню структуру внаслідок білоруського впливу. Отже, дослідження має, значною мірою, контрастивний характер і спирається на порівняльно-історичний та описовий методи аналізу.

Джерелом емпіричного матеріалу слугуватимуть передусім східнополіські й західнополіські діалектні тексти, записані Владиславом Курашкевичем (польськ Władysław Kuraszkiwicz), а також діалектні тексти із середньополіських говірок Житомирської області, зібрані у вигляді навчально-методичного посібника «Єдність у різноманітності: Поліщуки», упорядкованого В.М. Мойсієнком і Г.І. Гримашевич. Черговим джерелом записів говірок у формі зв'язних текстів стануть «Матеріали до української діалектології та фольклористики» Олени Борисівни Курило та «Поліський етнолінгвістичний збірник» (рос. «Полесский этнолингвистический сборник») за редакцією Н.І. й С.М. Толстих та ін. Поза тим, у дослідженні використовуватиметься ілюстративний матеріал із «Лінгвістичного атласу Нижньої Прип'яті» Т.В. Назарової.

У ході аналізу будуть братися до уваги одиниці фонетичного та морфологічного рівнів.

Аналіз одиниць фонетичного рівня

I. Східнополіський говір:

- (1) «// начал^а йаг^о гук|ат' /»¹¹.
- (2) «/ р^ибу адд^а й /»¹².
- (3) «/ пасн['] ѐда й і зн^{'о} й папл^{'и} //»¹³.
- (4) «// прин['] єсла дад^{'о} му /»¹⁴.
- (5) «Пага['] на твая['] єда[']»¹⁵.
- (6) «Ад канца['] да канца[']»¹⁶.

Вищенаведені контексти засвідчують факт наявності у східнополіському українському говорі виявів *акання*¹⁷, тобто процесу, притаманного південно-західному наріччю білоруської мови та середньобілоруським говіркам.

¹¹ W. Kuraszkiwicz, *Zarys dialektologii wschodniosłowiańskiej z wyborem tekstów gwarowych*, вид. 2, Warszawa 1963, с. 159.

¹² Там же.

¹³ Там же.

¹⁴ Там же, с. 160.

¹⁵ О. Курило, *Матеріали до української діалектології та фольклористики*, Київ 1928, с. 112.

¹⁶ Там же, с. 116.

¹⁷ *Аканья* (блр. *аканне*, рос. *аканье*) – це «нерозрізнення *o~a*, *e~a* в ненаголош[еній – М.А.В.] позиції, заміна *o*, *e* на звук *a*» (В.М. Русанівський, О.О. Тараненко, М.П. Зяблюк та ін. (ред.), *Українська мова: Енциклопедія*, вид. 2, Київ 2004, с. 13). Вказане явище властиве східнополіському говору, але трапляються також приклади його неповної реалізації, про що свідчить, зокрема такий контекст, як «// а баба прин'єсла сн'єдат' йє^а му на мо^{ре}^а //» (W. Kuraszkiwicz, *Zarys dialektologii wschodniosłowiańskiej...*, с. 159).

Зрештою, на білоруськість цієї ознаки вказує також Валентина Іванівна Зевако, виокремлюючи її поряд з *яканням*¹⁸ як одну із головних рис «говірок північної частини Новгород-Сіверського району Чернігівської області»¹⁹. Причому варто зазначити, що, за словами Валерія Чекмонаса, первісно «південно-західні білоруські говори були «окальними»», мали «північноукраїнську основу», а *акання* з'явилося на цій території дещо пізніше²⁰ й, як бачимо, під впливом міжмовних контактів далі проникло в лівобережнополіський говір.

П. Східнополіський говір:

(7) «// а баба прин'єсла сн'єдат' йе^аму на м'оре^а //»²¹.

(8) «// от Ал'єнка с'єла на лап'ату //»²².

Середньополіський говір:

(9) «ну йак'шчо ми приїшли до^у хати та ўже по^усп'євали та з сва^хами прив'італис'а //»²³.

(10) «/ чи у с'в'ет'і така д'руга йе //»²⁴.

(11) «'бат'ко 'дуже буў чолов'ік ро'зумни / чи'стоп'ломни / аку'ратни ўсе ўм'еў роби'т' //»²⁵.

У східнополіських дієслівних формах *сн'єдат'*, *с'єла* відображена реалізація наголошеного *ѣ* як [e]. З огляду на територіальну близькість з Білоруссю та Росією (і ймовірну російськомовність діалектоносців), цю ознаку можливо сприймати як вияв білоруського або російського впливів (блр. *снедаць, села*, рос. *села*). Адже дослідники вирішують це питання по-різному. Наприклад, В.І. Зевако, аналізуючи структуру «говірок північної частини Новгород-Сіверського району Чернігівської області», розглядає цю особливість як «рису білоруського походження»²⁶, а Дмитро Анатолійович Марєєв, зі свого боку, наголошує на тому, що вона виникла внаслідок російського впливу²⁷, а далі стверджує, що за досліджуваною рисою це «спільний ареал із російськими і

¹⁸ *Якання* (блр. *яканне*, рос. *яканье*) у рамках цієї статті сприймається як різновид *акання*. Адже воно полягає у «збігу у вимові в ненаголошених складах звуків «о», «е» та «а» після м'яких приголосних» (С.А. Кузнецов (ред.), *Большой толковый словарь русского языка*, Санкт-Петербург 2008, с. 1533, власний переклад – М.А.В.).

¹⁹ В.І. Зевако, *Про деякі білоруські особливості говірок північної Чернігівщини у зв'язку з проблемами їхнього групування*, «Філологічні студії: Структура і семантика мовних одиниць» 2014, вип. 10, с. 39, 42-43.

²⁰ В. Чекмонас, *Из истории формирования белорусских говоров*, в кн.: *Беларуская мова: Шляхі развіцця, кантакты, перспектывы: Матэрыялы III Міжнар. кангрэса беларусістаў*, Мінск 2001, с. 33-34, цит. за: В.М. Мойсієнко, *Північноукраїнське наріччя* ..., с. 148.

²¹ W. Kuraszkiewicz, *Zarys dialektologii wschodniosłowiańskiej* ..., с. 159.

²² Там же, с. 160.

²³ В.М. Мойсієнко, Г.І. Гримашевич, *Єдність у різноманітності: Поліщуки: Навчально-методичний посібник*, Житомир 2018, с. 11.

²⁴ Там же.

²⁵ Там же, с. 35.

²⁶ В.І. Зевако, *Про деякі білоруські особливості* ..., с. 39, 41-43.

²⁷ Д.А. Марєєв, *Динаміка східнополіського діалекту*, Київ 2018, с. 48.

білоруськими говірками»²⁸. Крім цього, варто зазначити, що згідно з «Лінгвістичним атласом Нижньої Прип'яті» Т.В. Назарової, на всій поліській території, зображеній на картах, під наголосом переважає дифтонгічний рефлекс ɕ^{29} , але, за словами П. Векслера, « e (< * ě) під наголосом поширився на поліські терени недавно, ймовірно, у XVIII–XIX ст. і продовжує витискати дифтонг»³⁰. Натомість у середньополіських говірках таке явище спостерігається як у наголошеній, так і у ненаголошеній позиції: *поусп'е|вали, с' |в'ет, ʎм'еу* (блр., *наспявали*³¹, *свет, умеу* рос. *свет, умел*). Одночасно, незалежно від наголосу, ймовірно, під впливом української літературної норми, у живому мовленні поліщуків (навіть у мові однієї і тієї самої особи) іноді трапляються також форми, в яких цей звук перейшов у $[i]$. Адже «триває поступовий, але закономірний процес вирівнювання діалектних мовних систем у напрямку до поширеного стандарту – літературної мови»³². Хоча у випадку південної частини північних говорів така реалізація може бути також результатом впливу південно-східного наріччя³³.

III. Східнополіський говір:

(12) «/ ти па м'ору й'ез' д' іш /»³⁴.

(13) «З великого гора палетґли в поле, з великаї ту'ски палену'ли в лески»³⁵.

(14) «Вана в мене' не вечерала»³⁶.

Середньополіський говір:

(15) «/ бат'ки сад'ат' ʎсе це вес'іл':а ви'черати /»³⁷.

(16) «/ пове'ш'черали ми і розби'рали мо'улоду /»³⁸.

Західнополіський говір:

(17) «na n|eby s'v|ityt' s|once w deń a w noč|i z|ory i kńaž|yč albo m|is'ac', r|aduha»³⁹.

(18) «sonc'e sviēt'it na n|ebí a mîēsec' i zory, tenča, jak žis'ne zr|obí to uż|artwa»⁴⁰.

²⁸ Там же, с. 49.

²⁹ Т.В. Назарова, *Лінгвістичний атлас Нижньої Прип'яті*, Київ 1985, с. 34, 35.

³⁰ П. Векслер, *Гістарычная фаналогія беларускай мовы*, Мінск 2004, с. 161, цит. за: В.М. Мойсієнко, *Історична діалектологія української мови...*, с. 30.

³¹ У білоруській мові тут додатково відбулося ще *акання*.

³² В.М. Мойсієнко, *Історична діалектологія української мови...*, с. 26.

³³ Д.А. Марєєв, *Динаміка східнополіського діалекту...*, с. 48.

³⁴ W. Kuraszkiewicz, *Zarys dialektologii wschodniosłowiańskiej...*, с. 159.

³⁵ О. Курило, *Матеріяли до української діалектології...*, с. 129.

³⁶ Там же, с. 130.

³⁷ В.М. Мойсієнко, Г.І. Гримашевич, *Єдність у різноманітності...*, с. 12.

³⁸ Там же.

³⁹ W. Kuraszkiewicz, *Zarys dialektologii wschodniosłowiańskiej...*, с. 159.

⁴⁰ Там же, с. 155.

(19) «*j|eści śnad|ańe, na vec|eru vec|eraty*»⁴¹.

У зафіксованих у поліських говірках формах типу *на м|ору, гора, вечерала, пове^лчєрєли, з|ору, vec|eru, vec|eraty* спостерігається ствердіння [p], характерне для південно-західного наріччя білоруської мови, та навіть і для літературного її різновиду. Тут воно завжди тверде (блр. *на мору, гора, вячєрєла, пєвячєрєлі, зорка, вячєра, вячєраць*), тоді як в українській може бути м'яким (укр. *по морю, вечерєла, повечєрєли, зоря, вечерєя, вечерєяти*, але *горе*). Білоруське походження цієї ознаки підтверджує В.М. Мойсієнко, стверджуючи, що, «найвірогідніше, диспалаталізація p', як і шиплячих та ц' у поліських говорах відбулась під балтійським впливом. Пробившись із теренів Полісся поодинокими написаннями у найдавніших пам'ятках (XI–XII ст.), ця особливість стала домінувати у канцелярській мові Великого князівства Литовського»⁴².

IV. Східнополіський говір:

(20) «Ад канца' да канца'»⁴³.

(21) «А на ёй быў тих [т.е. тиф], на матцы»⁴⁴.

(22) «дак ляжыць мертвец на тум, на лаўцы, дак пайдў я гарбузы пасажў»⁴⁵.

Західнополіський говір:

(23) «п а w|os'mom r|ocу ргух|odyt' tr|et'ij i pr|osyc's'a n'a-нуц»⁴⁶.

(24) «*руш|оц star|yk, ргун|еџ snup|ok soł|omy, postell|iу jom|u на ł|ацсy palah|aу sp|aty i stali sob'|e hovor|yty ob|adva*»⁴⁷.

(25) «Одз|ин ст|арец приш|оў и каже:»⁴⁸.

У вищенаведених прикладах живої мови носіїв східнополіської та західнополіської говірок фіксується стверділе [ц], яке у білоруському мовному просторі завжди тверде (блр. *канца, на лаўцы*), у той час як в українському – на значній території та у літературній мові, – воно м'яке (укр. *кінця, у році, на лавці, старець*). Зрештою, білорускість цієї ознаки підтверджують також В.М. Мойсієнко⁴⁹ та В.І. Зєвако, яка помічає, що аналізовані нею східнополіські говірки відзначаються «послідовно твердою свистячою африкатою [ц]»⁵⁰. При цьому варто зазначити, що «за твердістю кінцевого ц в іменнику

⁴¹ Там же, с. 156.

⁴² В.М. Мойсієнко, *Історична діалектологія української мови...*, с. 42.

⁴³ О. Курило, *Матеріали до української діалектології...*, с. 116.

⁴⁴ Н.И. Толстой, А.В. Гура, О.А. Терновская, С.М. Толстая, *Полесский этнолингвистический сборник: Материалы и исследования*, Москва 1983, с. 62.

⁴⁵ Там же, с. 64.

⁴⁶ W. Kuraszkiewicz, *Zarys dialektologii wschodniosłowiańskiej...*, с. 152.

⁴⁷ Там же.

⁴⁸ Там же, с. 160.

⁴⁹ В.М. Мойсієнко, *Історична діалектологія української мови...*, с. 42, 48-49.

⁵⁰ В.І. Зєвако, *Про деякі білоруські особливості...*, с. 42-43.

хлопец, а також перед а(я), у(ю) (вулиця, хлопця, вулицу, хлопцу) середньо- і східнополіські говірки об'єднуються із наддністрянськими, подільськими, гуцульськими і покутсько-буковинськими»⁵¹.

V. Західнополіський говір:

(26) «ton maje šč|as'c'e, bo un s'a na p|ewno w mišk|u rod'it»⁵².

(27) «z|odyj miu šč|as'c'e že ft'ük»⁵³.

(28) «miēw šč|as'c'e že ut'uōk, bo byl|ib jem|u dal|i!»⁵⁴.

(29) «un|a prad|e kun|oplu abo lon, w|ownu, šers'c', p|adyvo, p|ysara, tel|ata»⁵⁵.

(30) «temno u x|ac'i»⁵⁶.

(31) «h|eto fs'a moj|a s'emj|a: b|ac'ko, m|aty, dyt'yuna»⁵⁷.

(32) «ja ne x|oču t|oho rob'ic'i»⁵⁸.

(33) «serp, ž|ac'i ž|yto na žmeńie»⁵⁹.

(34) «kos'ic'i s'iēno»⁶⁰.

(35) «br|ac'i v|odu s ko|oz'is'a»⁶¹.

(36) «Через гӯод вы мне принесец|е пирог|и, а блудзе ўр|еме, кол|и клуб|очок прик|оцицца»⁶².

(37) «клуб|очок поўёў ёго на т|ую гору, на т|уой горы ст|оиць такій сад, а у тым с|аду ст|оиць такая х|ата!»⁶³.

(38) «Старец даў ем |у л|есци, вуон наеўса»⁶⁴.

У деяких західнополіських говірках спостерігається притаманне білоруському мовному простору *цекання*, тобто перехід [т'] у [ц'] (напр. укр. *батько* – блр. *бацька*). Але з огляду на факт, що до цього говору належать також підляські говірки, приклади 26-29 можна сприймати також як вияв польського впливу (блр. *шчасце*, *шэрсьць* – пол. *szczęście*, *sierść* – укр. *щастя*, *шерсть*).

VI. Східнополіський говір:

(39) «/ йон пайед'е^a р|ибу лав|т'//»⁶⁵.

⁵¹ В.М. Мойсієнко, *Історична діалектологія української мови...*, с. 46.

⁵² W. Kuraszkiewicz, *Zarys dialektologii wschodniosłowiańskiej...*, с. 153.

⁵³ Там же, с. 154.

⁵⁴ Там же, с. 155.

⁵⁵ Там же, с. 154.

⁵⁶ Там же, с. 158.

⁵⁷ Там же.

⁵⁸ Там же.

⁵⁹ Там же.

⁶⁰ Там же.

⁶¹ Там же.

⁶² Там же, с. 160.

⁶³ Там же.

⁶⁴ Там же.

⁶⁵ Там же, с. 159.

(40) «/ і пай|ехаў Ів|ан р|ибу в|уд'іт' //»⁶⁶.

(41) «/ ти па м'ору й|ез'д'іш /»⁶⁷.

Середньополіський говір:

(42) «без|д'етнос'т' теж пла|ти»⁶⁸.

Західнополіський говір:

(43) «ton maje šč|as'c'e, bo un s'a na p|ewno w mišk|u rod'it'»⁶⁹.

(44) «br|ac'i v|odu s koł|oż'is'a»⁷⁰.

(45) «Жыл|и двое б|едных людз|ей, жу|онка и чолов|ек»⁷¹.

(46) «у их родз|илосо дзиц|я и ниhto не хоц'эў хрисц|ици»⁷².

(47) «Одз|ин ст|арец приш|оў и каже:»⁷³.

(48) «Через г|уд вы мне принесец|е пирог|и, а б|удзе ўр|еме, кол|и клуб|очок прик|оцицца»⁷⁴.

(49) «На другій дзень| в|уоны ўст|али и погледз|ели гдз|е ст|арец полож|ыў три копейки»⁷⁵.

У всіх трьох говорах фіксуються приклади м'якості [d'] перед голосними переднього ряду *i* та *e*. З огляду на факт, що на українському ґрунті воно було би твердим (укр. *поїде, вудити, їздиш, бездітність*), таке явище можна розглядати як білоруський вплив (так сприймають цю ознаку, зокрема В.І. Зевако⁷⁶ та Є.Ф. Карський⁷⁷), але лише частковий, оскільки у білоруському мовному просторі на цьому місці повинно відбутися ще *дзекання*, себто перехід [d'] у [dз'] (блр. *паедзе, вудзіць, ездзіш, бяздзетнасць*), яке, зрештою, спостерігається у деяких західнополіських говірках. Притому важливо сказати, що м'яка характеристика цього звука пов'язана також з притаманним «більшості українських діалектів» та літературній мові процесом «злиття [...] давніх *у, *і в один специфічний [u]»⁷⁸, хоча «північноукраїнським говіркам властиве «недозлиття» [...]: збереження *i (i) дієзного (зі здатністю палаталізувати передньоязикові) у крайніх північноукраїнських — кол'і, т'іхо»⁷⁹.

⁶⁶ Там же.

⁶⁷ Там же.

⁶⁸ В.М. Мойсієнко, Г.І. Гримашевич, *Єдність у різноманітності...*, с. 10.

⁶⁹ W. Kuraszkiewicz, *Zarys dialektologii wschodniosłowiańskiej...*, с. 153.

⁷⁰ Там же, с. 158.

⁷¹ Там же, с. 160.

⁷² Там же.

⁷³ Там же.

⁷⁴ Там же.

⁷⁵ Там же.

⁷⁶ В.І. Зевако, *Про деякі білоруські особливості...*, с. 42-43.

⁷⁷ Там же, с. 45.

⁷⁸ «У літературній українській мові [цей звук – М.А.В.] належить до передньо-середнього ряду, високо-середнього підняття, є недієзним» (В.М. Мойсієнко, *Історична діалектологія української мови...*, с. 12).

⁷⁹ Там же.

VII. Східнополіський говір:

(50) «За гу'лицаю, де расту'ть сакари'»⁸⁰.

У східнополіських говірках трапляються лексеми з протетичним звуком *z*, що характерно для південно-західного наріччя білоруської мови. Варто зазначити, що в обох літературних мовах тут з'явилося би протетичне *v* (укр. *вулиця*, блр. *вуліца*).

VIII. Середньополіський говір:

(51) «/а ʎік'і дороґ'і//»⁸¹.

(52) «// у ʎород'і учасникам бойових д'їй ўс'і ʎил'г'і //»⁸².

(53) «/ і пуʎт'оўк'і ў санатор'ї //»⁸³.

(54) «// а шче ў т'і ʎок'і нас застаў'л'али ʎуже ʎажко роʎбити»⁸⁴.

(55) «ої воʎрог'і з доʎрог'і»⁸⁵.

(56) «/ і дв'і ʎожк'і / і дв'і м'іск'і //»⁸⁶.

(57) «// от йа кажу до його / до браʎтих'і //»⁸⁷.

Західнополіський говір:

(58) «to biędny xʎores' - a to x'itry»⁸⁸.

У середньополіському та західнополіському говорах наявні звукосполучення [к'і], [z'і], [x'і]. На згадане явище звертає увагу В.М. Мойсієнко, який у цьому контексті пише про «загальносхіднослов'янську тенденцію зміни *zy, ky, xy* в *gi, ki, xi*, що відбулася у різних діалектах Русі неоднаково: у південних говорах – наприкінці XI ст., в північних і східних – у другій половині XII – протягом XIII ст.»⁸⁹. Одночасно «м'яка реалізація фонем /г, к, х/ перед голосним переднього ряду» виділяється також Дель Гаудио Сальваторе у переліку рис, властивих говіркам Ріпкинського району, але дослідник не визначає точно походження цієї особливості, наголошуючи лише на тому, що вона притаманна також білоруській та російській мовам⁹⁰. Отже, тут маємо справу скоріше з виявом спільного розвитку діалектного явища (блр. *xitry*, рос. *xитрый*), тим паче, що така його рефлексія типова також для деяких подільсько-волинських, надсянських, наддністрянських, північнокарпатських і східнокарпатських говірок⁹¹.

⁸⁰ О. Курило, *Матеріали до української діалектології...*, с. 111.

⁸¹ В.М. Мойсієнко, Г.І. Гримашевич, *Єдність у різноманітності...*, с. 10.

⁸² Там же.

⁸³ Там же.

⁸⁴ Там же.

⁸⁵ Там же, с. 11.

⁸⁶ Там же, с. 19.

⁸⁷ Там же.

⁸⁸ W. Kuraszkiwicz, *Zarys dialektologii wschodniosłowiańskiej...*, с. 153.

⁸⁹ В.М. Мойсієнко, *Історична діалектологія української мови...*, с. 57.

⁹⁰ Д.І. Сальваторе, *Деякі особливості говору Ріпкинського району*, «Філологічні студії: Збірник наукових праць» 2017, вип. 9, с. 142. Згідно з українською літературною нормою тут з'являються сполучення [ки], [zi], [xi] (укр. *xитрий*).

⁹¹ С.П. Бевзенко, *Діалектологія*, Київ 1980. У деяких із перерахованих говірок на цьому місці допустимі «звукосполуки [к'eu], [x'eu], [к'ue], [x'ue], [к'і], [x'і], [z'і], [zi]», вживання яких часто зумовлене наголосом (там же).

Аналіз одиниць морфологічного рівня

ІХ. Східнополіський говір:

- (59) «А ста́рши брат го́йстру шаблю впі́йма'в»⁹².
 (60) «Вин того ді́ла був знайо́ми»⁹³.
 (61) «А ме́нши брат бежи́ть-пудбіга́є, чирво́ну кита́йку знахожда́є»⁹⁴.
 (62) «Бо́же миласти́ви»⁹⁵.
 (63) «Таки́ могу́щи, усе́ зна'в»⁹⁶.
 (64) «Сильни́ мут иде́»⁹⁷.
 (65) «М'я́ки хлѣб»⁹⁸.
 (66) «Слюса́рику, скуй менѣ вено́чак, залати́ вено́чак, залати́ перньо́чак»⁹⁹.
 (67) «Ві́н ра́ди»¹⁰⁰.
 (68) «Да закупи́ла вана́ да три гарада́: шо перви го́рад да ис пана́ми, шо дру́ги горад да ис казака́ми, шо тре́йті го́рад да ис пахара́ми»¹⁰¹.
 (69) «/ припливі́ к бере́жочку к жоўтаму п'е́сочку /»¹⁰².
 (70) «Го́йстру ша́блю вині́ма'є... да свайму́ ме́ншаму бра́ту го́лаву стина́є»¹⁰³.
 (71) «Седи́, седи́, ящерко, в зеле́наму ку́щику, май са́бі' дѣ'вачку, як перепѣ́лачку»¹⁰⁴.
 (72) «/ то н'е ма́тка с т'он'е́анк'ім галаско́м //»¹⁰⁵.
 (73) «Свитина рогози́новая, повси́на волови́ная»¹⁰⁶.
 (74) «Жнивава́я пѣ́сьня»¹⁰⁷.
 (75) «Ра́ня раля́ лу́чая, ненуж тая пійзьня»¹⁰⁸.
 (76) «Залата́я кара́, срѣ́блая ро́за»¹⁰⁹.
 (77) «/ і зам'азаў гл'іна́йу /»¹¹⁰.
 (78) «Чи не бачили, добрия люде, да куди наша калімажка йшла?»¹¹¹.

⁹² О. Курило, *Матеріяли до української діалектології...*, с. 110.

⁹³ Там же, с. 115.

⁹⁴ Там же.

⁹⁵ Там же, с. 118.

⁹⁶ Там же.

⁹⁷ Там же.

⁹⁸ Там же.

⁹⁹ Там же, с. 121.

¹⁰⁰ Там же, с. 124.

¹⁰¹ Там же, с. 121.

¹⁰² W. Kuraszkiewicz, *Zarys dialektologii wschodniosłowiańskiej...*, с. 159.

¹⁰³ О. Курило, *Матеріяли до української діалектології...*, с. 111.

¹⁰⁴ Там же.

¹⁰⁵ W. Kuraszkiewicz, *Zarys dialektologii wschodniosłowiańskiej...*, с. 160.

¹⁰⁶ О. Курило, *Матеріяли до української діалектології...*, с. 110.

¹⁰⁷ Там же, с. 113.

¹⁰⁸ Там же, с. 119.

¹⁰⁹ Там же, с. 126.

¹¹⁰ W. Kuraszkiewicz, *Zarys dialektologii wschodniosłowiańskiej...*, с. 160.

¹¹¹ О. Курило, *Матеріяли до української діалектології...*, с. 116.

(79) «За три лѣса́, за три тьо́мня»¹¹².

Середньополіський говір:

(80) «|бат'ко |дуже буў чолов'я́к ро́зумни / чи́стоп'ломни / аку́ратни ўсе ўм'еў робит'»¹¹³.

(81) «/ |дуже |ради́ буў /»¹¹⁴.

(82) «ти ка́жди ден' пок'лочку напради і |будут у нас к'росна //»¹¹⁵.

Західнополіський говір:

(83) «bah'on vel'ik'i a po ser'edińi łuh»¹¹⁶.

(84) «p'aláci, m'iz'li n y palec, vel'ik'i palec, kłykot'»¹¹⁷.

(85) «hnyzd'o h'ajs'c'or č'orny jak bus'ol»¹¹⁸.

(86) «to b'i'edny x'lopec' - a to x'li'try»¹¹⁹.

(87) «клубочок поўёў ёго на тую гору, на туйой горы ст'ойць та́й сад, а у тым с'аду ст'ойць та́кая х'ата!»¹²⁰.

Як бачимо, у всіх трьох північноукраїнських говорах з'являються стягнені форми називного відмінка прикметників та порядкових числівників чоловічого роду (приклади 59-68, 80-82 та 83-86), які характерні для білоруського мовного простору (блр. *вялікі, чорны, першы, бедны, хітры*), хоча у випадку західнополіських говірок їх можна сприймати також як вияв польського впливу (пол. *wielki, czarny, pierwszy, biedny, chytry*). Крім цього, у східнополіському та західнополіському говорах у вихідній формі прикметників жіночого роду з'являється флексія *-ая* (приклади 73-76, 87), яка притаманна білоруському та російському мовним просторам, проте В.І. Зевако обидві згадані риси однозначно зараховує до особливостей, які виникли як результат взаємодії з білоруськими говірками¹²¹. Одночасно у східнополіських говірках фіксуються також інші прикметникові закінчення білоруського походження: *-ия* (приклади 78-79) для називного відмінка множини, *-аму* (приклади 69-71) для давального відмінка однини та *-ім* (приклад 72) для орудного відмінка однини прикметників чоловічого роду й *-аю* (приклад 77) для орудного відмінка однини прикметників жіночого роду.

Х. Східнополіський говір:

(88) «А ё́н дрóва рубáл на дравé»¹²².

(89) «/ |ён пай'ед'е^a р'ибу лав'ит' //»¹²³.

¹¹² Там же, с. 128.

¹¹³ В.М. Мойсієнко, Г.І. Гримашевич, *Єдність у різноманітності...*, с. 35.

¹¹⁴ Там же.

¹¹⁵ Там же, с. 37.

¹¹⁶ W. Kuraszkiewicz, *Zarys dialektologii wschodniosłowiańskiej...*, с. 155.

¹¹⁷ Там же, с. 156.

¹¹⁸ Там же, с. 157.

¹¹⁹ Там же, с. 153.

¹²⁰ Там же, с. 160.

¹²¹ В.І. Зевако, *Про деякі білоруські особливості...*, с. 43.

¹²² Н.И. Толстой, А.В. Гура, О.А. Терновская, С.М. Толстая, *Полесский этнолингвистический сборник...*, с. 62-64.

¹²³ W. Kuraszkiewicz, *Zarys dialektologii wschodniosłowiańskiej...*, с. 159.

- (90) «/ а йан¹а за йаг¹о да у м⁷е^аш¹ок да й пан⁷е^асла //»¹²⁴.
- (91) «А ям^у такее удалось»¹²⁵.
- (92) «// а баба прин⁷есла сн⁷едат⁷ йе^аму на м⁷оре^а //»¹²⁶.
- (93) «/ дак Іван йе^ай¹е у п⁷іеч⁷ //»¹²⁷.
- (94) «А на ей быў тих [т.е. тиф], на матцы»¹²⁸.
- (95) «Тяпэраки о це ужэ бы мая м⁷атка умэрла, дак я б ужэ, шчо у мяне б ни було, дак нясуть у тую хату»¹²⁹.
- (96) «/ йа таб^е сн⁷едат⁷ прин⁷есла //»¹³⁰.
- (97) «А тады ужэ – мая м⁷атка р⁷одная, дак я ужэ далжна п⁷эрва вести да сяб^е и угашчать тых людей»¹³¹.
- (98) «Неззя мен⁷, дитя мае, прыбуць ик таб⁷»¹³².
- (99) «Мині се вино самій на⁷ дабно, майм^у бра⁷тчку на жені⁷ ннічко»¹³³.
- (100) «Пага⁷ на твая⁷ еда⁷»¹³⁴.
- (101) «Хоч м⁷бч твая⁷ і⁷зьме, то рука⁷ твая⁷ не зні⁷ме»¹³⁵.
- (102) «Ой ми свай^у па⁷ ну нареди⁷ ли сла⁷ву»¹³⁶.
- (103) «Лу⁷чче ми бу⁷дем іхати-повжджати, тернам да бар⁷я⁷ кам бу⁷дем верхі⁷ стина⁷ти да свай^у ме⁷ншаму бра⁷ту на прикме⁷ту же пакида⁷ти»¹³⁷.
- (104) «/ загадала д⁷юцци свай¹ой п⁷іеч⁷ тап⁷іт⁷ //»¹³⁸.
- (105) «Умира⁷ла яе м⁷атка як раз на Мик⁷олу»¹³⁹.
- (106) «Ой хто-ж ту⁷ю кару⁷ пабира⁷е?»¹⁴⁰.
- (107) «Шо я тую ту⁷ску, шо я тую печаль да на листо⁷чки спишу, шо я лисьте, лисьте розма⁷істе за водою пущу⁷»¹⁴¹.

¹²⁴ Там же, с. 160.

¹²⁵ Н.И. Толстой, А.В. Гура, О.А. Терновская, С.М. Толстая, *Полесский этнолингвистический сборник*: ..., с. 64.

¹²⁶ W. Kuraszkiewicz, *Zarys dialektologii wschodniosłowiańskiej*..., с. 159.

¹²⁷ Там же, с. 160.

¹²⁸ Н.И. Толстой, А.В. Гура, О.А. Терновская, С.М. Толстая, *Полесский этнолингвистический сборник*: ..., с. 62.

¹²⁹ Там же, с. 67.

¹³⁰ W. Kuraszkiewicz, *Zarys dialektologii wschodniosłowiańskiej*..., с. 159.

¹³¹ Н.И. Толстой, А.В. Гура, О.А. Терновская, С.М. Толстая, *Полесский этнолингвистический сборник*: ..., с. 67.

¹³² О. Курило, *Матеріали до української діалектології*..., с. 115.

¹³³ Там же, с. 118.

¹³⁴ Там же, с. 112.

¹³⁵ Там же, с. 118.

¹³⁶ Там же, с. 119.

¹³⁷ Там же, с. 123.

¹³⁸ W. Kuraszkiewicz, *Zarys dialektologii wschodniosłowiańskiej*..., с. 160.

¹³⁹ Н.И. Толстой, А.В. Гура, О.А. Терновская, С.М. Толстая, *Полесский этнолингвистический сборник*: ..., с. 62.

¹⁴⁰ О. Курило, *Матеріали до української діалектології*..., с. 120.

¹⁴¹ Там же, с. 124.

- (108) «Распита́ли, як ано́ то́є, так тих мана́хав цеп на ши́ю и в Сибір»¹⁴².

Західнополіський говір:

- (109) «сleka taja bułka namorduje, on'a ħetaje fkoło na ħi'ci»¹⁴³.
 (110) «клубочок поўеў ёго на т'ую гору, на т'уой горы ст'оиць такий сад, а у тым с'аду ст'оиць такая х'ата!»¹⁴⁴.
 (111) «jak wuõn rozv'az'au ton miš'ok, jak toje x'ynulo iz miška, ruõzne žab'ly, korop'ly (k'orop = ropucha), už'ye, jaščurki»¹⁴⁵.
 (112) «tak j'oho pan buk nakaz'au že mus'iš toje zobrat'i, k'edys' v'ypus'c'iu»¹⁴⁶.
 (113) «h'eto fs'a moja s'em'ja: b'ac'ko, m'aty, dyt'yna»¹⁴⁷.

Вищенаведені приклади свідчать про те, що в українських східнополіських говірках фіксуються притаманні білоруському мовному ґрунту форми як особових, так і присвійних займенників: *ён* (укр. *він*), *яна* (укр. *вона*), *яго* (укр. *його*), *яму* (укр. *йому*), *яе* (укр. *їй*), *на ёй* (укр. *на ній*), *мяне* (укр. *мене*), *табе* (укр. *тобі*), *сябе* (укр. *себе*), *мае* (укр. *моє*), *майму* (укр. *моєму*), *твая* (укр. *твоя*), *свайму* (укр. *своєму*), *сваёй* (укр. *своєї*). Причому варто зазначити, що у досліджуваних говірках у займенниках *йеаму* та *йеай|е* (приклади 92 і 93) *е* тільки наближається до *а*, тобто *акання* не повністю тут реалізоване. Крім цього, як в східнополіському, так і в західнополіському говорах наявні наступні форми вказівних займенників: *тая* (укр. *та*), *тую* (укр. *ту*), *тоє* (укр. *те*), *у тым* (укр. *у тому/у тім*), *зэта* (укр. *це*). Вони типові для білоруського мовного ґрунту, але у зв'язку з тим, що нестягнені форми займенників *тая*, *тую*, *тоє*, як стилістично марковані, поширені також в українській мові, особливо у фольклорі, це спільна риса не тільки окремих білоруських та українських говірок, але й навіть мов. Натомість наявність лексеми *h'eto* є виявом білоруського впливу. Причому з огляду на той факт, що це західнополіська говірка, *акання* тут відсутнє, зрештою, подібно як у берестейсько-пінських говірках, статус яких, як підкреслювалося раніше, викликає сумніви.

XI. Східнополіський говір:

- (114) «// У йіх буў син Ів'ан //»¹⁴⁸.
 (115) «Була́ в його́ ша́пка-би́рка, зве́рху ди́рка»¹⁴⁹.
 (116) «И к йим»¹⁵⁰.

¹⁴² Там же, с. 128.

¹⁴³ W. Kuraszkiewicz, *Zarys dialektologii wschodniosłowiańskiej...*, с. 156.

¹⁴⁴ Там же, с. 160.

¹⁴⁵ Там же, с. 154.

¹⁴⁶ Там же.

¹⁴⁷ Там же, с. 158.

¹⁴⁸ Там же, с. 159.

¹⁴⁹ О. Курило, *Матеріали до української діалектології...*, с. 112.

¹⁵⁰ Н.И. Толстой, А.В. Гура, О.А. Терновская, С.М. Толстая, *Полесский этнолингвистический сборник...*, с. 64.

Середньополіський говір:

- (117) «/ бо за його н'ічого не пла¹тили /»¹⁵¹.
 (118) «/ і його йако¹с' таки і доч¹ка бу¹ла /»¹⁵².
 (119) «// і тоже ос¹та¹ўс'а його син //»¹⁵³.
 (120) «// йак л'ага¹йу спат' з йім у¹вечер'і»¹⁵⁴.
 (121) «// і добре / і па¹гане ми з йейу под'ілимос'а //»¹⁵⁵.

Західнополіський говір:

- (122) «to dwa pryš¹lo do j¹oho a tr¹et'oho ne bu¹lo šče raz¹om z ijm¹y dw¹oma»¹⁵⁶.
 (123) «to star¹yk šče odmah¹ajec'c'a od j¹oho, a un k¹aže:»¹⁵⁷.
 (124) «to vi¹eće ne bla¹cyli tr¹et'oho, no tu tup¹irože sob'¹e podyvi¹eće s'a na j¹oho»¹⁵⁸.
 (125) «nex i¹x ukra¹de u m¹ene z b¹ryčkoju, tohd¹y odd¹am doč¹ku sfoj¹u za j¹oho»¹⁵⁹.
 (126) «w j¹oho t'¹aške ž¹yc'e, bo m¹alo m¹aje zemli»¹⁶⁰.
 (127) «jak jest d¹užo m¹edu, to w¹ybere po¹lov¹inu a r¹eštu zost¹avit dla j¹x na z'¹imu»¹⁶¹.
 (128) «jak ja ne perebj¹u k¹lyxt'om, to ja musu za j¹x zap¹lat'¹it'i, a jak ja pereb'¹j¹u to toj zap¹lat'¹it, xto kaze dat'¹i»¹⁶².
 (129) «у их родзило¹со дзиц¹я и нихт¹о не хоц'¹эў хрисци¹ци»¹⁶³.

У випадку поєднання прийменника з займенником у непрямих відмінках в українському мовному просторі, як правило, з'являється *н* (у *них*, з *ними*), тоді як у білоруському – воно відсутнє¹⁶⁴ (*ў іх*, з *імі*). Саме таке явище ілюструють вищенаведені приклади фраз північноукраїнськими говірками.

ХІІ. Східнополіський говір:

- (130) «Ще й ран'ї того Микола встав, лучко'м подзвони'в, бра'тцев побуди'в»¹⁶⁵.

¹⁵¹ В.М. Мойсієнко, Г.І. Гримашевич, *Єдність у різноманітності...*, с. 10.

¹⁵² Там же, с. 15.

¹⁵³ Там же, с. 18.

¹⁵⁴ Там же.

¹⁵⁵ Там же, с. 20.

¹⁵⁶ Там же, с. 152.

¹⁵⁷ Там же.

¹⁵⁸ Там же.

¹⁵⁹ Там же, с. 153.

¹⁶⁰ Там же.

¹⁶¹ Там же, с. 154.

¹⁶² Там же, с. 156.

¹⁶³ Там же, с. 160.

¹⁶⁴ Ця риса білоруського походження помітна також у досліджуваних Дель Гаудио Сальворе говірках Ріпкинського району (Д.Г. Сальворе, *Деякі особливості говору Ріпкинського...*, с. 143).

¹⁶⁵ О. Курило, *Матеріали до української діалектології...*, с. 124.

Західнополіський говір:

- (131) «Вышэй, вышэй поднімаеця ого́нь из зымні, поднімаеця, а то выла́зыць чіловік из тогó огню и гово́рыць»¹⁶⁶

У східнополіському та західнополіському говорах фіксуються вияви білоруського способу творення форм вищого ступеня прислівників і прикметників (блр. *раней, вышэй* – укр. *раніше, вище*), на що звертає увагу також Дель Гаудіо Сальваторе¹⁶⁷.

XIII. Східнополіський говір:

- (132) «/ ти па м'ору й'ез'д'іш /»¹⁶⁸.

- (133) «/ ти рибку д'овіш /»¹⁶⁹.

Західнополіський говір:

- (134) «чы ты jom'u das'li?»¹⁷⁰.

- (135) «чы ты jom'u das'li my dam'o, vy dast'e wońiē ņic ne dad'ut»¹⁷¹.

- (136) «n'ex svoj'u dočk'u odd'as'c' za m'ene»¹⁷².

- (137) «a druha kobi'eta v'oźme prod'asc' bo na podatok tr'eba hr'osy zaplac'ici»¹⁷³.

- (138) «клубочок поўёў ёго на т'ую гору, на т'ой горы ст'оиць такіх сад, а у тым сад ст'оиць такая х'ата!»¹⁷⁴.

У східнополіському говорі при відмінюванні дієслів II дієвідміни у формах другої особи однини замість української флексії *-иш* з'являється типове для білоруського мовного ґрунту закінчення *-иш*. Натомість у західнополіських говірках білоруський вплив спостерігається у формі другої особи однини *das'li* (блр. *daci* – укр. *daci*) та у формах третьої особи однини з кінцевим *-ць*, наприклад, *odd'as'c'* (блр. *addac'c'* – укр. *віддасть*), *prod'asc'* (блр. *pradac'c'* – укр. *продасть*), *st'oi'c'* (блр. *stai'c'* – укр. *стоїть*). Отже, всі згадані відмінності мають суто фонетичний характер.

XIV. Середньополіський говір:

- (139) «/ с'а'дайем /»¹⁷⁵.

- (140) «с'а'дайем ми' так / йак ми' пр'іч'еж'іе»¹⁷⁶.

У середньополіському говорі фіксується дієслівна форма *сядаем*, яку можна сприймати як форму першої особи множини від білоруського дієслова

¹⁶⁶ Там же.

¹⁶⁷ Д.Г. Сальваторе, *Деякі особливості говору Рінкинського...*, с. 143.

¹⁶⁸ W. Kuraszkiewicz, *Zarys dialektologii wschodniosłowiańskiej...*, с. 159.

¹⁶⁹ Там же.

¹⁷⁰ Там же, с. 155.

¹⁷¹ Там же, с. 157.

¹⁷² Там же, с. 153.

¹⁷³ Там же, с. 155.

¹⁷⁴ Там же, с. 160.

¹⁷⁵ В.М. Мойсієнко, Г.І. Гримашевич, *Єдність у різноманітності...*, с. 11.

¹⁷⁶ Там же.

сядаць. Адже на українському ґрунті відповідає йому дієслово *сідати*, яке у цьому випадку при дієвідмінюванні мало би форму *сідаємо*.

XV. Західнополіський говір:

(141) «реч¹у хліб»¹⁷⁷.

(142) «treba jumu ритих¹ч¹у, наре¹ч¹у х'ліба»¹⁷⁸.

(143) «treba ромох¹ч¹і наре¹ч¹і хліба»¹⁷⁹.

(144) (151) «tryvoha – treba цтык¹аты, б'е¹ш¹чу – даv'aj быжі¹емо!»¹⁸⁰.

Зафіксовані у західнополіському говорі форми інфінітива з кінцевим *-чи* (у є варіантом фонемі *i*) типу *реч¹у* (блр. *пячы* – укр. *пекти*), *наре¹ч¹у*, *наре¹ч¹і* (блр. *напячы* – укр. *напекти*), *ри¹тих¹ч¹у*, *ро¹мох¹ч¹і* (блр. *памагчы/дапамагчы* – укр. *допомогти*), *б'е¹ш¹чу* (блр. *бегчы* – укр. *бігти*) слід розглядати скоріше як вияв спільного розвитку українських та білоруських поліських говірок, тим паче, що, як згадувалося, ця риса властива також південно-західному наріччю української мови.

XVI. Східнополіський говір:

(145) «/ йон пайед'е^a р¹ибу лав¹іт'//»¹⁸¹.

(146) «/ і пай|ехаў Ів|ан р|ибу в|уд'іт'//»¹⁸².

(147) «// а б¹аба прин'ісла сн'і¹е¹дат' йе^aму на м'оре^a//»¹⁸³.

(148) «// нача¹ла йаг¹о гук¹ат'//»¹⁸⁴.

Середньополіський говір:

(149) «йак же ж ми 'будемо жит'»¹⁸⁵.

(150) «/ а в'ін|чан'а не бу|ло бо ни бу|ло де в'ін|чат'//»¹⁸⁶.

(151) «то|д'і шче йак з|разу йа бу|ла |мен'ча / то дозво|л'али хо|дит'//»¹⁸⁷.

(152) «// хоч гр'іх так ка|зат'//»¹⁸⁸.

(153) «// йак л'агайу спат' з йім у|вечер'і /»¹⁸⁹.

Західнополіський говір:

(154) «ја не' х|о¹чу т|о¹го гоб¹іс'і»¹⁹⁰.

¹⁷⁷ W. Kuraszkiewicz, *Zarys dialektologii wschodniosłowiańskiej...*, с. 157.

¹⁷⁸ Там же, с. 154.

¹⁷⁹ Там же, с. 158.

¹⁸⁰ Там же, с. 157.

¹⁸¹ Там же, с. 159.

¹⁸² Там же.

¹⁸³ Там же.

¹⁸⁴ Там же.

¹⁸⁵ В.М. Мойсієнко, Г.І. Гримашевич, *Єдність у різноманітності:...*, с. 9.

¹⁸⁶ Там же, с. 11.

¹⁸⁷ Там же, с. 16.

¹⁸⁸ Там же, с. 17.

¹⁸⁹ Там же, с. 18.

¹⁹⁰ W. Kuraszkiewicz, *Zarys dialektologii wschodniosłowiańskiej...*, с. 159.

(155) «serp, ž|ac' i ž|yto na žmeñiē»¹⁹¹.

(156) «kos' ic' i s' iēno»¹⁹².

(157) «br|ac' i v|odu s ko|oż' is' a»¹⁹³.

(158) «Старец даў ем |у |е|с|ци, вуон наеўса»¹⁹⁴.

У вищенаведених дієслівних формах у східнополіському й середньополіському говорах з'являється суфікс інфінітива *-ть* (укр. *ловити, вудити, снідати, гукати, жити, вінчати, ходити, казати, спати*), властивий також українському південно-східному наріччю та російській літературній мові. Тому, це скоріше вияв спільного розвитку, але якщо би розглядати це явище як російський або білоруський вплив, то у другому випадку лише частковий, оскільки у білоруському мовному просторі на цьому місці повинно відбутися ще *цекання* (блр. *лавіць, вудзіць, снедаць, гукаць, жыць, вянчаць, хадзіць, казаць, спаць*), що, своєю чергою, помітно у мові носія західнополіського говору.

Висновки

Проведене дослідження показує, що на всій території Українського Полісся у фонетиці й морфології досить сильно проявляється вплив суміжних південних білоруських говірок, але найвиразніше він віддзеркалюється у східнополіському говорі, найяскравішою рисою білоруського походження якого є *акання*.

Поза тим, серед явно білоруських фонетичних ознак північноукраїнських говорів можливо виділити, зокрема, твердість *[p]* та *[ц]*, а також характерні для деяких західнополіських говірок процеси *цекання* і *дзекавання* чи протетичне *[ɛ]*, яке іноді фіксується у східнополіських говірках. Своєю чергою, якщо йдеться про морфологічні особливості, що виникли внаслідок білоруського впливу, то варто згадати стягнені форми називного відмінка прикметників та порядкових числівників чоловічого роду поряд із неусіченими формами жіночого й середнього родів та множини, відсутність *[н]* у випадку поєднання прийменника з займенником у непрямих відмінках, наявність у східнополіському й західнополіському говорах особових, присвійних та вказівних займенників типу *ён, яна, яго, яму, яе, на ёй, мяне, табе, сябе, мае, майму, твая, свайму, свайёй, гэта*, а також виявів білоруського способу творення форм вищого ступеня прислівників і прикметників (*раней, вышэй*). Натомість такі риси, як, зокрема звукосполуки *[к'і], [ɛ'і], [х'і]* у середньополіському й західнополіському говорах та форми інфінітива з кінцевим – *чи* у західнополіських говірках є підтвердженням спільного розвитку.

¹⁹¹ Там же.

¹⁹² Там же.

¹⁹³ Там же.

¹⁹⁴ Там же, с. 160.

Одночасно, не завжди можна однозначно визначити, чи дана риса є виявом білоруського впливу, чи спільного розвитку діалектних явищ. Крім цього, у зв'язку з територіальною близькістю українських поліських говорів не тільки з білоруськими, але також із польськими й російськими говірками, деякі їхні особливості можуть бути наслідком відповідно польського (особливо у випадку західнополіського говору) та російського впливів. Показовим прикладом буде тут реалізація *ѣ* у вигляді [e], притаманна східнополіському та середньополіському говорам. Адже дослідники трактують це явище по-різному: як вияв спільного розвитку або рису російського чи білоруського походження. З другого боку, з огляду на те, що структура говірок поступово, але природно змінюється під впливом літературної норми, іноді на місці цього звуку з'являється також рефлекс [i].

Бібліографія

- Arkushyn H.L., *Dialektonosiyi proty dialektolohiv (pro status beresteys'ko-pins'kykh hovirok)*, [w:] *Dialog der Sprachen – Dialog der Kulturen. Die Ukraine aus globaler Sicht: Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik, Bd. 2012*, red. O. Novikova, P. Hilkes, U. Schweier, V.O. Sagner, München – Berlin 2013, s. 31-37 [Аркушин Г.Л., *Діалектоносії проти діалектологів (про статус берестейсько-пінських говірок)*, в кн.: *Dialog der Sprachen – Dialog der Kulturen. Die Ukraine aus globaler Sicht: Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik, Bd. 2012*, ред. О. Новикова, Р. Хілкес, У. Швейер, В.О. Сagner, Мюнхен – Берлін 2013, с. 31-37].
- Bevzenko S.P., *Dialektolohiya*, Kyiv 1980 [Бевзенко С.П., *Діалектологія*, Київ 1980].
- Veksler P., *Histarychnaya fanalohiya belaruskay movy*, Minsk 2004 [Векслер П., *Гістарычная фаналогія беларускай мовы*, Мінск 2004].
- Humetskaya L.L., *Voprosy ukrainsko-belorusskikh yazykovykh svyazey drevnego perioda*, „Voprosy yazykoznaninya” 1965, nr 2, s. 39–44 [Гумецкая Л.Л., *Вопросы украинско-белорусских языковых связей древнего периода*, «Вопросы языкознания» 1965, № 2, с. 39–44].
- Zevako V.I., *Pro deyaki bilorus'ki osoblyvosti hovirok pivnichnoyi Chernihivshyny u zv'yazku z problematy yikhnoho hrupivannya*, „Filolohichni studiyi: Struktura i semantyka movnykh odynyt” 2014, wyp. 10, s. 39-47 [Зевако В.І., *Про деякі білоруські особливості говірок північної Чернігівщини у зв'язку з проблемами їхнього групування*, «Філологічні студії: Структура і семантика мовних одиниць» 2014, вип. 10, с. 39-47].
- Karskyu E., *Etnograficheskaya karta belorusskogo plemeni: Belorusskiye govory*, [w:] *Belorusy*, t. 1: *Vvedeniye v izucheniye yazyka i narodnoy slovesnosti*, red. E. Karskyu, Warszawa 1903 [Карский Е., *Этнографическая карта белорусского племени: Белорусские говоры*, в кн.: *Белорусы*, т. 1: *Введение в изучение языка и народной словесности*, ред. Е. Карский, Warszawa 1903].
- Klimchuk F.D., *Havorki Zakhodnyaha Paleessya: Fanetychny narys*, Minsk 1983 [Клімчук Ф.Д., *Гаворкі Заходняга Палесся: Фанетычны нарыс*, Мінск 1983].
- Klimchuk F.D., *Havorki Berastseyskay voblastsi*, [w:] *Gdzie bije źródło... Pieśni ludowe pogranicza Polski i Białorusi*, red. F. Czyżewski, A. Dudek-Szumigaj, M. Żygalova, Lublin–Wisznice 2015, s. 129-143 [Клімчук Ф.Д., *Гаворкі Берасцейскай вобласці*, в кн.: *Gdzie bije źródło... Pieśni ludowe pogranicza Polski i Białorusi*, ред. F. Czyżewski, A. Dudek-Szumigaj, M. Żygalova, Lublin–Wisznice 2015, с. 129-143].

- Kozłowska-Doda J., *Białoruś jako pogranicze a pogranicza Białorusi: Zarys problematyki badań językoznawczych z przełomu XX i XXI w.*, „Studia białorutenistyczne” 2016, nr 10, s. 235-262.
- Kryvitski A.A., *Дыялекталогія беларускай мовы*, Minsk 2003 [Кривіцькі А.А., *Дыялекталогія беларускай мовы*, Мінск 2003].
- Kuznetsov S.A. (red.), *Bolshoy tolkovyy slovar russkogo yazyka*, Sankt-Peterburg 2008 [Кузнецов С.А. (ред.), *Большой толковый словарь русского языка*, Санкт-Петербург 2008].
- Kuraszkiewicz W., *Zarys dialektologii wschodniosłowiańskiej z wyborem tekstów gwarowych*, wyd. 2, Warszawa 1963.
- Kurylo O., *Materiyaly do ukraïns'koyi diyalektolohiyi ta folklorystyky*, Kyuiv 1928 [Курило О., *Матеріали до української діалектології та фольклористики*, Київ 1928].
- Maryeyev D.A., *Dynamika skhidnopolis'koho dialektu*, Kyuiv 2018 [Мареев Д.А., *Динаміка східнополіського діалекту*, Київ 2018].
- Moysiienko V.M., *Pivnichnoukrayins'ke narichchya: Okreslenist u prostori i chasi*, [w:] Hlotohenez: *Materiyaly mizhnarodnoyi naukovoyi konferentsiyi*, 2015, s. 144-165 [Мойсієнко В.М., *Північноукраїнське наріччя: Окресленість у просторі й часі*, в кн.: *Глотогенез: Матеріали міжнародної наукової конференції*, 2015, с. 144-165].
- Moysiienko V.M., *Istorychna dialektolohiya ukraïns'koyi movy: Pivnichne (polis'ke) narichchya: Pidruchnyk*, Kyuiv 2016 [Мойсієнко В.М., *Історична діалектологія української мови: Північне (поліське) наріччя: Підручник*, Київ 2016].
- Moysiienko V.M., Hrymashevych G.I., *Yednist u riznomanitnosti: Polischuky: Navchalno-metodychnyy posibnyk*, Zhutomug 2018 [Мойсієнко В.М., Гримашевич Г.І., *Єдність у різноманітності: Поліщуки: Навчально-методичний посібник*, Житомир 2018].
- Nazarova T.V., *Linhvistychnyy atlas Nyzhnoyi Prup'yati*, Kyuiv 1985 [Назарова Т.В., *Лінгвістичний атлас Нижньої Пруп'яти*, Київ 1985].
- Rusanivs'kyu V.M., Taranenko O.O., Zyablyuk M.P. ta in. (red.), *Ukrayins'ka mova: Entsyklopediya*, vyd. 2, Kyuiv 2004 [Русанівський В.М., Тараненко О.О., Зяблюк М.П. та ін. (ред.), *Українська мова: Енциклопедія*, вид. 2, Київ 2004].
- Salvatore D.G., *Deyaki osoblyvosti hovoru Ripkyns'koho rayonu*, «Filolohichni studiyi: Zbirnyk naukovykh prats» 2017, wup. 9, s. 140-145 [Сальваторе Д.Г., *Деякі особливості говору Ріпкинського району*, «Філологічні студії: Збірник наукових праць» 2017, вип. 9, с. 140-145].
- Seменова O., *Dialektolohichni doslidzhennya ukraïns'ko-bilorus'koho Polissya: Istoriohrafichnyy aspekt*, „Narodna tvorchist ta etnolohiya» 2019, nr 5 (381), s. 44-50 [Семенова О., *Діалектологічні дослідження українсько-білоруського Полісся: Історіографічний аспект*, «Народна творчість та етнологія» 2019, № 5 (381), с. 44-50].
- Skopenko O.I., *Ukrayins'ka ta bilorus'ka literaturni movy movy XX st. kriz pryizmu Polissya*, „Volyn-Zhytomyrshchyna: Istoryko-filolohichnyy zbirnyk z rehionalnykh problem» 2010, nr 22 (I), s. 159-164 [Скопненко О.І., *Українська та білоруська літературні мови XX ст. крізь призму Полісся*, «Волинь-Житомирщина: Історико-філологічний збірник з регіональних проблем» 2010, № 22 (I), с. 159-164].
- Tolstoy N.I., Hura A.V., Ternovskaya O.A., Tolstaya S.M., *Polesskiy etnolingvisticheskiy sbornik: Materiyaly i issledovaniya*, Moskva 1983 [Толстой Н.И., Гура А.В., Терновская О.А., Толстая С.М., *Полесский этнолингвистический сборник: Материалы и исследования*, Москва, 1983].
- Chekmonas V., *Iz istorii formirovaniya belorusskikh govorov*, [w:] *Belarusskaya mova: Shlyakhi razvitsya, kantakty, perspektyvy: Materiyaly III Mizhnar. kanhresa belarustay*, Minsk 2001, s. 29-50 [Чекмонас В., *Из истории формирования белорусских говоров*, в кн.: *Беларуская мова: Шляхі развіцця, кантакты, перспектывы: Матэрыялы III Міжнар. кангрэса беларусістаў*, Мінск, 2001, С. 29-50].

Ukrainian-Belarusian Borderland: Belarusian Influence on the Subdialects of Ukrainian Polesie

Abstract

The present paper is devoted to the research on the Ukrainian northern supradialect or, more precisely, the issue of the influence of Belarusian language space on the structure of local subdialects within it. The paper aims to indicate and describe characteristic features of Ukrainian Polesian subdialects, yet only those that testify to common with South Belarusian dialects trends in the evolution of dialectal phenomena or that penetrated into their structure as a result of Belarusian influence. In connection with this, the research is largely confrontational. This is why comparative-historical and descriptive methods of analysis were taken up.

Keywords: Ukrainian northern supradialect, Polesie, influence of Belarusian subdialects, comparative-historical method of analysis, descriptive method of analysis

Magdalena Ambra Wójcik, magister, doktorantka Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach (specjalność – językoznawstwo). Absolwentka filologii rosyjskiej I i II stopnia oraz filologii ukraińskiej z językiem rosyjskim I i II stopnia na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie.

EWA OGŁOZA

Uniwersytet Śląski
ORCID: 0000-0001-6524-0054
ewa.ogloza@us.edu.pl

Sowa bohaterką albumu *Kuba Lecha Wilczka*

Pamięci Pana Profesora Henryka Kurczaba i Jego Żony
z podziękowaniem za serdeczną gościnę w Rzeszowie sprzed wielu laty
(kiedy przywiozłam do recenzji raport z zespołowych badań
nad nauczaniem języka polskiego w szkole dziesięcioletniej).

Streszczenie

Przedmiotem opisu w artykule jest wydana przed 50 laty książka, a właściwie album, w którym autorem tekstu i zdjęć jest Lech Wilczek. Podaję podstawowe informacje o charyzmatycznym pisarzu, fotografie i przyrodniku. Omawiam zawartość książki, której bohaterką jest sowa wychowywana przez jakiś czas w warszawskiej pracowni artystycznej autora. Zwracam uwagę na etapy opowieści, opisy wyglądu ptaka i jego relacji z innymi zwierzętami, zwłaszcza z szopem Balbinką. Piszę o wyprawach autora do rezerwatów przyrody oraz o jego innych książkach, których bohaterami są takie zwierzęta, jak chomiki, borsuki i kruk.

Słowa kluczowe: Lech Wilczek, album fotograficzny *Kuba*, Henryk Kurczab

Gdy sięgnę pamięcią w dziecięce lata, w rodzinnym domu w podwarszawskim lesie zawsze coś oswojonego kumkało, ćwierkało, biegało, czołgało się, nawoływało, fruwało. Ja byłem tego sprawcą.

To był dar losu [Białowieża – E. O.]. Dla takiego miejsca do życia i pracy warto było zaryzykować i poświęcić wiele.

(Lech Wilczek – z *Opowieści o kuku*, s. 5)

Spośród czterech książek Lecha Wilczka o oswojonych zwierzętach: chomikach, sowie, kuku i borsukach, wybieram do szczegółowego omówienia drugą z nich. Kim był autor? Lech Wilczek urodził się 26 lipca 1930 roku w Miłosnej, ukończył warszawską Akademię Sztuk Pięknych, przez wiele lat – od 1971 roku – mieszkał w Białowieży, w drewnianej leśniczówce Dziejdzinka z mnóstwem zwierząt i pięknym ogrodem, a pod koniec życia – w niewielkim domu przy ulicy Browskiej, otoczonym donicami bratków i na pierwszy rzut oka zdradzającym, że mieszka w nim artysta. Wilczek przez długi czas związany był z Simoną Kossak,

będąc samemu, podobnie jak ona, charyzmatycznym fotografem, przyrodnikiem i znakomitym pisarzem, popularyzatorem i obrońcą przyrody, wspaniałym rozmówcą. Wieloletniej partnerce złożył hołd w albumie *Spotkanie z Simoną*, wydanym w 2011 roku, już po jej śmierci w 2007 roku. Wilczek zmarł 28 grudnia 2018 roku i został pochowany na niewielkim cmentarzu w Sulejówku, obok rodziców i brata, który zginął jako nastolatek, zastrzelony przez Niemców koło rodzinnego domu we wrześniu 1939 roku.

Książka *Kuba* została wydana w 1972 roku. Od pierwszego spojrzenia nie ma wątpliwości, kto jest bohaterem opowieści, kim jest Kuba. Wilczek opowiada o pobycie sowy puszczyka w jego pracowni, komponując książkę z 23 stron tekstu i 110 stron w drugiej części, którą wypełniają czarno-białe fotografie, przede wszystkim sowy. Sowa jest na zewnętrznych i wewnętrznych stronach okładek; na wewnętrznych – przedstawione są różne fazy lotu, które cechuje inny układ skrzydeł.

Lech Wilczek stworzył znakomity reportaż i fotoreportaż z pewnego czasu, kiedy w jego pracowni zamieszkała sowa, którą wcześniej wypatrzył w ogrodzie zoologicznym. Bohaterami i bohaterkami są koleżanki ze studiów na warszawskiej ASP oraz zwierzęta, które znalazły schronienie w jego mieszkaniu, także rośliny, które wzbudziły zainteresowanie sowy. Artysta opisuje przede wszystkim swoje mieszkanie i pracownię, ale także wyjeżdża motocyklem poza Warszawę i pięknie opisuje pejzaże oraz spotkania z ptakami.

Książka ma wartość dokumentu, jest świadectwem erudycji Wilczka oraz jego talentu gawędziarsko-literackiego. Wskazuje na zainteresowanie i żywy, pełen czułości stosunek do natury oraz poczucie humoru, a także wrażliwość etyczną w kontaktach z przyrodą, wrażliwość wtedy dość rzadką.

Część zdjęć wykonywał z pomocnikiem, Maciejem Musiałem, studentem politechniki, którego nazwisko wymienione jest na stronie tytułowej. Na dwóch zdjęciach są także autorzy – i Wojciech Wilczek, i student elektroniki.

Książka ma tytuł *Kuba*; w tytułach innych książek mówi się ogólnie o gatunku zwierząt, np. o chomikach czy borsukach. Być może, ptak był dość bliski autorowi, dlatego nadał mu imię, a jednocześnie imię w tytule brzmi zagadkowo, chociaż fotografia na okładce sugeruje, że bohaterką książki będzie sowa. W tytule pojawia się tylko imię sowy, mimo że wszystkie inne zwierzęta, które są bohaterami książek, także były obdarzone imionami, ale to już w tekście głównym.

Początek i zakończenie tekstu Wilczka nie dotyczy bezpośrednio Kuby. W tych miejscach występuje narracja o wyjeździe motocyklem poza Warszawę oraz „odkryciach”: pisklęcia – na początku, oraz dwu sowych jajek – w zakończeniu. Wilczek ujawnia talent narracyjny w opisach sytuacji, w których uczestniczył, i opisach przyrody, którą uważnie obserwował i którą doskonale znał. W książce są autentyczne nazwy topograficzne, pojawiają się autentyczne postaci.

Pierwsza z opisanych wycieczek odbyła się na motocyklu w połowie maja. Autor ze znajomą jechał do autentycznego rezerwatu „Jata” w pobliżu Łukowa. Szukać tam chcieli paproci, a wcześniej rozpoznawali rzepak, jaskry, firletki i żyto. Po drodze ich żal wzbudzają ścięte ogromne topole.

Chcąc nabyć kawałek pnia ściętego drzewa, który można by wykorzystać jako stół, udali się do domu właściciela, jadąc piękną, lipową aleją. Tam Wilczek zauważył dorosłą sowę i podejrzewając, że gdzieś może ukrywać się pisklę, podróżnicy zaczęli się wspinać na drzewo. Potwierdziło się przypuszczenie. Ciekawy jest zapis wewnętrznych rozważań autora, dlaczego nie powinien zabierać pisklęcia, mimo że tego pragnął i byłoby to łatwe do wykonania.

Wycieczka, którą przyrodnik i fotograf opisał w zakończeniu, odbyła się z udziałem koleżanki ze studiów, Izabeli, w jego rodzinne strony w okolicach Miłosnej i Sulejówka – do rezerwatu Kalińskie Mosty. Z zachwytem autor opisywał dziką przyrodę w rezerwacie, wiele uwagi poświęcając nawet pojedynczym roślinom. Wędrowcy w miarę upływu czasu i przemierzania kolejnych miejsc, dostrzegali bzy, czeremchę, na której śpiewał słowik, olchy, „węzowiska wyplukiwanych korzeni”, łąki po pas, pokrzywy, wierzbowe wykroty, chaszczce i próchniejące pnie oraz rozkwitające grązele. W syntetycznym opisie, dzięki wyliczeniom, Wilczek wskazuje na dominujące elementy pejzażu: uroczysko, ze słodkawym zapachem kwitnących bzów, z wiekowymi wierzbami poskręcany jak nigdzie, z rzeczką, która paru odnogami przeciskała się przez gąszcz, tworząc w jednym miejscu szerokie rozlewisko z palami po starym moście.

Kiedy udało się wędrowcom dotrzeć do gniazda na wierzbie z dwoma otworami, autor, uważnie mu się przyjrawszy, nie miał wątpliwości, że gniazdo z dwoma jajkami zostało opuszczone. Najważniejszym argumentem okazało się dostrzeżenie pajęczyny. Nie wiedział tylko autor, co mogło się stać z ptakami, że pozostawiły jajka w gnieździe.

Wilczek wspominał, że w wieku chłopięcym hodował dużo różnych ptaków. Miał po temu warunki w domu za miastem, wśród zarośli i drzew zdziczałego sadu. Puszczyka Kubę zobaczył na zapleczu łódzkiego ZOO: „Wyglądał jak kawał próchna wylupany z wnętrza starej wierzby. Potem nieruchomy kształt ożywił się dwiema wąskimi szparkami, które szybko urosły, zaokrągliły się i załypały ku mnie przepastną czernią” (*Kuba*, brak oznaczenia stron).

W innym miejscu książki dostrzegł autor w oczach sowy – „fascynującą szklistą głębię”. Pisał też: „Było coś niesamowitego w tych wielkich czarnych oczach, z poblaskiem granatu, patrzących z bliska, z okrągłej głowy” (*Kuba*, brak oznaczenia stron).

Puszczyk miał sześć tygodni; mierzył około 40 cm – od czubka głowy do końca ogona. W narracji pojawiła się autoironia: „Za jedne pięćdziesiąt złotych stałem się panem losu dzikiego ptaka. Niesłychane prawa uzurpuje sobie człowiek” (*Kuba*, brak oznaczenia stron).

Tylko ktoś, kto bardzo kocha to, co pozaludzkie, może tak opisywać – i szczegóły wyglądu, i podobieństwo do innych elementów natury, używając także peryfraz, np. *nieruchomy kształt* lub *kłęb puszystego pierza*.

Narracja *Kuby* składa się z rozmaitych epizodów chyba niezbyt długiego współmieszkania z sową. Wilczek relacjonuje pierwsze minuty pobytu sowy w pracowni na Złotej, posiłki ptaka, zabawy z Balbinką, czyli szopem, „pojedynki” z kotami i salamandrą – w pracowni na ulicy Długiej.

Wilczek pisze zwięźle, budując krótkie zdania i akapity. Opisy są jednak plastyczne, nasycone szczegółami, żartami, poczuciem humoru, analogiami i metaforami. Autor nie ukrywa podziwu dla przedstawicieli fauny i flory. Ma wyjątkową cierpliwość, np. poddając się swoistym „pieszczotom” czy formom nawiązania z nim bliższego kontaktu przez zwierzęta. Dostrzega wiele drobnych nawet elementów, np. zauważa, jak sowa obserwuje coś, co jest obiektem jej zainteresowania; przy okazji pojawia się wtřet popularnonaukowy, jak działają oczy sowy w połączeniu ze skręćami głowy.

Wilczek przedstawia czytelnikom takie zdarzenia z udziałem sowy, jak spotkania z rzekotką lub z kotem w kobiałce, próby wzbogacania posiłków dzięki wydłubanym włochatym kłączom tropikalnej nadrzewnej paproci, kąpiele w kuwecie (sowa po kąpielu wyglądała jak *czupiradłowaty kształt*). W związku z rzekotką autor podaje kilka sposobów pozyskiwania przez płaza wilgoci.

Autor dostarczał sowie żaby i myszy, a także mieszanki ze sproszkowaną pokrzywą, a nawet węgiel, kiedy ptak być może zjadł coś nieświeżego. Okazało się, że sowa nie atakowała salamandry, nawet w otwartym terrarium.

Pelen humoru jest opis sytuacji, kiedy Kuba towarzyszył Wilczkowi podczas pisania, przez chwilę przejawiając zainteresowanie znaczkami na papierze.

Wilczek opisuje zabawy szopa z sową, podkreślając delikatność sowy, która nie wykorzystuje siły pazurów, i brutalność szopki, która potrafiła wyrwać lub przegryźć sowie piórka. Zwięźle charakteryzuje oba zaprzyjaźnione zwierzęta:

On – pokorny, żyłasty i wielkooki, ona – tłustawy klocuszek, malutki czołg z paciorkami mało bystrych ślepków.

On – pelen potrzeby przyjaźni; ona – taka, co to jej wszystko jedno.

Zastrzegając, że nie można mówić o zwierzętach jak o ludziach, pisze jednak o takich cechach szopa i sowy – on uważny i subtelny, a ona – rubaszna i brutalna.

Zaobserwował, że sowa tęskniła za szopem, kiedy był wywożony w inne miejsce.

Pewnego dnia w pracowni pojawiła się kawka. Autor uważnie ją obserwował, np. podczas snu – „z główką przekręconą do tyłu, z dziobem ukrytym w piórach nad skrzydłem, stojąc na jednej nodze” (*Kuba* – brak oznaczenia stron) – i napisał, jak ułożyły się jej relacje z innymi zwierzęcymi mieszkańcami.

Książki Wilczka są po części poradnikami, ale oczywiście zastosowanie rad autora wymagałoby konsultacji ze specjalistą. Miłość do żywych istot i nieożywionej przyrody dyktuje Wilczkowi opowieści tak interesujące i tak nasycone radością domowego przebywania z dzikimi gatunkami, ocalanie kalekich czy niedojrzałych osobników i stwarzanie im odpowiednich warunków do życia.

Puszczyk Kuba odlatuje w czasie pewnego wieczornego spotkania towarzyskiego w pracowni na Długiej. Wilczek z innymi osobami szuka ptaka. Narracja, w której są też elementy architektoniczne, utrzymuje w napięćiu i daje nadzieję na szczęśliwe zakończenie poszukiwań. Ale co w tym kontekście znaczyłyby szczęśliwy koniec? Ostatnie zdanie brzmi: „Wiele dałbym, żeby krok po kroku poznać jego losy od chwili – gdy zniknął na dachu...” (*Kuba* – brak oznaczenia strony). Słowa *wiele dałbym* wskazują na żal człowieka, ponieważ ptaka już nie ma, ale i na

świadomość, iż miejsce dzikiego ptaka jest na wolności, tym bardziej że potrafi sobie radzić w zdobywaniu pożywienia.

W relacji z początkowego etapu poszukiwań pojawia się zdanie z bardzo ładnym określeniem *krucha swojskość* – „Patrzyłem na ptaka i czułem, jak w obliczu tej nagle odkrytej nocy opada z niego krucha swojskość” (*Kuba*, brak oznaczenia stron). W użytym określeniu mieści się wiedza o delikatności i kruchości ciała ptasiej istoty oraz złudzenie, że udało się oswoić dzikiego ptaka. Człowiekowi wydaje się, że to zrobił, ale instynkt wyprowadza ptaka na otwartą przestrzeń, gdzie doświadcza swobody i wolności. Ptak był częściowo oswojony, ale to on narzucał warunki. Otrzymał troskliwą opiekę i na swój sposób zaprzyjaźnił się z człowiekiem, ale nie była to relacja ustalona raz na zawsze. „Swojskość” kojarzy się z oswojeniem, z uczynieniem swoim, a więc własnym, ale jest to złudne – dziki ptak nie może być swój, nie może być czyjś. Instynkt może doprowadzić do zerwania kruchych więzi; takie kruche więzi łatwo zerwać, łatwo zniszczyć.

W każdej z czterech książek autor wyjaśnia okoliczności pojawienia się zwierzęcia w domu, wraz ze sposobem jego przewożenia, np. na motocyklu (dwa chomiki). Podaje szczegóły opieki nad zwierzętami (legowisko, kryjówki, pożywienie, higiena), opowiada o niektórych zdarzeniach, opisuje sytuacje z udziałem tytułowych zwierząt z innymi mieszkańcami domów. Opisuje cechy wyglądu zewnętrznego i usposobienia, tryb życia i zabawy. Wychodzi poza mieszkania, przedstawiając najbliższe otoczenie architektoniczne i przyrodnicze. Podaje przykłady okazywania sobie bliskości przez człowieka i zwierzęta, a także sposoby obserwacji przyrodniczej i techniczne szczegóły wykonywania fotografii. W każdej książce można wskazać dominujący motyw. W odniesieniu do chomików ważny jest element liczbowy, jak szybko się rozmnażają, ile lat żyją; do borsuków – spacer po Puszczy Białowieskiej, w pobliżu Dziedzinki; do sowy – jej przyjaźń z szopem, wylot z mieszkania na wolność; do kruka – współistnienie ptaka z ludźmi i zwierzęcymi mieszkańcami Dziedzinki oraz Białowieży.

Wilczek pamięta także o drzewach. Przykładowo w „Chomikach” pisze o sośnie, którą zapamiętał z dzieciństwa:

Nie jest to zwykła sosna. Z krótkiego, grubego pnia wyrasta daleko w bok łagodnym ukosem, wznosząc w górę wierzchołek. Gałęzie okryte wonnym igliwem i szyszkami zwieszają się nisko aż do ziemi, tworząc podłużną, prześwietlającą strzechę. [...] Tematem jednego z moich pierwszych zdjęć była właśnie krzywa sosna. Zrobiłem je aparatem, który dostałem na gwiazdkę od ojca. [...] Sosna przetrwała wojnę i stoi na straży minionych wydarzeń (*Chomiki*, s. 47).

Dodajmy, że pod tą sosną został pochowany chomik syberyjski, Pracuś.

Z zachwytem autor obserwuje i opisuje rzeki w Puszczy Białowieskiej, gdzie między innymi chodził na spacer z borsukami, w których zwierzęta się kąpały, chyba że temperatura wody była zbyt niska. Jeden z akapitów poświęcił rzeczce z rodzinnych stron:

Siałem specjalnie czułe pozdrowienie także tej drobnej, a zarazem bardzo długiej rzeczce, która wiała się przez łąki mojego dzieciństwa.

Przyjaźniłem się z nią niegdyś jak z żywą istotą. Płynęła ze wschodniej strony, skądś zza linii widnokregu, kierując się ku Wiśle. Pachnąca miętą, strojna w zielone olszyny, granatowe świtezianki i żółte grązele, bogata w drobne ryby, raki, małże i chrzączki, była przy tym tak przyjazna i cierpliwa, że dobrodusznie pozwalała spiętrzać swą klarowną wodę prowizoryczną tamą z darni i kamieni. Pomagałem w tym starszemu bratu wiele razy.

W niej też łagodnie falowały czesane grądem wodorosty.

Nie słyszałem jeszcze wtedy o Achellosie, nie widziałem Wisły, ani nie znałem miejsca, gdzie brała początek wędrująca woda, ale tajemniczy ruch giętkich, długich listków tym bardziej podniecał moją wyobraźnię i przykuwał na długie chwile uwagę. Zachowywały się jak osobliwe, zielone istoty (*Opowieść o borsukach*, s. 27).

Wydaje się, że chodzi o rzekę o nazwie Długa, w okolicach Sulejówka.

Zarówno tekst, jak i fotografie we wszystkich książkach Lecha Wilczka wskazują na takie elementy postawy autora wobec natury, jak: zaciekawienie, radość z możliwości poznawania w bliskich kontaktach, uważność na wszelkie przejawy zachowań, poczucie humoru, szacunek dla każdego osobnika, troska o poziom jego życia, po prostu miłość do pejzaży, roślin, a przede wszystkim fauny dzikiej i udomowionej. W *Kubie* okazuje się, że nawet w mieście jest możliwe współistnienie człowieka i dzikiej przyrody. Wilczek łączy refleksję naukową i publicystykę, w tym ekologiczną, z literackimi przemyśleniami i sztuką fotografii nie tylko dokumentalnej, ale też artystycznej, łączy reportaż i fotoreportaż, dokument i esej, słowo i zdjęcia.

Lech Wilczek o *Kubie* – sowie o takim imieniu i książce – mówił w wywiadzie dla „Dzikiego Życia”, który to wywiad prowadziła Beata Hyży-Czołpińska. Autor nazwał w wywiadzie swoją książkę albumem. Miał rację, skoro została zachowana dwudzielność publikacji, to znaczy tekst w pierwszej części i fotografie – w drugiej. W wywiadzie wyjaśniał genezę książki albumowej *Kuba*:

Bo interesowałem się nie tylko owadami. W Warszawie miałem dużą pracownię i w tej pracowni działy się dziwne rzeczy. Miałem tam akwarium przez całą długość ściany i oswojoną rybę, która płynęła za mną w każdą stronę. Miałem też szopa pracza, dwie kawki i puszczyka, którego kupiłem od kogoś na peronie dworca za 50 zł. Puszczyk miał na imię Kuba i zakochał się platonicznie w szopce. O tym też powstał album pod tytułem „Kuba”. Interesowała mnie ogromnie psychika zwierząt, a najbardziej to, na ile umysł zwierzęcia jest podobny do umysłu człowieka. Co jest wyłącznie ludzkie, a co jest wyłącznie zwierzęce? Bo to, że zwierzęta nie myślą, to są banialuki! Mnie właśnie bardzo frapowało, żeby sprawdzić to [jak działają mózgi zwierząt – E.O.] na zwierzętach, ale w naturalnych warunkach (<https://dzikiezycie.pl/archiwum/2019/luty-2019/charyzma-puszczyk-rozmowa-z-lechem-wilczkiem>, s. 2).

Zaraz na początku *Opowieści o kruku* Wilczek wspomina miejsce urodzenia – niewielkie podwarszawskie osiedle wśród sosnowych lasów oraz rodzinny dom, gdzie na pierwszym piętrze była przystań dla ptaków – noclegowisko, żłobek i lazaret. „Hodowanie dzikich ptaków stało się moją pierwszą namiętnością” (*Opowieść o kruku*, s. 10) – wyznał, mówiąc przede wszystkim o krukowatych i wyróżniając wśród nich sójkę.

Wilczek niezwykle uważnie obserwował domową menażerię i utrwał ją na fotografiach oraz w narracji i podpisach wzajemne relacje między zwierzętami

lub ich zainteresowanie roślinami i ludźmi. Opisane zdarzenia zostają utrwalone w podpisach. Kilka z nich przytaczam:

„W pierwszej chwili niełatwo go wypatrzeć na zegarze”; „Nie zamieniłbym na żaden zegar z kukułką”; „Start – kilkanaście foto w locie – Lądowanie na ramieniu Maćka”; „Palce puszczyka dzięki szorstkiej okrywie i ostrym szponom mogą z łatwością utrzymać nawet śliską żabę” (*Kuba*, brak oznaczenia stron; podpis informacyjny do zbliżenia pazura i sowy przytrzymującej szponami żabę); komentarz do zdjęcia sowy z oczyma przysłoniętymi powiekami: „Tutaj oczy Kuby przypominają porcelanowe kulki, bo przy polykaniu dużego kęsa zupełnie przysłoniła je na ułamek sekundy druga para błoniastych powiek”; „Ulubione zajęcie Kuby – obserwowanie otoczenia”; „Czułości”; „Sterroryzowany kot nie dotrzymuje placu” (tamże). Wilczek rozwija narrację, komponując fotoreportaż: „Pełne delikatności nagabywanie śpiącej (śpi szop Balbinka)”; „Balbinka chętnie pospałaby w łubiance, ale Kuba wybrał się w odwiedzin” (tamże) – na jednej stronie, na drugiej – „Niestety nie należy do gości, których łatwo zniechęcić” (tamże) itd. Na końcu książki są dwa zdjęcia Kuby – zbliżenie na oczy, dziób i fragment głowy; reszta tonie w czerni; na drugiej stronie – sowa z rozpostartymi skrzydłami.

Pokazom dokumentalnego filmu *Simona* w reżyserii Joanny Korynckiej-Gruz (polska premiera 30 września 2022 roku) towarzyszyła wystawa zdjęć Lecha Wilczka, zatytułowana „Zoopsychologia”, na której pokazano 17 czarno-białych fotografii w dużym formacie. Widziałam tę wystawę w Europejskim Centrum Solidarności w październiku 2022 roku. Na plakacie informacyjnym było zdjęcie Simony i Lecha, zapatrzonych w siebie. Na zdjęciach można było zobaczyć Simonę w wielu sytuacjach, w przestrzeni domowej i w puszczy, na motocyklu, w otoczeniu dzikich zwierząt, w warkoczach i z rozpuszczonymi włosami, z podniesionymi rękoma, wspinającą się na drzewo w ucieczce przed dzikiem. Wędrowała z kilkoma sarnami, całowała żbika w głowę, kruk bawił się jej warkoczem (także ogonem psa), ona z nim „rozmawiała”.

We wnętrzu Dziedzinki Wilczek sfotografował matkę Simony zsywającą frankę, śpiącą na podłodze Simonę, leżące na kanapie dzika i siedzącą na uchwycie fotela sowę. Inne ujęcie przedstawia Simonę na fotelu; kobieta czyta książkę, opierając nogi na oparciu drugiego fotela, na którym siedzi sowa. Na zdjęciach widać elementy starego wyposażenia leśniczówki: komodę, fotele, kolekcję zegarów, lampy, książki, zawieszony poroża i piec kaflowy.

Wilczek fotografował zwierzęta na podwórku leśniczówki, kurę, dwa psy, warchlaka i osiołka, nad rzeką Narewką – łosie. Zwracał uwagę na korę starych drzew i porastający pnie mech, na śnieg i koleiny na leśnym dukuie.

Nie mam wątpliwości, że dzieło Lecha Wilczka, wybitnego przyrodnika i fotografa, piewcy okolic Sulejówka i Puszczy Białowieskiej, a także wielu zwierząt, zasługuje na przypomnienie i uważne czytanie oraz oglądanie, także z uczniami na różnych poziomach nauczania – w edukacji polonistycznej i przyrodniczej.

Zadedykowałam Panu Profesorowi Henrykowi Kurczabowi tekst, który wyra-
sta z moich fascynacji postacią Lecha Wilczka, fotografiami i opowieściami przy-

rodniczymi oraz sowami jako ptakami i bohaterami (także antropomorfizowanymi) tekstów literackich, a jednocześnie koresponduje ze współczesnymi tendencjami studiów nad zwierzętami, nie-ludzkim i naturą. Pan Profesor szeroko ujmował kwestie z dydaktyki polonistycznej, lansując jako jeden z pierwszych dydaktyków koncepcję integrowania działań nauczyciela polonisty w obrębie takich dyscyplin, jak literaturoznawstwo, językoznawstwo, historia sztuki. Pisał przede wszystkim o malarstwie, rzeźbie i muzyce i w literaturze, i w grupie wybieranych kontekstów interpretacyjnych. W procesie dydaktycznym widział miejsce dla ilustracji, pokazywanych, czytanych razem z tekstami, a także oglądanych na wystawach. Być może, znalazłby miejsce na lekcjach języka polskiego dla fragmentów prozy Lecha Wilczka i jego pięknych fotografii z Białowieży, Dziedzinki oraz innych „dzikich” miejsc.

Bibliografia

- Janusz-Lorkowska M., *Realizm kontra baśniowość. Fotografia jako ilustracja w książce dla dzieci* [w:] *Obraz czy wizja świata. Fotografia w przestrzeni kulturowej*, red. J. Szyłko-Kwas, Warszawa 2018, s. 229–253.
- Kurczab H., *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Rzeszów 2001, ISBN 8372621861.
- Rybak K., „*Ja się zupełnie nie mądrzę*”. *Sowa w literaturze dziecięcej XX i XXI wieku* [w:] *Czytanie menażerii. Zwierzęta w literaturze dziecięcej, młodzieżowej i fantastycznej*, red. A. Mik, P. Pokora i M. Skowera, Warszawa 2016, s. 131–150, ISBN 9788364203718.
- Tabor A., *Sowy Polski* [teksty A. Gawel i in.; tł. R.J. Biały, M. A.], Jedlnia-Letnisko 2013, ISBN: 9788393698806.
- Wilczek L., *Chomiki*, Warszawa 1968.
- Wilczek L., *Kuba* [zdj. L. Wilczek i M. Musiał], Warszawa 1972.
- Wilczek L., *Opowieści o borsukach*, Białystok 2004, ISBN 8391816184.
- Wilczek L., *Opowieść o kuku*, Warszawa 1996, ISBN 8371801602.
- <https://dzikiezycie.pl/archiwum/2019/luty-2019/charyzma-puszczzy-rozmowa-z-lechem-wilczkiem> [rozmowa przeprowadzona w trakcie dokumentacji do filmu dokumentalnego *Miejsce w Raju* w reżyserii Beaty Hyży-Czołpińskiej]
- <https://www.onet.pl/informacje/onetrojmiasto/sowa-ze-smycza-znalezione-w-centrum-gdanska-uciekla-podczas-nauki-latania/lewmxz3,79cfc278>
- <https://wyborcza.pl/7,75400,24325340,adam-wajrak-wspomina-lecha-wilczka-wielkiego-fotografa-przyrody.html?disableRedirects=true> [Adam Wajrak wspomina Lecha Wilczka – wielkiego fotografa i miłośnika przyrody; 2.01.2019]

Owl the heroine of the album “Cuba” by Lech Wilczek

Abstract

The subject of the description in the article is a book, or rather an album, published 50 years ago, in which the author of the text and photos is Lech Wilczek. I give basic information about the charismatic writer, photographer and naturalist. I discuss the contents of the book, the protagonist of which is an owl raised for some time in the author’s Warsaw art studio. I pay attention to the stages of the story, descriptions of the bird’s appearance and its relationship with other animals, especially

with the raccoon Balbinka. I write about the author's expeditions to nature reserves and his other books, whose protagonists include such animals as hamsters, badgers and a raven.

Keywords: Lech Wilczek, photo album *Cuba*, Henryk Kurczab

Ewa Ogłóza, dr hab.; do 2021 roku pracownik naukowo-dydaktyczny w Uniwersytecie Śląskim; autorka książki *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, ISSN 0208-6336. ISBN 978-83-226-2238-4, 276 ss.; autorka wielu artykułów naukowych z zakresu dydaktyki literatury i języka oraz literatury dla dzieci i młodzieży.

